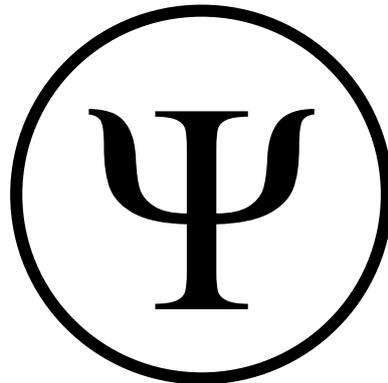


РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 3 (51)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2021

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал

Редакционная коллегия

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

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество
Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

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

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

Ярославский психологический вестник, № 3 (51), 2021.

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А. А. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Золотой век факультета. К 65-летию Анатолия Викторовича Карпова.....	7
<i>А. В. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Три периода и три парадигмы в эволюции психологии труда	14
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	
<i>Т. А. Нестик, О. С. Никишина, г. Москва, Российская Федерация</i> Отношение к пандемии и временная перспектива личности: психометрические характеристики краткой версии Стэнфордского опросника временной перспективы	29
<i>Л. Ю. Субботина, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Что понимать под состоянием безопасности личности	37
<i>Е. В. Лавренцова, г. Стара Загора, Болгария</i> Влияние семьи на воспроизводство образовательных неравенств в новых социокультурных условиях	43
ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>А. В. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая)	48
<i>М. В. Екатеринина, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Специфика формирования профессионально важных качеств медицинских сестер	63
<i>А. И. Калачева, А. А. Волченкова, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Метакогнитивные аспекты деятельности IT-специалистов	69
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>А. А. Карпов, Ю. А. Панина, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Закономерности организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности в условиях дистанционного обучения	75
<i>А. О. Грицай, А. А. Кудрявцева, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Особенности психосоматических заболеваний у детей дошкольного возраста.....	80
<i>Г. А. Пенькова, А. С. Кашапов г. Ярославль, Российская Федерация</i> Соотношение словесно-логического мышления, коммуникативных умений и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	85
<i>Д. Д. Еремин, Е. А. Винарчик, г. Владимир, Российская Федерация</i> Эмпирическое исследование уровня тревожности старших школьников в период подготовки к экзамену.....	91
<i>Е. А. Крутий-Филиппова, Ю. В. Баражакова, А. С. Алферьева, г. Ярославль, Российская Федерация</i> Индивидуальный образовательный маршрут для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра	95

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

*И. Ю. Владимиров, г. Ярославль – Москва, Российская Федерация;
 Ю. В. Богомолов, С. Ю. Коровкин, А. В. Смирницкая, И. Н. Макаров,
 г. Ярославль, Российская Федерация; А. Д. Савинова, г. Ярославль – Москва;
 Н. Ю. Лазарева, г. Ярославль, Российская Федерация;
 Ф. Н. Маркин, г. Москва, Российская Федерация*

**Кластерный анализ как способ выделения факторов, влияющих на
 успешность решения олимпиадных математических задач 102**

*А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, В. В. Тевс, г. Ярославль,
 Российская Федерация*

**Исторический феномен «нечаевщина» как проявление способов социально-
 психологического воздействия 107**

*И. Ю. Владимиров, И. А. Подшиваленко, г. Москва, Российская Федерация;
 А. В. Смирницкая, г. Ярославль, Российская Федерация*

Предикторы успешности обучения студентов-математиков 115

РЕЦЕНЗИИ

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

**Отзыв о монографии В. Д. Шадрикова
 «Понимание: концептуальные модели» 121**

Анатолий Викторович Карпов – лауреат общенациональной премии «Декан года» 126

**К семидесятилетию первого выпуска отделения логики и психологии
 Ярославского педагогического института им. К. Д. Ушинского 127**

Поздравляем Татьяну Алексеевну Корнееву! 130

К Юбилею Ивана Геннадьевича Сенина 132

К Юбилею Галины Федоровны Третьяковой 133

Вспоминаем ушедших коллег. К Юбилею А. А. Рукавишникова 134

**Итоги Международного конгресса «Психология XXI столетия (Новиковские
 чтения)», посвященного 100-летию со Дня рождения Михаила Семеновича Роговина 135**

Итоги конкурса ЯРО РПО для студентов, магистрантов 2021 года 137

Новые издания 138

Памяти Михаила Михайловича Князева 143

Аннотации статей на английском языке. Abstracts 144

Сведения об авторах 151

Требования к статьям, представленным на публикацию 154

CONTENTS

<i>A. A. Karpov</i>	
The Golden Age of the Faculty. On the 65th Anniversary of Anatoliy Viktorovich Karpov.....	7
<i>A. V. Karpov</i>	
Three Periods and Three Paradigms in the Evolution of Labor Psychology	14
SOCIAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY PSYCHOLOGY	
<i>T. A. Nestik, O. S. Nikishina</i>	
Attitudes towards the Pandemic and Individual Time Perspective: Russian Validation of the Short Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-15).....	29
<i>L. Yu. Subbotina</i>	
What is Meant by the State of Personal Safety	37
<i>E. V. Lavrentsova</i>	
The Influence of Family on the Reproduction of Educational Inequality New Socio-Cultural Conditions.....	43
PSYCHOLOGY OF ACTIVITY	
<i>A. V. Karpov</i>	
Methodological Foundations of the Psychological Analysis of the Activity of the Subject-Information Class (Article One)	48
<i>M. V. Ekaterinina</i>	
The Specifics of the Formation of Professionally Important Qualities of Nurses.....	63
<i>A. I. Kalacheva, A. A. Volchenkova</i>	
Metacognitive Aspects of IT Specialists' Activity	69
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>A. A. Karpov, Yu. A. Panina</i>	
Regularities of the Organization of the Metacognitive Sphere of Personality in Educational Activity in the Conditions of Distance Learning.....	75
<i>A. O. Gritsay, A. V. Kudryavtseva</i>	
Features of Psychosomatic Diseases in Preschool Children	80
<i>G. A. Penkova, A. S. Kashapov</i>	
Correlation of Verbal-Logical thinking, Communicative Skills and Coherent Speech in Preschool Children with General Underdevelopment of Speech	85
<i>D. D. Eremin, E. A. Vinarchik</i>	
Empirical Study of the Anxiety Level of High School Students in the Period of Preparation for School Exams	91
<i>E. A. Krutiy-Filippova, Yu. V. Barazhakova, A. S. Alferyeva</i>	
Individual Educational Route for Students with Disabilities due to Mental Retardation and Autism Spectrum Disorder	95
INTERDISCIPLINARY RESEARCH	
<i>I. Yu. Vladimirov, Yu. V. Bogomolov, S. Yu. Korovkin, A. V. Smirnitckaya, I. N. Makarov, A. D. Savinova, N. Yu. Lazareva, F. N. Markin</i>	
Cluster Analysis as Method to Identify Factors that Affect the Success of Olympiad Math Problem Solving.....	102
<i>A. A. Smirnov, E. V. Solovyeva, V. V. Tevs</i>	
The Historical Phenomenon of «Nechayevshchina» as a Manifestation of Methods of Socio-Psychological Influence	107

I. Yu. Vladimirov, I. A. Podshivalenko, A. V. Smiritskaya

Predictors of Learning Success for Mathematics Students..... 115

REVIEWS

M. M. Kashapov

Review of V. D. Shadrikov's Monograph «Understanding: Conceptual Models» 121

Anatoliy Viktorovich Karpov – Winner of the National Award «Dean of the Year» 126

**To the Seventieth Anniversary of the First Graduation of the Department of Logic
and Psychology of the Yaroslavl Pedagogical Institute Named after K. D. Ushinsky 127**

Congratulations to Tatyana Alekseevna Korneeva!..... 130

To the Anniversary of Ivan Gennadyevich Senin 132

To the Anniversary of Galina Fedorovna Tretyakova 133

We Remember Our Gone Colleagues. To the Anniversary of A. A. Rukavishnikov 134

**Results of the International Congress «Psychology of the XXI century (Novikov
Readings)» Dedicated to the 100th Anniversary of the Birth of Mikhail Semyonovich Rogovin..... 135**

Results of the YRS RPS Contest for Students, Undergraduates in 2021 137

New Publications 138

In Memory of Mikhail Mikhailovich Knyazev 143

Abstracts 144

Information about the Authors 151

The Requirements to Articles Submitted for Publication 154

Золотой век факультета. К 65-летию Анатолия Викторовича Карпова

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

В начале работы над материалами, посвященными юбилею известных и выдающихся людей, сразу же невольно складывается вполне конкретная и ставшая уже традиционной схема изложения. И практически всегда она остается приблизительно одной и той же. Более того, зачастую имеет место ситуация, когда поздравительная статья носит уже не специальный – особый характер, а становится будничной, ожидаемой и даже, в какой-то мере, формальной. Как правило, подобного рода работы сводятся к указанию основных биографических вех, перечислению главных достижений и их оценке. Разумеется, несколько не умаляя достоинств такого жанра (а эти работы, полагаем, действительно и уже давно обрели такой статус), считаем необходимым все же внести существенные коррективы в него. Пусть это и станет, во многом, необычным и не укладывающимся в сложившиеся каноны, но позволит взглянуть на личность юбиляра с совершенно иной стороны, причем, как будет показано далее, – очень близкой широкому кругу лиц, – не только и даже не столько представителям научного сообщества.

Речь в этой публикации пойдет не просто об *Анатолии Викторовиче Карпове* как о крупном ученом, талантливейшем педагоге, организаторе науки, блестящем администраторе и руководителе Ярославской психологической школы (ЯПШ), но о нем, как о *наставнике и лидере для студенчества* факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова в, возможно, самый яркий и выдающийся период его истории. Он (и об этом будет сказано позднее) собственно и стал таковым благодаря Анатолию Викторовичу. В связи с этим, далее, мы сознательно будем строить повествование именно на этом тезисе.

Конечно, мы прекрасно понимаем, что эта статья носит, в значительной мере, субъективный характер. Пожалуй, для студента всякого поколения время его учебы в университете, несомненно, единственно лучшее. Все, что было до этих лет, далеко, туманно и почти забыто, а все, что после него – «уже не то». И надо сказать, это, в сущности, правда, а также встречается всегда и повсеместно. Однако, если бы все было настолько обыденно и однозначно, стоило ли вообще браться за написание этой работы? И здесь для того чтобы сразу уменьшить в самом деле высокую роль субъективизма, необходимо отметить следующее. Анализ рассматриваемого временного интервала в историографии факультета психологии, который был назван нами не иначе как *«золотой век»*, производится не просто на уровне собственных абстрактных умозаключений, а подкреплен экспликацией целого ряда закономерностей исторического плана. В силу этого, такое, казалось бы, громкое название очевидно небезосновательно. Хотя, повторяем, свой «золотой век» был, по-видимому, у всех поколений студентов-психологов. В нашем же случае сложились очень объективные и достаточные предпосылки для обозначения *первого десятилетия 21 века* именно таким образом. Причем, видно, что не весь период руководства А. В. Карпова подпадает под этот интервал, чему есть ряд причин, которые будут отмечены далее.

Вместе с тем, предваряя анализ «золотого времени» – «пика расцвета» факультета, хотелось бы конечно кратко остановиться на том, что этому предшествовало. Ведь, как известно, значительные эпохи возникают, выражаясь отчасти просторечно, «не на пустом месте», и без достижений прошлого они были бы совершенно невозможны. В этой связи, кстати говоря, усматривается интересная аналогия с принципами классического структурно-уровневого подхода в психологии, развитого как раз таки в трудах ученых ЯПШ и работах Анатолия Викторовича, в частности. Речь идет о том, что вполне возможно, хотя и очень условно, рассмотреть каждое из поколений студентов не только «само по себе», но и как «часть целого» – как компонент определенной организации общего процесса развития факультета. И тогда они могут быть раскрыты уже не только как компоненты, как «части» этого общего процесса, но и как различные уровни. Следовательно, на этом материале становятся применимы (опять-таки, во многом, в символической форме) закономерности межуровневых переходов – в данном случае от одного поколения к другому. Первый из них обозначается как формирование уровней по типу «снизу-вверх». Его смысл состоит в том, что каждый последующий уровень формируется в результате развития и совершенствования предыдущего уровня – как итог и «следствие» развития и организации тех характеристик и того потенциала, который складывается в рамках предыдущего (нижележащего) уровня. Важно также и то, что все особенности и возможности – все «достижения» предыдущего уровня (в нашем случае, –

поколения) не «пропадают и не отрицаются» в новом – высшем по отношению к нему уровне, а наоборот, сохраняются, хотя нередко и в существенно измененном виде. Это вполне традиционная картина переходов от одного поколения к другому, выражающаяся в известной формуле прогресса, заключающегося в том, что «каждое новое поколение должно быть лучше предыдущего».

Наряду с этим, второй тип межуровневых взаимодействий обозначается как формирование по типу «сверху-вниз». Его смысл состоит в том, что с возникновением нового уровня организации в той или иной системе, как правило, возникают новые особенности, появляется новый потенциал и у тех уровней, которые уже были сформированы ранее и которые выступают по отношению к нему как нижележащие. В действительности, исторический анализ, объектом которого выступает факультет психологии и его студенты разных лет, да и просто сама логика жизни, позволяют констатировать, что прежние поколения не остаются раз и навсегда зафиксированными в историческом смысле, а открываются новыми гранями по мере появления новых. И это, полагаем, тоже один из действенных механизмов прогресса, выражающийся в уже иной истине – «не познав прошлого, невозможно понять настоящее».

Разумеется, вначале нельзя не сказать о «*времени первых*» – крупном этапе в истории факультета, когда он и территориально, и номинально (трижды менял свое название) был совершенно другим не только в сравнении с собой – современным, но и даже с чуть более поздним временем своего существования. Начиная с самых первых дней своего основания в 1970 году, факультет обнаружил удивительную особенность, которую пронес сквозь года до наших дней – стремление к как можно более тесному и продуктивному взаимодействию по вектору «преподаватель – студент». В 1970-е годы этому, в существенной степени, способствовала общая ситуация в профессиональной психологической среде. Дело в том, что в условиях, когда психология только еще начинала свое становление в качестве самостоятельной университетской дисциплины, значительная часть научно-преподавательских кадров представляла собой молодых педагогов, которым было, в основном 30-40 лет. Полагаем, этот факт при прочих равных, способствовал развитию внеучебной жизни факультета. Тогда же были заложены некоторые важные для нас традиции, которые существуют (с некоторыми перерывами) до сегодняшнего дня. В это же время происходило и становление Анатолия Викторовича как начинающего ученого и безусловного лидера, как в науке, так и в студенческой жизни. Есть справедливое мнение, согласно которому, юность и, самое главное, студенческие годы, накладывают сильнейший отпечаток на личность человека и, вообще, на всю его дальнейшую жизнь, а он сам, в свою очередь, становится своеобразным отражением того времени, в котором прошла его студенческая пора. Это, конечно, опять-таки, субъективное и умозрительное заключение, но, считаем, что очень близкое к правде и проверенное временем. Таким образом, можно с уверенностью отметить, что «золотой век» факультета, случившийся благодаря А. В. Карпову спустя почти тридцать лет после этих событий явился, во многом, закономерным следствием его же достижений и жизненных уроков студенчества.

Далее, новый исторический этап и, одновременно с этим, новое десятилетие было связано с продуктивными изменениями в сфере работы преподавателей и, разумеется, студенчества. Если в первое десятилетие существования факультета он строился силами, прежде всего, преподавателей «первого созыва», то к 1980-м годам активные позиции начало занимать новое поколение – бывшие студенты нашего факультета – его выпускники. Это время, в целом, ознаменовалось частичной сменой преподавательского и научного состава. Появилась целая плеяда молодых преподавателей, недавно бывших студентами факультета. Они не только активно включились в учебный процесс, но и во внеучебную жизнь факультета. Вместе с тем, нельзя не остановиться на интересной общеисторической закономерности, которая очень явно прослеживается и в истории факультета психологии при ее углубленном рассмотрении. Дело в том, что первые два десятилетия его существования (и приблизительно – начало третьего) характеризуются определенными трудностями в отношении поиска достоверных и неопровержимых исторических сведений относительно тех или иных событий, персоналий и т. д. Поясняя сказанное, отметим, что речь здесь идет об известном в истории формировании *мифов* (конечно, в положительной коннотации) – фактах, о которых помнят лишь единицы или об информации, которую можно отыскать только по сохранившимся материалам, часть из которых уже хранится, либо будет в скором времени выставлена в Музее факультета. Иначе говоря, многое из этих данных окончательно невозможно проверить, в силу чего создаются приятные и, в то же время, близкие к правде миф, легенда, предания об интересных событиях в Университетской весне, спортивных соревнованиях, в стройотрядах, СтЭМ, КВН, Днях психолога и т. д. И это, конечно, происходит не по причине какого-то корыстного умысла, а просто ввиду того, что ветер истории постепенно уносит точные знания, стирая даже данные о датах, часть из которых мы упоминаем в историографии факультета условно и даже иногда вынужденно искаженно, прибегая порой к примерной реконструкции событий.

Следующий этап в истории факультета, безусловно, связан, главным образом, с изменениями в социальной, политической, экономической и других сферах. Новое государственное устройство, начало становления рыночной экономики в стране, интенсификация развития различных отраслей производства и, что особо важно, высоких технологий в промышленности ставили новые задачи для отечественных и ярославских психологов. И здесь, как мы полагаем, вполне уместным может быть тезис не просто о параллельном развитии общества и государства в целом и отдельных его организационных структур в частности, а о том, что характер исторических преобразований в этих структурах (в нашем случае, относительно факультета психологии) есть в значительной мере «слепок» с гораздо более глобальных изменений общественного плана. Действительно, на рубеже 1980-х и 1990-х гг., а также в течение 1990-х гг. ощутимым в жизни факультета оказался целый ряд известных для того времени негативных тенденций. Нельзя не отметить и трудности экономического и социального характера, изменения в студенческой жизни и многое другое.

Этап 1990-х гг. уже вплотную подводит нас к знаковому переломному моменту, который (как это практически всегда случается в истории) не осознавался в те времена, но очертания которого с высоты прошедших лет становятся все более очевидными. Более того, с каждым годом эта картина предстает все яснее.

Как и любой иной (крупный или локальный) исторический процесс, становление и развитие студенчества факультета также претерпевали на своем пути определенные кризисные моменты, периоды спада и подъема. Проводя подобный общий историко-ретроспективный анализ, можно констатировать, что именно 1990-е гг. выдались не слишком продуктивным в отношении этой сферы. Именно она, полагаем, как никакая другая, является, по-своему, «калькой» текущего состояния общественной жизни в целом. Разумеется, этому способствует целый ряд различных факторов, однако закономерным образом такая негативная ситуация должна преодолеваться. Неслучайно, кстати говоря, само понятие «кризис» переводится с древнегреческого языка как «новое рождение». И такой новый виток развития студенчества, – его мощный подъем начал осуществляться как раз в 2000-е годы.

Отдельный и, как мы полагаем, особый и даже особенный этап в жизни факультета психологии и в его общей историографии наступил в 2002 году. Именно он, как уже отмечалось, представлен в заглавии работы. В это время произошла смена руководства, и деканом факультета стал заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, руководитель Ярославской психологической школы Анатолий Викторович Карпов. Безусловно, авторитет факультета психологии в решающей степени в течение последних нескольких десятилетий усиливался благодаря научной, педагогической и организационно-административной деятельности А. В. Карпова. Остается он таковым по-прежнему и сейчас. В то же время, главным в замысле этой статьи является не столько это, сколько акцент на совершенно иные стороны управленческого и организаторского таланта Анатолия Викторовича. С самого начала его руководства факультетом был осуществлен ряд преобразований, отдельные из которых невозможно отнести к разряду официальных и формальных распоряжений и требований, однако их влияние на жизнь факультета и его дальнейшее развитие в целом трудно переоценить. Так, в первую очередь, необходимо было устранить отрицательные последствия «застоя» в студенческой жизни второй половины 1990-х гг., – «оживить» эту сферу, а далее «по цепочке» придать новый мощный импульс – свежую струю в работу факультета в целом. В частности, это относится к поддержанию традиций факультета и студенчеству. В первые же годы руководства по инициативе А. В. Карпова была, фактически, реорганизована деятельность главной движущей силы в студенческой жизни – *профбюро* факультета. Как бы удивительно на первый взгляд это не казалось, но новый декан обратил свое внимание первым делом на самую многочисленную и активную часть факультета – на его *студентов*. Более того, Анатолий Викторович сам очень часто любит повторять высказывание (а в свете того времени – и своеобразное руководство к действию): «Главный человек на факультете – это студент». Результаты такого решения не заставили себя долго ждать. Были заново воссозданы отдельные студенческие объединения (творческие, спортивные, научные и др.), реконструированы утраченные и почти забытые традиции (День психолога, День преподавателя, Последний звонок), появились новые или были модернизированы когда-то ранее существовавшие (посвящение в студенты, Кубок декана по мини-футболу, на котором сам Анатолий Викторович играл в команде преподавателей, сотрудников и аспирантов, был многократным победителем турнира и вообще стал лучшим бомбардиром в его истории). Во всех этих мероприятиях по сей день активное участие принимает практически весь педагогический состав, что служит важным объединяющим началом между преподавателями и студентами. В те годы факультет обрел свой собственный флаг, узнаваемые цвета, корпоративную одежду, иную символику. Была достигнута масса успехов, впервые одержаны победы в Студенческой весне, завоеваны призовые места в Спартакиаде ЯрГУ, различных творческих мероприятиях и т. д. (об этом подробно будет сказано далее). Факультет

психологии прочно укрепил себя в качестве узнаваемого и уважаемого бренда на внутриуниверситетской арене и в масштабах региона и страны. Присущий студентам *именно того поколения* энтузиазм и жажда нового позволили эффективно и красиво справиться с этой работой.

Вместе с тем, нельзя не отметить, возможно, самого главного – без чего ни эти достижения, ни продуктивная работа преподавателей и студентов были бы невозможны. А. В. Карпов, будучи сам известным специалистом в области организационной культуры, сумел, взяв за основу сложившиеся добрые и конструктивные отношения в коллективе, сделать их еще более позитивными и даже по-настоящему семейными, что уже давно стало широко известным за пределами факультета и придало ему очень положительную репутацию. И конечно, в эти годы по-новому преобразился и сам факультет: обновленные аудитории и кафедры, новое техническое оснащение и многое другое. Тогда можно было вполне уверенно констатировать, что форма стала полностью соответствовать содержанию.

Без сомнения, далее, возникает, пожалуй, главный вопрос: каковы же *временные границы* того самого «золотого века» факультета, о котором идет речь в этой работе. И здесь опять-таки не следует сразу же оперировать абстрактными датами, а напротив, нужно постараться указать наиболее верный, и самое главное, обоснованный временной интервал. Таковых периода мы выделяем два: широкий и чуть более зауженный. Первый, полагаем, следует датировать от 2000 до 2010 гг., что вполне укладывается в первое десятилетие нового века; второй же должен быть представлен с 2001 по 2008 гг. В обоих случаях началом отсчета выступают года поступления курсов, с которыми Анатолий Викторович впервые начал свою работу, заняв пост декана факультета и первые, которым он, так сказать, предоставил весомый «кредит доверия» в отношении совместной работы по возрождению студенчества факультета, реставрации его традиций и, как результат, преобразованию всей жизни на факультете. Сейчас, по прошествии лет становится понятным, что неслучайно его выбор пал не на курсы, скажем, 1996-1999 гг. набора при всем большом нашем и его уважении к ним, а на тех, кто только еще поступил на факультет в 2000 и 2001 гг. Очевидно, эта «свежая кровь» должна была сопровождать инициативы Анатолия Викторовича еще долгие годы, на что, в общем, и была сделана ставка. Как показало время, плодами этой инициативы студенты и преподаватели факультета пользуются до сих пор, причем, конечно, даже не подозревая об этом. А ведь именно достижения студенчества порой в решающей степени способствуют формированию нашего статуса, делают факультет не просто известным, но и почитаемым, создают его своеобразный уникальный образ в глазах остальных на долгие годы. В этом, кстати говоря, в очередной раз проявилась еще одна характерная черта Анатолия Викторовича – *стратегичность* решений или, лучше сказать, *дальновидность*. Данные качества, как известно, вообще выступают в роли наиболее необходимых руководителю среднего и высшего звеньев. Анатолий Викторович, как известнейший в стране специалист в области психологии менеджмента и выпустивший именно в те годы первый в России учебник по этой дисциплине, не мог не осознавать этого и применил это в реальной практической деятельности.

Завершающая граница более узкого варианта датировки выбрана, естественно тоже неслучайно. Это – год окончания курса 2003 года набора, – ребята, которых полностью курировал и, можно сказать, выпестовал Анатолий Викторович. Позднее, он сам утверждал, что при его большой любви ко всем курсам в интервале 2001-2008 гг. особняком все же стоят именно студенты 2003-2008 гг. обучения. То же самое касается и курса 2002-2007 гг., но в первом случае, ситуация все же несколько иная. Далее, после 2008 года наметился определенный, хотя и пока практически неощущаемый спад в студенчестве, о чем будет сказано далее. Вместе с тем, надо понимать, что годы условного завершения «золотого века» в сравнении, скажем, с 2011-2021 гг. или со второй половиной 1990-х гг. во внеучебной жизни были бы своего рода ренессансом, – славной эпохой (опять-таки при всем уважении к студентам этих лет).

Как уже было сказано выше, начав, что называется, с места в карьер и избрав в качестве главной, а возможно на тот момент и единственной своей опорой ярких, самобытных, молодых студентов факультета, Анатолий Викторович сам стал, фактически, направляющей силой в восхитительной череде успехов тех лет. При этом он не просто формально курировал весь широкий спектр студенческих вузовских и внутрифакультетских мероприятий, но и работал в этом направлении вместе с ребятами «рука об руку». Надо сказать, что по воспоминаниям студентов тех лет регулярные собрания с активом факультета никогда не носили формального характера. Это всегда были совещания, на которых ребятам с позволения Анатолия Викторовича было доверено практически полноценное право принимать те или иные решения. То есть, вновь выражаясь в терминах психологии менеджмента, обоснованных собственно в работах самого А. В. Карпова, принятие решений носило коллегиальный и даже метаколлегиальный характер. Это, кстати говоря, касалось не только вопросов, связанных с внеучебной деятельностью, но и с вполне себе проблемами, выходящими, говоря современным языком, за пределы

компетентности студентов и обсуждение которых с руководством сейчас кажется чем-то совершенно непонятным и даже невозможным. К примеру, он сам лично совместно с учащимися (старостами и профорганами групп) участвовал в собраниях по вопросам распределения стипендий. Тогда, по словам ребят, царила демократия в наилучшем смысле этого слова, поощрялись самые разнообразные студенческие инициативы, оказывалась всемерная помощь во всем, что, как уже было подчеркнуто выше, дало невероятные доселе для факультета результаты. Как справедливо в то время отмечалось в заметке об итогах Студенческой весны в «Университетской газете» (выпуск №5, апрель – май 2002 г.), «удивили всех психологи, которые в этом году приняли активное участие и заняли почетное второе место»¹. На следующей СтудВесне, в 2003 г. факультет вновь был в призах, а своя и по сей день одна из главных высот – первое место в общем зачете – была добыта в 2004 году. На фоне шквала этих побед третье место 2005 года студентами Психфака было воспринято должно и с будничной радостью. Кроме этого, успехи один за другим сыпались и в спорте. Правда тогда они пока что носили, так сказать, разовый характер и системными стали уже чуть позднее – в 2007-2010 гг. – то есть во второй половине «золотого века». Феноменальный 2004 год принес успехи на Улейме-туристической, где сборная факультета заняла третье место, добившись наивысшего достижения в истории. Позднее наша команда неоднократно привозила на соревнования настоящий «дрим-тим», выигрывавший самые разные виды программы и гарантировавший факультету место в рядах сильнейших команд университета. Призовые места при условиях колоссальной конкуренции в командных видах спорта были добыты спортсменами факультета 2000-2010 гг. Уровень спорта в университете в те годы вообще был очень высок, поэтому цена каждого призового места для факультета крайне велика. Больших вершин добились и квнщики факультета, которым удалось покорить не только университетскую, но и региональную арену. Понятно, что кто-нибудь весьма справедливо может возразить и отметить высокие достижения вне обозначенной нами эпохи. Да, несомненно, они были. И некоторые из них ничем не уступали представленным выше. Однако дело в том, что в подвергаемый нами историческому анализу временной период произошел поистине их всплеск, и они стали регулярными, – вывели факультет в лидеры всего университета. Выражаясь буквально, о факультете психологии спустя долгое время заговорили, им стали восхищаться, ставить в пример его студентов и преподавателей.

Студенты факультета психологии тех лет – это люди, для которых был важен *результат*, чего, к сожалению, не всегда хватает сейчас. А если это и не получалось, то незыблемым и не терявшимся оставалось самое главное – *душа* и *дух* факультета и главной его движущей силы – самих студентов. Ставшая уже давно известной и даже избитой фраза «отстаивать честь факультета» и «честь *оранжево-синего* флага» (флага *настоящих* – традиционных цветов Психфака) тогда не была пустым звуком. Сейчас же она многим может стать непонятной... Во многом, поэтому студенты того времени для автора этих строк, будучи старшими товарищами, являлись и отличным примером.

Все перечисленные интереснейшие, блистательные и незабываемые успехи, конечно, были бы невозможны без благородного труда Анатолия Викторовича в сфере студенчества факультета, без любви к студентам «золотого века» и даже отеческим чувствам к ним, которые сполна возвращались ему таким же добрым, теплым отношением. Возвращаясь, к небывалой душевной атмосфере, созданной его усилиями на факультете, как в рядах учащихся, так и среди преподавателей, стоит отметить, что это получило свой оригинальный отклик в подаренном Анатолию Викторовичу на концерте, посвященном Дню психолога 2006 года, небольшом, но очень значимом и приятном сувенире, на котором так и написано: «*Душа факультета*» с намеком на то, что наш декан – и есть душа нашего родного места учебы.

Разумеется, студенческая жизнь гораздо шире, чем спорт, СтудВесна, КВН и др. Анатолию Викторовичу и здесь удалось принять необходимые решения, найти определенный баланс со сферой студенческой науки. В этой связи, с полной уверенностью отметим, что «золотой век» факультета – это и «золотой век» его научной жизни. Причем, это относится не только (а, возможно, и не столько) к преподавателям и сотрудникам, сколько к инициативным студентам. Студенческое научное общество (СНО) и студенческая наука в целом – совершенно не пустой звук для Анатолия Викторовича. Он сам, будучи еще студентом, все пять лет обучения стоял во главе СНО и уже на этом посту сумел достичь немалых успехов. Чего стоит хотя бы победа в студенческой научной конференции, проводившейся в Москве в МГУ им. М. В. Ломоносова и полученная им грамота, подписанная самим А. Н. Леонтьевым. В 2000-2010 гг. факультет психологии практически никогда не покидал тройку призеров по итогам научной работы преподавателей и студентов в университетском конкурсе. Так первое место по итогам научной работы факультет психологии завоевывал в 2003, 2004, 2010 гг., второе – в 2005, 2006, 2009 гг. Высшую строчку пьедестала по итогам научно-исследовательской работы студентов факультет занимал в 2005 и 2006 гг. В эти годы также заметно активизировалась деятельность Студенческого научного общества

¹ Университетская газета. Выпуск №5, апрель – май 2002 г. С. 4.

(СНО) факультета. Это очень важное для истории факультета объединение впервые с 1970-х гг. постепенно завоевывало свою былую популярность в жизни студентов. Кроме того, совершенно иной статус и антураж приобрела ежегодная студенческая конференция факультета психологии, проводимая каждый апрель-месяц с момента основания факультета. Ее на правах старейшей и, наверно, самой любимой и ожидаемой студентами и преподавателями факультета можно справедливо считать еще одной нашей доброй традицией. Стали проводиться крупные Всероссийские молодежные научные летние психологические школы (ЛПШ) «Много голосов – один мир». Отдельно необходимо отметить интенсивное развитие научной печати на факультете, который был длительное время единственным в университете, а возможно, и в регионе вообще, где у студентов была прекрасная возможность публиковать свои труды в специальных сборниках: «Научный поиск», «Научный дебют» и др. Все эти успехи были достигнуты не просто под чутким руководством Анатолия Викторовича, но и при его безграничном участии и всесторонней поддержке. Наряду с этим, конструктивным изменениям подверглась и педагогическая деятельность факультета. Анатолием Викторовичем была разработана и введена в учебный процесс новая эффективная система подготовки специалистов-психологов, предусматривающая наличие ряда определенных специализаций, за ведение которых была ответственна каждая из кафедр факультета.

При этом хотелось бы еще обратить внимание на важный, по нашему мнению, момент. Мы сознательно не перечисляем имен тех, кто ковал славу факультета в течение рассматриваемых знаменательных лет его истории. Дело в том, что, во-первых, при назывании отдельных знаковых персоналий (как среди студентов, так и среди преподавателей) есть риск упустить кого-нибудь из них, что, полагаем, недопустимо. И, во-вторых, мы все же указываем интегративную – связующую роль Анатолия Викторовича в том, что мы с полным правом можем эти годы назвать именно так, как это звучит в названии статьи и никак иначе.

Обращаясь еще раз к временным границам «золотого века», можно отследить и еще одну небезынтересную закономерность, которая имеет в качестве своего основания математическую статистику, уважаемую подавляющим большинством психологов и незаменимую для их научных изысканий. Речь идет о том, что межпоколенческие переходы на рассматриваемом отрезке истории факультета психологии можно представить в виде известной кривой нормального распределения (или – Гауссовой кривой). На ней по краям можно расположить соответственно слева – 1990-е гг., справа – интервал с 2011 г. по настоящее время. Максимум же кривой – это как раз и есть тот самый «пик расцвета». Конечно, такой пример носит условный и умозрительный характер, но он, тем не менее, наглядно характеризует общую историческую ситуацию.

Вместе с тем, все выше сказанное подводит нас к еще одному – ключевому вопросу: в чем же лежат причины возникновения подобной небывалой эпохи в истории факультета психологии? Почему его золотое время возникло именно в эти годы? Каковы предпосылки его появления, и почему оно постепенно ушло, перейдя в следующее десятилетие и современность? Отвечая на все эти, безусловно, важные вопросы, считаем необходимым вновь обратиться не просто к отвлеченным суждениям личного плана, а к аргументированным положениям, сложившимся в исторической науке. Причины и предпосылки «золотого века» можно представить в виде единства *трех* ключевых обстоятельств, которые благоприятно и удачно сошлись в одно время и в одной точке. Более того, автор этой статьи как очевидец и участник некоторых событий этого времени (второй половины «золотого века») не единожды ловил себя на мысли о том, что нам действительно посчастливилось оказаться в нужное *время* и, самое главное, в нужном *месте*. Надо сказать, нам вообще удалось, по существу, «запрыгнуть на подножку уходящего поезда» и застать очарование того яркого и даже уникального времени.

Во-первых, огромное значение сыграл следующий фактор: студенты, чьими совместными с Анатолием Викторовичем стараниями удалось создать этот «золотой век», принадлежат к последним поколениям, родившимся в СССР и заставшим в той или иной мере следы прежней эффективнейшей системы дошкольного, школьного и вузовского образования и воспитания. При этом, глядя на правый край кривой Гаусса (интервал после 2011 г.) и в особенности, на вторую половину 2010-х гг., разница в поколениях становится заметной невооруженным глазом. В этой же связи нельзя не отметить и отрицательную роль цифровизации (при всех ее остальных положительных сторонах). Известно, что рассматриваемая эпоха подъема в истории факультета – фактически, последняя, в которой студент по-настоящему имел возможность живого общения (без современных гаджетов и пр.), всецело ощущал его прелесть и великую ценность, которые, к сожалению, сейчас уже, во многом, утрачены.

Во-вторых, известным является тот факт, что первое десятилетие 21 века стало, возможно, лучшим в современной истории России. Страна стала стабильной и экономически сильной, возрос ее индустриальный потенциал, усилились позиции на международной арене. Эти положительные тенденции не могли не отразиться на жизни университета, факультета и, разумеется, студенчества. При этом, под-

черкнем еще раз, это, равно как и многое другое, тогда совершенно не воспринималось. Затем же – по прошествии лет – стало очевидным и бесспорным.

И наконец, в-третьих, два предыдущих тезиса отражают, во многом, фактическую сторону, – данность, на которую ни студенты, ни преподаватели повлиять не в силах. Обе эти предпосылки, несомненно, чрезвычайно важны в становлении «золотого века». Но объективно говоря, он не был бы возможен без третьего – решающего обстоятельства, – самого Анатолия Викторовича, его организаторского таланта, способностей предвидения и желания в большинстве факультетских инициатив (особенно в начале славной эпохи) опираться на главную движущую силу факультета психологии – его студентов. Таким образом, складывается интересная и достаточно известная картина *триединства*, и вообще знаковости этого числа. Как справедливо указывается самим Анатолием Викторовичем, «...не впадая в мистицизм пифагорейства, нельзя не отметить в этой же связи их взгляды на несовершенство числа "два" и совершенство тройки ("священное число"). Именно третий элемент, являясь своеобразным отрицанием двух предыдущих, но одновременно и базируясь на них, как бы снимает по "принципу сохранения" их содержание, выводя это содержание на новый уровень, и обеспечивает ему развитие, динамику»².

Отсюда следует и еще один важный тезис, имеющий высокое значение не столько для факультета психологии и его студентов (хотя и для них тоже), сколько для всей Ярославской психологической школы. Становлению «золотого века», убедительно полагаем, способствовало еще и то, что в эти годы окончательно сформировалась описанная Анатолием Викторовичем *триада* «Учителя – Ученики – Новые ученики», отражающая подлинную динамику и преемственность развития любой научной школы – в данном случае ЯПШ. Следовательно, именно годы расцвета факультета – это еще и время утверждения завершенной и гармоничной структуры нашей психологической школы. При этом здесь возникает интересная особенность, заключающаяся в явной взаимообразности этих двух исторических событий. С одной стороны, логика развития ЯПШ сама по себе подошла к своему третьему этапу («Новых учеников») и, соответственно, совпала с рассматриваемой эпохой и, как следствие, обогатила ее. С другой же, и сам «золотой век» в своем многообразии внеучебной и внеакадемической работы поспособствовал тому, чтобы ЯПШ открылась в это время своими новыми сторонами.

Завершая работу, считаем нужным остановиться, по-видимому, на еще одном положении, которое не всегда принимается во внимание в менеджменте и часто становится своеобразным формальным назиданием. Центральное место в управленческом труде Анатолия Викторовича (и мы уверены, с этим согласятся многие) занимает *личный пример*. Более того, эта его особенность распространяется далеко за пределы исключительно административной работы – в научную, учебную сферу и, конечно, в семью. Он сам рассматривает в своих работах особый тип властных воздействий под общим названием «власть примера». Во всех этих сферах Анатолий Викторович в описываемый период истории факультета добился значительных высот, о которых известно далеко за пределами региона и страны, в целом. Как и царь Мидас, чего бы он ни касался, все превращалось в золото. Но, полагаем, главным, до чего он прикоснулся, было время. Благодаря именно такой линии им и был создан «золотой век» факультета психологии, ее же он продолжает вести и сейчас. А «золотой век» – его очень особое достижение, – его детище, на первый взгляд, незримое, не совсем обычное и не упоминаемое до этой поры никем, но, полагаем, оно, по-своему, даже гораздо выше и важнее многих заслуг в науке.

Искренне надеемся и верим, что когда-нибудь наступят «платиновые», «бриллиантовые» и другие великолепные «века» в истории факультета.

² Карпов А. В. Ярославская психологическая школа: создание и созидание // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 36.

Три периода и три парадигмы в эволюции психологии труда³

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

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

Аннотация. Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие дополнительные, не описанные до настоящего времени особенности и закономерности развития психологии труда. Предложена новая периодизация ее развития, включающая три основных макроэтапа, дифференцированных по критерию качественных различий в тех представлениях о предмете исследований, которые доминировали на каждом из них. Обосновано положение о закономерной трансформации трех базовых парадигм психологии труда – объектной, субъектной и информационной. Дана характеристика основных классов трудовой деятельности, в которой особое внимание уделено рассмотрению особого, качественно специфического класса – субъектно-информационного. Сформулирован новый подход к его изучению, базирующийся на синтезе основных положений психологической теории деятельности и современного метакогнитивизма.

Ключевые слова: психология труда, периоды развития, парадигмы науки, классы деятельности, управленческая деятельность, трудовая деятельность, субъект, объект, субъектно-информационный класс, компьютеризация.

I

Объективно развертывающийся процесс эволюции и закономерной трансформации видов, типов и классов профессиональной деятельности является, как известно, важнейшей чертой социо-экономического развития общества. Он обозначается понятием «филогенеза деятельности» и является предметом междисциплинарных исследований, в которых определяющее место занимают собственно психологические разработки [8, 21]. В этом плане очень показательной является переход от доминирования в общественном разделении труда субъект-объектных видов деятельности к субъект-субъектным видам, смена их роли и места в нем [5, 10, 11, 18]. В состав второго класса входят такие виды профессиональной деятельности, как управленческая и организационная, образовательная, сервисная (в ее многочисленных разновидностях), врачебная, политическая и др. Они играют очень важную и во многом определяющую роль в современном обществе. Смена двух традиционно дифференцируемых классов, а также постепенное и неуклонное изменение приоритетов между ними в структуре общественного разделения труда – это и есть объективная по природе и магистральная по масштабу тенденция изменения мира профессий. Такая трансформация основных классов профессиональной деятельности вполне закономерна; она находит отражение и в логике изменения представлений о самом предмете исследований психологии труда. Происходит постепенный переход от относительно менее сложной и богатой содержанием экспликации предмета исследования (от класса субъект-объектных видов деятельности) к более сложной и богатой его экспликации – к субъект-субъектному классу. Вместе с тем, наиболее важно то, что развертывание этой объективной по своей сути логики нельзя считать завершенным: такая точка зрения является и недостаточно обоснованной, и не доказанной, и даже отчасти наивной. Ограничиваться ей – означает приуменьшать реальную сложность эволюции форм трудовой деятельности, ограничивать диапазон их прогресса и, фактически, во многом закрывать возможность продуктивного и углубленного исследования все новых ее типов и разновидностей, а возможно, и классов

Очень показательно, что именно это обстоятельство находит все более зримое и многоплановое подтверждение в ряде современных подходов к разработке профессионально-деятельностной пробле-

³ Статья представляет собой развернутый вариант материалов автора, подготовленных к III Международной научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии», г. Москва, ИП РАН, 14-15 октября 2021 года

матики и, в частности, в целом ряде выполненных нами исследований [5, 8, 10, 11]. В них было обосновано положение, согласно которому эта – достаточно простая дифференциация огромного многообразия деятельностей («мира деятельностей») всего на два класса является упрощенной и недопустимо симплифицированной, не отражающей всего их реального многообразия. Она должна рассматриваться только как первая, но именно поэтому – лишь исходная, начальная ступень развития представлений об иных, также качественно своеобразных классах деятельности. Все это тем более актуально, что «мир деятельностей» динамичен, а мера этой динамичности, постоянно возрастая, в настоящее время достаточно велика. Она характеризуется перманентным возникновением принципиально новых видов деятельности и способов ее организации, не говоря уже о еще более быстром прогрессе их технологической составляющей. Специальный анализ всех этих вопросов привел к необходимости дифференциации еще одного качественно специфического и несводимого к двум уже выделенным классам деятельности – субъектно-информационного [5, 10, 11, 14]. Его важнейшей отличительной характеристикой является то, что в нем имеет место та же самая в принципе трансформация (принципиальная по смыслу и радикальная по масштабу), которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация основного атрибута деятельности – ее *предмета*. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – информация. Она сама по себе, то есть исходно не является ни объектом, ни субъектом, хотя может сигнифицировать и тот и другой – и «по отдельности», и одновременно. Сама она «безразлична и равнодушна» к тому, что она сигнифицирует: она – именно ин-формация, то есть нечто ин-вариантное и ин-дифферентное к своей заполненности – к контенту. Сфера действия и область представленности этого третьего класса предельно широка – от, скажем, технических разновидностей деятельности экономиста до деятельности ученого. В деятельности этого класса их основной атрибут – предмет не только качественно трансформируется, но и еще более усложняется. Причем, такое усложнение происходит в самом прямом смысле данного понятия, поскольку деятельность данного класса становится еще более опосредствованной, а ее предмет – еще более имплицитным, вообще приобретая в ряде случаев черты именно качественно новой реальности – виртуальной. Важно и то, что именно ему принадлежит будущее; это ставит вопрос о его приоритетном изучении, а также о синтезе представлений о нем и о разработке обобщающей психологической теории деятельности. Она должна синтезировать в себе представления о субъект-объектных, субъект-субъектных и субъектно-информационном видах деятельности. На основе этих и многих иных аргументов в выполненных нами исследованиях была обоснована необходимость дифференциации качественно специфического и несводимого к двум уже выделенным классам деятельности – субъектно-информационного [12, 13, 16].

В связи с этим со всей очевидностью и, более того, с объективной необходимостью формулируется задача приоритетного исследования именно этого – пока не вполне традиционного, но крайне важного класса профессиональной деятельности. Уже выполненные к настоящему времени исследования вскрывают глубокую психологическую специфичность данного класса, наличие у него качественно иных по сравнению с двумя другим классами особенностей и закономерностей. Кроме того, как отмечалось выше, не менее значимо, что именно этому классу принадлежит будущее; он с очевидностью находится на «острие» прогресса видов и типов профессиональной деятельности – прогресса, масштабы и темпы которого не только велики, но и зачастую даже непредсказуемы. Он и его дальнейшая эволюция составляет не только ближайшую, но и отдаленную перспективу развития профессиональной деятельности, причем, выраженную настолько, что в ряде случаев представления о ней вообще сводятся к постепенному вытеснению всех иных разновидностей профессиональной деятельности этим – третьим классом.

Итак, необходимость и значимость дифференциации данного класса – и как объективно представленного и как гносеологически дифференцируемого (в качестве еще одной важнейшей экспликации общего предмета психологии профессиональной деятельности) обусловлена тем, что он представляет собой несомненную и широко представленную реальность. С ней не только необходимо считаться, но именно ее и следует сделать предметом приоритетных исследований. Более того, такая смена приоритетов будет становиться все более явной по мере развития мира деятельности, по мере изменения структуры общественного разделения труда.

II

В свою очередь, реализация этой необходимости выдвигает на первый план важную в теоретическом отношении задачу. Она состоит в формулировке методологического подхода, который адекватен психологической природе данного класса деятельности, а также конструктивен в плане его исследова-

ния. Именно такой подход и был разработан нами в [10, 13], а его основная черта состоит в том, что он позволяет реализовать по отношению к исследованию данного класса основные положения одного из важных направлений современной когнитивной психологии – метакогнитивизма. Именно это направление, как будет показано ниже, является наиболее конструктивным в плане исследования данного класса, поскольку оно является конгруэнтным психологической природе и сущности данного класса в целом.

В ряде наших предыдущих работ был сформулирован принцип метасистемного подхода как методологического средства психологического исследования [8, 10]. С его позиций, далее, было осуществлено расширение представлений, сложившихся в рамках одной из основополагающих дифференциаций деятельности – на ее основные типы: показано, что наряду с тремя традиционно выделяемыми типами деятельности (игровой, учебной, трудовой) возможна дифференциация иных типов [8]. Вместе с тем, данный подход позволяет осуществить это же, но в отношении к еще более общей и, по существу, «предельной» по степени обобщенности дифференциации категории деятельности – на ее основные *классы*. По отношению к ней, равно как, впрочем, и к классической «деятельностной триаде», в психологии также сложилась вполне явная и устойчивая традиция. Она, как известно, предполагает дифференциацию двух основных классов (точнее – макрокласов) деятельности – субъект-объектного и субъект-субъектного. Вместе с тем, данная дифференциация, наряду с тем, что она, действительно, эксплицирует глубочайшие различия в организации деятельности в указанных классах, отнюдь не лишена дискуссионных моментов. Она не только решает целый ряд вопросов, но зачастую порождает новые – еще более сложные, а иногда и «головоломные» вопросы. Она же выступает не только основой для перманентных обсуждений, но и источником самых разнообразных вариантов методолого-теоретических подходов к психологическому исследованию деятельности.

С позиций этих представлений возможна конкретизация основных задач, связанных с рассмотрением проблемы эволюции видов и типов, классов и форм организации профессиональной деятельности. Они имеют триединый характер. Во-первых, необходимо подвергнуть методологической рефлексии закономерности трансформации предмета психологии труда, обусловленных переходом от доминирования субъект-объектных видов деятельности к субъект-субъектным, а для этого выявить базовые атрибуты второго. Во-вторых, аналогичной рефлексии должен быть подвергнут и еще один класс деятельности – субъектно-информационный, поскольку именно он, как можно видеть из представленных выше материалов, начинает занимать (или уже занимает) доминирующее место в современном разделении труда, определяя собой существо и специфику современного содержания предмета психологии труда. В-третьих, необходимо также попытаться выявить и осмыслить общие закономерности трансформации всех трех классов, а также те следствия, которые эта трансформация обуславливает на гносеологическом уровне, то есть в плане общей трактовки предмета психологии труда и специфики его содержания.

III

При рассмотрении первой из отмеченных выше задач мы будем опираться на результаты достаточно обширного цикла выполненных нами ранее исследований деятельности управленческого и организационного типа [9, 18]. Дело в том, что, как показано в этих исследованиях, именно она является наиболее репрезентативным представителем субъект-субъектного класса, максимально полно воплощая в себе все его *основные* атрибуты.

Так, прежде всего, подчеркнем, что сама суть и психологическая природа любой управленческой деятельности – даже по определению – состоит в том, что деятельность руководителя разворачивается как процесс взаимодействия не с объектом в привычном понимании, а с аналогичной самому субъекту и равномошной ему системой – с другими субъектами (членами организации, группы, а также с их деятельностями). Следовательно, сама управленческая деятельность разворачивается как своеобразная «деятельность с деятельностями», как «деятельность по организации других деятельностей», как деятельность «второго порядка». По отношению к ней поэтому с наибольшей адекватностью и уже не метафорически, а строго и непосредственно может быть использовано понятие *метадеятельности*. Она является таковой именно по интегративным механизмам ее содержания и структуры, объекта и основных функций.

Психологический анализ любой деятельности (в том числе, – и управленческой) предполагает ее характеристику в плане некоторых основных категорий – объекта и субъекта деятельности, ее предмета и условий, а также процесса деятельности и средств ее осуществления [5]. При этом очень показательно, что в каждом из указанных аспектов понятие метадеятельности не только оказывается наиболее адек-

ватным средством характеристики управленческой деятельности, но и приобретает важные специфические грани.

Так, уже при анализе категории субъекта в аспекте его роли как компонента управленческой деятельности обнаруживается ряд весьма показательных закономерностей. Как было показано выше (см. также в [7, 9]), психологическое содержание управленческой деятельности может быть наиболее полно и корректно раскрыто в том случае, если ее трактовать как органическую часть более общей системы – системы совместной деятельности иерархически организованного типа [7]. В этом случае становятся очевидными две главные особенности субъекта данной деятельности. Во-первых, он приобретает черты полисубъектности, вообще – обретает статус коллективного субъекта. Во-вторых, субъект становится при этом не только множественным и «распределенным», но и организованным. Последнее реализуется через два базовых принципа управленческой деятельности – координационный (горизонтальный) и субординационный (вертикальный).

Коллективный субъект, тем самым, приобретает черты структурности и иерархичности собственной организации. Он, однако, выступает при этом не как моносубъект, а как полисубъект. Общая структура регуляции совместной деятельности приобретает, следовательно, черты полисубъектной, а руководитель и каждый из исполнителей выступают при этом как парциальные субъекты общей – совместной деятельности. Наибольшая сложность и специфичность такой регуляции состоит в том, что, несмотря на полисубъектный характер совместной деятельности (или – именно в силу его наличия), она объективно должна быть централизованной, иерархически построенной, интегрированной, а в этом смысле – моносубъектной. Таким образом, субъект управленческой деятельности в широком (и потому – наиболее полном смысле) – это не просто коллективный субъект, а обязательно структурированный и организованный полисубъект. Тем самым он уже не только по критерию «коллективности» выходит за рамки традиционной моносубъектности индивидуальной деятельности (что очевидно), но и становится принципиально иным по собственным – качественным, содержательным критериям. Он имеет собственную и достаточно специфическую структуру, организацию, механизмы интеграции и средства иерархизации. Все они – качественно иные, нежели аналогичные средства и механизмы индивидуальной, то есть субъектно-объектной деятельности. Следовательно, и по закономерностям своей организации коллективный субъект также выходит за пределы индивидуального субъекта; он становится своего рода метасубъектом. Ему присущи многие новые (в том числе – и описанные в литературе) надиндивидуальные свойства – в частности так называемый «коллективный разум», «коллективная воля», «общее мнение» и пр. Понятно, что именно такая – метасубъектная организация наиболее адекватна сути управления.

Далее, весьма своеобразные и радикальные трансформации характерны, как уже отмечалось выше, для основного атрибута управленческой деятельности – предмета. Им становится столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой выступает опять-таки деятельность, но деятельность других людей – подчиненных, управляемых, ведомых. Столь явное и принципиальное своеобразие предмета управленческой деятельности не может не вести к аналогичным, то есть также принципиальным трансформациям организации этой деятельности. Наиболее важной среди этих трансформаций является возникновение нового уровня регуляции – метадеятельностного. а также обретение им статуса ведущего во всей структуре уровней организации.

Аналогичные, то есть принципиальные и явные трансформации обнаруживаются и при рассмотрении психологической природы управленческой деятельности в следующем важном плане – в плане специфики ее объекта. Более того, эти трансформации являются не только максимально представленными, но фактически предельными. Имеет место полная инверсия объекта, когда он, не переставая быть самим собой (то есть именно объектом), предстает и в качестве субъекта (точнее – множества субъектов, что в еще большей степени усложняет ситуацию). Таким образом, объектом управленческой деятельности руководителя является специфичнейшая во всех отношениях и внешнеположенная по отношению к нему реальность; ей выступает совокупность управляемых субъектов. Она одновременно является и реальностью объективной и реальностью субъективной. Предметом деятельности становится столь специфический внешнеположенный объект, каковым выступает сам субъект (точнее – субъекты), «другие люди», «социальные объекты» (Дж. Брунер [2]). Тем самым возникают предпосылки для качественно иной организации деятельности в целом, при которой его и ее субъект и его объект оказываются и «равномощными» по своим возможностям, и идентичными по механизмам своего функционирования, вообще – как бы односущностными. Это резко активизирует систему рефлексивных взаимодействий, что также придает очевидное своеобразие управленческой деятельности.

Следовательно, в процессе управленческого труда, развертывающегося как метадеятельность, психология, фактически, обращается к принципиально новой сфере исследований, к новому комплексу проблем, который можно обозначить как психорегуляторика субъект-субъектных взаимодействий. Их

базовыми механизмами выступают процессы и закономерности собственно рефлексивных взаимодействий, рефлексии как процесса и рефлексивности как личностного качества – как способности.

Переходя, далее, к тому аспекту психологического анализа управленческой деятельности, который связан с основными средствами ее реализации, с ее собственно инструментальным, орудийным содержанием, необходимо отметить следующее главное положение. Все они, в конечном итоге, также обусловлены метадеятельностным характером управленческого труда. Действительно, сама суть метадеятельностного уровня состоит в том, что он предполагает систему взаимодействий субъект-субъектного типа (а не субъект-объектного, как иные деятельностные макроуровни). В силу этого, вопрос об орудийно-инструментальном содержании метадеятельностного уровня решается достаточно очевидным и естественным образом. Этим содержанием выступает система коммуникаций, общение как таковое – во всех его формах, проявлениях, модусах и средствах. Если по отношению ко всем иным уровням общение играет, хотя и важную, но все же «обслуживающую», вспомогательную, роль, то на метадеятельностном уровне оно становится именно основным механизмом, главным средством и инструментом его реализации.

Фактически, складывается такое положение, при котором общение и система коммуникаций берет на себя все функции, и вообще – все содержание деятельности управленческого типа. Коммуникации становятся превращенной формой деятельности, в которой последняя реально презентуется как самому руководителю, так и подчиненным. Обретение коммуникациями статуса превращенной формы деятельности имеет ряд принципиальных следствий. Главное из них состоит, на наш взгляд, в следующем. Не только деятельность в целом, но и основные управленческие функции презентуются и реализуются через коммуникации, «существуют через них». Имеет место и встречный процесс. Сами коммуникативные взаимодействия, все деловое общение, обретая деятельностную форму, начинают строиться и разворачиваться по принципам собственно деятельностной организации. Между коммуникациями и деятельностью становится возможным (и необходимым) «обмен» содержанием и принципами организации.

Аналогичные, то есть также принципиальные трансформации психологического содержания, обусловленные метадеятельностным характером управленческого труда (как разновидности субъект-субъектного класса) существуют и по отношению к иным его аспектам – в частности, к *условиям и средствам* труда, к статусу руководителя в организации и др.; они подробно рассмотрены в целом ряде наших работ [7-9].

Итак, анализ управленческой деятельности в аспекте ее основных составляющих (предмета, объекта, субъекта, процесса и средств реализации и др.) вскрывает ее глубокую специфичность, которая, в свою очередь, обусловлена радикальной трансформацией ее главного атрибута – предмет и обретением, в силу этого, метадеятельностного характера. Он, максимально полно проявляясь по отношению именно к управленческой деятельности, присущ, однако и многим иным видам субъект-субъектного класса, определяя его специфичность как такового по отношению к субъект-объектному классу.

Наряду с этим, необходимо подчеркнуть и еще одно обстоятельство, к которому мы возвратимся ниже, поскольку оно выступит полезным (и, более того, необходимым) средством обобщения всех представленных в данной статье результатов, а также решения ее основных задач. Оно состоит в том, что все рассмотренные выше атрибуты и специфические особенности управленческой деятельности как наиболее репрезентативного представителя субъект-субъектного класса обмусолены, главным образом, радикальными трансформациями ее объекта. В этой связи, необходимо, по нашему мнению, обратиться к представлениям о максимально обобщенной экспликации структуры трудовой деятельности как таковой (и любой иной деятельности), которые отражены в так называемой «формуле деятельности». Согласно ей, реальная онтология деятельности – ее действительное и полное бытие эксплицируется, как известно, через так называемую «деятельностную формулу». Это триада базовых «составляющих» любой деятельности: ее субъект, объект и процесс их взаимодействия, то есть собственно деятельность, взятая в ее временной развертке. Можно видеть, что все рассмотренные спецификации сопряжены с одним из основных членов этой триады – с объектом деятельности. Данное обстоятельство должно быть зафиксировано особо, поскольку оно станет важным объяснительным средством при обобщении всех результатов данной статьи. Однако прежде чем это станет возможным, необходимо подвинуть рассмотрению еще одной также основной класс деятельности – субъектно-информационный.

IV

При этом, конечно, следует принимать во внимание и то важнейшее обстоятельство именно о классе деятельностей, то есть о таком образовании, которое имеет огромный объем своего содержания и

столь же беспрецедентный диапазон его качественных разновидностей, и степени их сложности. Действительно, как уже отмечалось, он включает в себя такие относительно простые виды деятельности, как, скажем, как технические разновидности деятельности экономического профиля или многочисленные разновидности сервисных деятельностей, реализуемых на компьютерной базе. Однако он же включает, но на противоположном «полюсе» сложности, и такой предельно сложный вид деятельности как научная деятельность, поскольку она также объективно и неразрывно сопряжена с «производством» новой информации – новых знаний. В этой связи можно дифференцировать два «вектора» качественной гетерогенности данного класса деятельностей. Первая – это *вертикальная* гетерогенность, вскрывающая глубокие – принципиальные, то есть именно качественные различия в степени сложности (ее пример как раз и представлен выше). Вторая – это *горизонтальная* гетерогенность, вскрывающая факт существования многих видов информационной деятельности, являющихся паритетными по сложности.

На основе этого возникает принципиальная проблема, являющаяся очень типичной и для исследования двух традиционных классов. Поскольку все множество конкретных разновидностей деятельности, образующих субъектно-информационный класс невозможно изучать «в целом», то необходимо избрать такую его экспликацию, которая была бы наиболее репрезентативной в плане его основных характеристик и особенностей, феноменов и закономерностей. По-видимому, нет необходимости подробно обосновывать положение, согласно которому такой экспликацией (точнее – целым семейством принципиально сходных экспликаций) являются все те виды деятельности, которые базируются на *компьютерных* технологиях, а базовым средством труда в них выступает именно компьютерная техника.

Наиболее показательно (и доказательно), что именно при такой конкретизации предмета исследования сразу же – очень непосредственно и вполне естественным, даже необходимым образом выявляется обстоятельство наиболее принципиального плана и фундаментального значения. Оно, однако, становится еще более зримым и показательным именно с позиций того методологического подхода, который был разработан нами и предложен как базовый для решения вопроса о дифференциации основных классов деятельности – в том числе, и субъектно-информационного. Это, напомним, подход, базирующийся на синтезе психологической теории деятельности и современного метакогнитивизма. В своем общем виде данное положение заключается в удивительном подобии – в принципиальном сходстве и, так сказать, в максимальной конгруэнтности основных особенностей деятельности информационного характера, реализуемых на базе компьютерной техники, и самой сути метакогнитивизма (его сферы, предмета, специфики, задач, разделов и пр.) – вообще его «духа» и основного пафоса; поясним сказанное. Известно, что в структуре метакогнитивизма исторически сложились и являются в настоящее время основными две его «составляющие», два главных направления [24, 25, 26]. Первое имеет своим предметом исследование метакогнитивных процессов: это операционное направление, которое и закреплено в термине «метакогнитивизм». Второе направление имеет своим предметом знания, но особого типа – «знания о знаниях», то есть метазнания: это операндное направление, которое закреплено в понятии «психология метапознания». Однако, тем самым складывается ситуация, при которой обе эти основные «составляющие» метакогнитивизма не только органично и полно – причем, взятые в их единстве воплощаются в сути информационной деятельности посредством компьютерной техники, но и сам компьютер выступает при этом в функции практически полного аналога и «первичных» процессов, и «первичных» знаний. Субъект же деятельности с необходимостью выступает при этом и как реализатор процессов по управлению этими «первичными» процессами», и как носитель, а также преобразователь знаний об этих «первичных» знаниях. Следовательно, такого рода субъектно-информационная деятельность не только может быть рассмотрена с позиций метакогнитивизма или даже не только может быть понята как метакогнитивная по своей сути. Дело еще и в том, что она не может быть понята никак иначе. Между информацией (как предметом деятельности) и субъектом деятельности находится такое средство труда (компьютер), которое по своей сути, фактически, выступает носителем целой системы процессов и системы знаний (баз данных). Они, однако, носят специфически когнитивный характер, причем, взятые в их единстве. То метакогнитивное содержание, которое представлено в индивидуальной психике во внутреннем плане (в частности, в интрапсихической плоскости), в субъектно-информационных деятельностях оказывается представленным уже во внешнем плане – в том числе, и в распределенном виде между самим субъектом и средством его труда. Можно видеть, что имеет место принципиально новая «деятельностная реальность», которая никак не присуща двум традиционным классам и которая определяет качественное своеобразие третьего класса и его несводимость к первым двум. Эту реальность во всей ее полноте, сложности, а отчасти – и необычности еще предстоит понять и осознать. Кроме того, с этих позиций эксплицируется и еще одна грань принципиальных различий этого класса от предыдущего – субъект-субъектного. Если он предполагает, как показано выше, включение в деятельность нового уровня – метадеятельностного, а сама деятельность

предстает поэтому как преимущественно метарегулятивная, то по отношению к деятельности субъектно-информационного класса имеет место иная картина. Она состоит в том, что наиболее репрезентативные из них – особенно те, которые реализуются на основе компьютерной техники, являются принципиально *метакогнитивными*.

Это означает, что, если переход от субъект-объектного к субъект-субъектному классу означает, прежде всего, «удвоение деятельности» и возникновение ее метадеятельностной организации, то здесь имеет место еще один «качественный переход». Сама эта «вторичная» деятельность получает также вторичную репрезентацию: ее предмет представлен не в его исходной – «первичной» форме, а в форме «вторичной», то есть в виде информационных моделей, в виде информации как таковой. Огромное количество современных видов профессиональной деятельности характеризуется тем, что субъект работает не только с так называемым *неодушевленным объектом* и даже не с *одушевленным субъектом*, а практически исключительно с информацией и о том, и о другом. Причем, наиболее важной и специфичной для всех этих видов деятельности является следующая их атрибутивная черта. Субъект, как правило, оперирует с такой информацией, в которой сначала необходимо идентифицировать, что именно она означает, сигнифицирует – объекта или субъекта, (или же и того, и другого одновременно). Все это, повторяем, не может не приводить к ряду кардинальных следствий, прежде всего, психологического (хотя, впрочем, и не только психологического) порядка.

Далее, важно и то, что как отмечалось выше, реальная, а не симплифицированная структурно-уровневая организация профессиональной деятельности существенно более сложна, нежели это полагается традиционно [8]. Особенно ярко это проявляется именно в классе субъектно-субъектных видов (в частности, управленческой, педагогической, а также базирующейся на компьютерных технологиях); она образована не тремя, как это считается аксиоматичным, а пятью основными уровнями. Она, наряду с известными, включает в себя еще и уровни, обозначенные понятиями метадеятельностного и инфрадеятельностного.

Действительно, и собственно эмпирические материалы, и методологические аргументы позволяют дифференцировать в общей структуре деятельности своеобразный – качественно специфический уровень ее организации. Он локализуется между уровнем «автономной деятельности» и уровнем действий, заполняя собой огромный диапазон вариаций степени сложности ее организации между ними. Он характерен (и даже – объективно необходим) для любой системы, поскольку раскрывает специфику функционирования ее основных subsystem (подсистем) и может быть обозначен – в общем виде как subsystemный. По отношению же к деятельности как одной из сложнейших типов систем адекватнее всего описывается понятием инфрадеятельностного уровня. Он находится под уровнем автономной деятельности (отсюда и название – инфрадеятельностный), но над уровнем отдельных действий. Он заполняет собой тот огромный диапазон качественно различных форм организации деятельности, которые располагаются между этими – по существу, крайними полюсами ее сложности. Данный уровень соответствует не системе деятельности в целом и не ее компонентам (действиям). Следовательно, он соотносится не с мотивацией и целям как таковыми, а должен выделяться на основе критерия дифференциации уровней. Он характеризует деятельность не на системном и не на компонентном уровне ее реализации, а на subsystemном уровне.

Тем самым понятием (и реальностью), которому он наиболее полно, точно и строго соответствует, является понятие ситуации. Именно оно, как известно, является не только одним из ключевых теоретических понятий, необходимых для экспликации содержания деятельностей субъектно-информационного класса, но и вообще составляет суть и основной источник проблем и затруднений в ее практической реализации. Содержание деятельности и процесс преодоления проблемных ситуаций по отношению к деятельностям данного класса – это вообще во многом синонимические сущности.

Наиболее важно то, что данный уровень складывается и функционирует не только под решающим детерминационным влиянием собственно метакогнитивных детерминант, но во многом вообще и образован этими детерминантами. Отсюда следует вывод наиболее принципиального плана: факторы метакогнитивного типа обуславливают трансформации того *основного*, что есть в деятельности – ее структурно-уровневой организации. Иначе говоря, при переходе к третьему (субъектно-информационному) также, по-видимому, имеют место качественные трансформации структурно-уровневой организации деятельности. Однако, то, какие именно трансформации существуют и каким именно закономерностям они подчиняются, пока во многом остается неизвестным. Следовательно, формулируется важная в теоретическом плане задача выявления и интерпретации тех закономерностей, которые лежат в основе этих трансформаций. Другими словами, формулируется конкретная по содержанию, но общая и принципиальная по смыслу задача выявления того, каким образом в деятельностях субъектно-информационного класса трансформируется их общая структурно-уровневая организация? Какую роль в этом

играют факторы собственно метакогнитивного плана? То, что такие трансформации, действительно, имеют место, можно предположить с достаточно высокой степенью вероятности. Дело в том, что сама суть и главное предназначение компьютерных технологий в том и состоит, чтобы «разгрузить» субъекта от относительно более простых (а в перспективе и все более сложных) когнитивных функций. Однако, столь же известно, что именно эти функции локализуются в структуре деятельности на ее относительно низших уровнях – операционном и частично действенном. Следовательно, на основе этого и возникает предположение, согласно которому в данном классе два указанных уровня могут существенно редуцироваться и, фактически, исключаться из ее общей структуры (либо же качественно трансформироваться и приобретать неизвестные пока формы). В этом плане модно констатировать и достаточно интересную закономерность. Если при переходе от субъект-объектного класса к субъект-субъектному классу в структуре деятельности дополнительные приоритеты и качественно новые функции обретали два отмеченных выше, весьма специфических, уровня, то при переходе к субъектно-информационному классу из нее, фактически, исключаются также два уровня, но уже не относительно высшие, а относительно *низшие*.

Наряду с этим, существует и еще один – очень важный, но и более скрытый, имплицитный аспект исследования деятельностей субъектно-информационного класса, обращение к которому становится возможным именно с позиций исследования метакогнитивных детерминант ее организации. Так, выше мы уже подчеркивали удивительное подобие и фактически полную конгруэнтность данного класса и содержания самого мета-когнитивизма. Однако такое подобие, доходящее до степени тождества, прослеживается и в еще одном плане. С одной стороны, хорошо известно, что важнейшим принципом всех компьютерных технологий является дифференциация оперативной памяти от всех иных типов и средств долговременной фиксации информации в компьютере (как аналога долговременной памяти). В связи с этим, важнейшей компетенцией субъекта данного класса деятельностей выступает способность организовать обмен между ними, то есть, фактически, взаимодействие актуальной и виртуальной информации; грамотно и продуктивно специфицировать актуальную информацию и обеспечивать максимальную адресацию к «информации по запросу». Опытный профессионал «чувствует», что именно достаточно принять к рассмотрению, а что можно «оставить за кадром», поскольку это в любой момент может быть актуализировано информацией по запросу. Все это – неоспоримая и обыденная реальность информационных видов деятельностей. Однако, столь же очевидно, что в основе всего этого лежат именно специфически метакогнитивные умения и средства, поскольку все они направлены именно на «базы данных» (на знания) и на процессы работы с ними (также информационные по своему содержанию). С другой стороны, трудно не видеть и того, что вся охарактеризованная – «специфически компьютерная» ситуация, связанная с информационными переходами из актуальной формы презентации в потенциальную (и наоборот), с соотношением актуальных и виртуальных данных и пр., не просто удивительно похожа на ту, которая составляет суть основных информационных взаимодействий в самой психике – взаимодействий между осознаваемым и неосознаваемым уровнями ее репрезентации и переработки, но и, фактически, эквивалентна ей. Компьютер вновь «повторяет психику», но уже не в плане подобия структурной организации, а в плане базового принципа функциональной организации. Это – подобие его функциональной организации с организацией межуровневых взаимодействия двух основных форм презентации информации – актуальной и виртуальной, «фигуровой» и «фоновой», осознаваемой и неосознаваемой. Все это приводит к формулировке еще более сложных задач, имеющих, однако, очевидную метакогнитивную составляющую. Более того, эти задачи с объективной необходимостью заставляют обратиться к одному из важных направлений метакогнитивизма – направления, исследующего неосознаваемые средства и механизмы метакогнитивного плана [28-30, 32, 33].

В заключение представленной характеристики психологической специфика субъектно-информационного класса деятельности подчеркнем, что, как отмечалось выше, в наиболее общем плане реальная онтология деятельности – ее действительное и полное бытие эксплицируется через отмеченную «деятельностную формулу». Это триада базовых «составляющих» любой деятельности: ее субъект, объект и процесс их взаимодействия, то есть собственно деятельности, взятой в ее временной развертке. В данной связи очень показательным (и доказательным) является следующее обстоятельство. Каждый из этих трех компонентов выступает в качестве базовой метасистемы, оказывающей наибольшее специфицирующее влияние на метакогнитивную сферу по отношению, соответственно, к трем разным классам деятельности; поясним сказанное. Так, по отношению к субъект-объектным деятельностям ее собственно психологическое содержание обретает главные специфические особенности под влиянием тех особенностей и закономерностей, которыми характеризуется более общая по отношению к ней метасистема – индивидуальная психика самого субъекта деятельности. По отношению ко второму классу в качестве такой специфицирующей метасистемы выступает уже не субъектный, а объектный

член этой формулы, поскольку для него главную роль играют особенности и закономерности, обусловленные тем, что в его качестве выступают также субъекты, «другие люди» – социальные объекты. Соответственно, и организация деятельности обретает ярко выраженную социо-ориентацию. Данное обстоятельство подробно обосновано нами на материале исследования управленческой и педагогической деятельности.

Наряду с этим, как можно видеть из представленных выше материалов, есть основания полагать, что именно такой же – общей и, по-видимому, фундаментальной, особенности подчиняется и тот класс деятельности, который пока не был исследован в этом плане – субъектно-информационный. В нем специфика психологического содержания деятельности, по всей вероятности, в наибольшей мере специфицируется еще одним – третьим (средним) членом этой «формулы», то есть самим процессом деятельности. Он, однако, должен быть взят также в специфическом и вполне конкретном проявлении – в аспекте тех средств и операционных механизмов, которыми и реализуется этот процесс. В их качестве как раз и выступает все то, что составляет содержание компьютерных технологий как таковых. При этом показательно (и доказательно), что ключевое из этих средств не только по существу, но даже этимологически иллюстрирует именно это обстоятельство: специфику *процессу* деятельности субъектно-информационного класса придает, в основном, именно *процессор* как ключевой компонент всей компьютерной техники ⁴.

V

Продолжая анализ проблемы дифференциации основных классов деятельности, необходимо подчеркнуть, что ряд обусловленных ей вопросов и трудностей уже в определенной степени подвергается в настоящее время попыткам осмысления и преодоления. Среди основных из такого рода вопросов и трудностей, равно как и попыток их минимизации, следует, в первую очередь, отметить следующие направления исследований.

Так, прежде всего, как уже отмечалось, исходной в историческом плане является дифференциация деятельности на два класса – субъект-объектный и субъект-субъектный. По отношению к ней равно как, впрочем, и к классической «деятельностной триаде», в психологии также сложилась вполне явная и устойчивая традиция. Она и состоит в дифференциации двух основных классов (точнее – макро-классов) деятельности – субъект-объектного и субъект-субъектного. Вместе с тем, как показано выше, данная дифференциация, наряду с тем, что она, действительно, эксплицирует глубочайшие различия в организации деятельности в указанных классах, отнюдь не лишена дискуссионных моментов. Она не только решает целый ряд вопросов, но зачастую порождает новые – еще более сложные, а иногда и «головомомные» вопросы. Она же выступает не только основой для перманентных обсуждений, но и источником самых разнообразных вариантов методолого-теоретических подходов к психологическому исследованию деятельности. Эти трудности необходимо учитывать и при дифференциации еще одного – анализируемого в данной работе класса (субъектно-информационного).

Во-первых, следует зафиксировать положение, являющееся причиной постоянных и систематических ошибок в общем подходе к данной дифференциации, а также к ее использованию в психологических работах. Так, с одной стороны, действительно, существует и вполне правомерна дифференциация деятельности на два класса – субъект-объектный и субъект-субъектный. Однако, с другой стороны, известна также и еще одна – очень близкая к ней, на первый взгляд, дифференциация (Е. А. Климов [15]). Она предполагает разделение деятельности на те виды, которые принадлежат к классу «человек-человек», и на те, которые принадлежат к другим классам («человек-природа», «человек-техника» и др.). Их обобщенно можно обозначить как деятельности класса «человек – не-человек», поскольку во всех этих классах в качестве основных атрибутов деятельности – ее предмета и объекта выступают так сказать «неодушевленные сущности». С этой дифференциацией, фактически, идентична и та, которую в свое время предложили Дж. фон Нейман и О. Моргенштерн – разделение всех поведенческих ситуаций на так называемые «игры с природой» и «рефлексивные игры» [17].

Ошибка, о которой здесь идет речь, как раз и состоит в том, что две отмеченные выше – разные дифференциации либо не различаются – смешиваются, либо вообще отождествляются друг с другом. При этом имеет место еще более глубинная ошибка, против опасности которой предупреждал в свое время С. Л. Рубинштейн [20]. Это – ошибка онтологизации понятий субъекта и объекта, состоящая в понимании субъекта как личности, а «объекта как всего не-личностного», «неодушевленного» – имен-

⁴ Вообще говоря, в данном пункте анализа с логической необходимостью возникает предположение о существовании и иных классов деятельности (которые, возможно, возникнут в будущем). Тот факт, что в настоящее время пока «не видно», что именно они могут собой представлять и в чем состоит их сущность, не должен, однако, рассматриваться как доказательство того, что этого «не будет видно никогда». В еще более общем плане здесь возникает максимально общая проблема разработки классификационных и таксономических схем, дающих целостную экспликацию всей реальной гетерогении «мира деятельности».

но объективного, а значит – онтологически данного, материального. В действительности же принцип дифференциации субъекта и объекта является деятельностно-относительным; такая дифференциация вообще имеет смысл лишь в пределах деятельности, фиксируя ее своеобразные «полюса», различающиеся, прежде всего, по мере их активности. И именно такой релятивистский, а не абсолютный принцип их дифференциации порождает многочисленные сложности содержательного наполнения понятия объекта – в частности, возможность его экспликации и в форме неодушевленных существей, и в форме «других людей».

Во-вторых, следует иметь в виду еще одну опасность, таящуюся в неправильной трактовке дифференциации двух указанных классов. Она как раз и связана с тем, что понятие субъект-субъектных видов деятельности нетождественно тем видам деятельности, которые относятся, согласно классификации Е. А. Климова, к профессиям типа «человек-человек», хотя, на первый взгляд, их подобие достаточно очевидно [15]. Специфика субъект-субъектных видов деятельности состоит в том, что их предметом является не просто «человек», а именно «человек действующий», то есть субъект какой-либо своей собственной деятельности. Им является личность, *сама осуществляющая* какую-либо деятельность, причем – под непосредственным руководством, управлением со стороны другого субъекта. В ряде профессий типа «человек-человек» этой – атрибутивной характеристики деятельностей субъект-субъектного типа не наблюдается (например, в деятельности врача, которая относится к типу профессий «человек-человек», но в большинстве своём не относится к субъект-субъектному типу деятельностей).

Вместе с тем, практически аналогичная ситуация складывается и в отношении субъектно-информационного класса деятельности. Действительно, в адрес правомерности его дифференциации как такового часто высказываются возражения, связанные с тем, что очень многие или даже практически – большинство всех существующих видов деятельности не только обязательно включают в качестве важнейшего компонента переработку информации, но и вообще – во многом базируются на собственно информационном взаимодействии с объектом. Дело, однако, заключается не в этом – непреложном факте, а несколько в другом – гораздо более имплицитном обстоятельстве. Оно состоит в том, что в целом ряде деятельностей (которые и образуют субъектно-информационный класс) имеет место не только и не просто «информационное взаимодействие» или «переработка субъектом информации», а качественно иная ее организация. Главной особенностью этой организации является то, что информация выступает не только в качестве основы деятельности. Дело еще и в том, что сама деятельность в целом и средства ее реализации («орудия труда»), в особенности, таковы, что они эту информацию *активно* преобразуют – они сами ее *перерабатывают*, беря тем самым на себя часть функций, которые в иных классах деятельности являются исключительной прерогативой субъекта. Происходит «отчуждение» ряда исходно субъектных задач и функций, их перенос на реализацию средствами труда (если использовать традиционную терминологию), а сами эти средства выступают не только как *пассивные* орудия, полностью регулируемые субъектом, но и как в известном смысле *активные* ее реализаторы. Налицо, таким образом, полная аналогия (которая является, по нашему мнению, более чем просто аналогией) данной – ключевой особенностью с той, которая является важнейшей и для дифференциации субъект-объектного класса деятельности.

В-третьих, при решении вопроса о дифференциации основных классов деятельности необходимо учитывать и так сказать «общее отношение», которое сложилось в исследовательской практике по отношению к традиционному и исходному выделению двух основных классов. Это отношение характеризуется двумя особенностями. С одной стороны, эти два класса полагаются не только в качестве основных, но и исчерпывающих все их множество. Иными словами, по отношению к ним можно констатировать уже отмеченную нами выше и очень характерную для целого ряда психологических проблем «презумпцию несуществования». С другой стороны, нельзя не видеть и того, что сама эта дифференциация является принципиально дихотомической и, более того, дизъюнктивной, а потому – и простейшей с логической точки зрения среди всех возможных. И уже одно это наводит на предположение о том, что, возможно, она отнюдь не является «вершиной совершенства» а, напротив, – должна быть понята лишь как переходный этап (или даже – как отправной момент) в построении действительно полной таксономии базовых классов деятельности. Данное обстоятельство характерно не только психологической природе рассмотренной деятельности управленческого и организационного типа; оно проявляется, например, и по отношению к такому важному виду деятельности, как педагогическая деятельность [3, 11, 22]. Действительно, она – быть может, как никакая иная не воплощает в себе столь органично и полно – непосредственным и даже необходимым образом оба этих класса, причем, в их нерасторжимом синтезе и в их взаимополагаемости. Собственно говоря, именно такой синтез и является не только ее атрибутом, но лежит в самой ее основе. Ее субъект-субъектный характер обусловлен тем, что вся она как раз и строится на основе межличностных – intersubjectных взаимодействий обучающего (педагога) и

обучаемого (ученика) Однако, не менее очевидно и то, в ней отчетливо представлена и деятельность, построенная по субъект-объектному типу. Со стороны учащегося – это, разумеется, его индивидуальная деятельность, связанная с самостоятельным освоением материала, знаний, данных, с выполнением уроков и пр. Со стороны педагога – это также та очень существенная часть его профессиональной деятельности в целом, которая разворачивается вне непосредственных контактов с обучаемыми, но служит в качестве так сказать «подготовительной» к ней (например, подготовка к урокам, деятельность по повышению квалификации и пр.). Педагогическая деятельность принципиально синтетична в плане представленности в ней.

Подчеркнем еще раз, что, строго говоря, традиционная дихотомия – дифференциация только двух классов деятельности (субъект-объектного и субъект-субъектного) с формально-логической точки зрения является наиболее простой, первичной и исходной. Пора, наконец, осознать, что – именно в силу своей исходности – она не только допускает, но и требует дальнейшего развития. Дифференциация может и должна углубляться; охватывать новые важные, хотя и не представленные пока в ней основания. В существующей дифференциации таким основанием является критерий предмета деятельности, его качественных различий. При этом следует подчеркнуть, что именно это основание и, соответственно, – критерий является важнейшим, в силу чего, собственно говоря, сама эта дифференциация и является исходной, возникла раньше иных. Именно оно – при условии его углубления, как показано выше, и привело к необходимости в дифференциации еще одного класса – субъектно-информационного. Кроме того, в работах [8, 20] показано, что, по-видимому, существуют и такие классы профессиональной деятельности, по отношению к которым в принципе нельзя определить, к какому – так сказать «чистому» классу они относятся, поскольку характеризуются атрибутивной синтезированнойностью всех трех классов. Эти виды деятельности были отнесены к четвертому классу – к классу интегративных видов деятельности. Раскрытие их психологической природы с еще большей настоятельностью – именно в силу их интегративного характера также требует разработки новых, более мощных вариантов системного подхода.

VI

Констатируя это, следует зафиксировать и еще одно – также существенное, по нашему мнению, обстоятельство. С такой же отчетливостью и комплексностью, с какой проявляются качественные различия в содержании *предмета* психология труда, выявляются и их трансформации, носящие также достаточно радикальный – по существу, «революционный» характер. Первая из этих трансформаций предмета состоит в переходе от приоритетного исследования субъект-объектного класса деятельности к приоритетному изучению субъект-субъектного класса. Данное обстоятельство в настоящее время уже настолько очевидно, что, по-видимому, не нуждается в дополнительном обосновании, а те многочисленные и самые разноплановые ее следствия, которые обусловлены им, очень хорошо известны и составляют значительную часть современных представлений в области психологии труда. В связи с этим, можно, а на наш взгляд, – необходимо констатировать первую парадигмальную трансформацию взглядов относительно предмета психологии труда – смену приоритетов изучения в ней с субъектно-объектного класса на субъект-субъектный. Это – своего рода первая «предметная революция» в области психологии труда. Вторая трансформация, которая носит еще не столь явный, но все же также вполне очевидный и не менее многоплановый характер – это разворачивающаяся на наших глазах трансформация представлений о предмете изучения, происходящая вследствие объективного изменения самого мира профессий и включения в него третьего основного класса – субъектно-информационного. В связи с этим, можно говорить о второй «предметной революции» – о трансформации предмета психологии труда в соответствии с той реальностью, которая и характерна для самого «мира труда» – для приоритетной представленности в нем именно субъектно-информационных видов деятельности. Те взгляды, которые существуют в тот или иной период времени относительно содержания предмета психологии труда, складываются и трансформируются на основе самого мира труда – тех его видов, которые доминируют в нем; предмет как гносеологическое отображение этого мира «повторяет» и отражает саму онтологию этого мира, изменяясь вслед за ее собственными трансформациями. И, хотя, процесс такого рода трансформации нахохлится, по существу, еще на относительно ранних стадиях, он, тем не менее, уже сейчас столь же очевиден, как и первая из произошедших трансформации. Более того, она может иметь не меньшие, а не исключено, – и большие последствия, чем первая – последствия, которые могут носить неожиданный, непрогнозируемый и отнюдь не обязательно только позитивный характер.

В связи со сформулированными выше представлениями, необходимо, на наш взгляд, отметить также следующие – значимые с методологической точки зрения обстоятельства. Во-первых, представленная выше дифференциация очень полно и точно – естественным образом сопряжена с базовой

«формулой» отражающей саму суть онтологии деятельности. Тем самым, она носит отнюдь не *гносеологический* – условный и потому внешний характер, сопряженный с собственно познавательными процедурами, а является внутренне обусловленной самой сутью деятельности. Другими словами, она имеет вовсе не внешний, а внутренний характер, являясь обусловленной не столько аргументами гносеологического плана, сколько обстоятельствами *онтологического*, а потому – глубинного и принципиального характера. Поэтому о ней не совсем правильно было бы говорить как только какой-либо *классификации* или даже систематизации (хотя и это было бы также правильно). Речь идет, скорее всего, о более принципиальной дифференциации – дифференциации именно онтологического плана, которая, однако, может проявляться (и реально проявляется) и на гносеологическом уровне – как классификация, систематизация и пр.

Далее, поскольку такая дифференциация базируется не на том или ином основании (выбор которого может быть и не вполне обоснованным, допуская поэтому возможность ошибки), а на *целостной* и полной экспликации категории деятельности как таковой – на ее макроструктуре, отраженной в ее «формуле», то опасность такой ошибки устраняется. Полная экспликация онтологии деятельности, отраженная в ее формуле, фактически, гарантирует столь же полную – завершенную и, не исключено, исчерпывающую гносеологическую дифференциацию – на ее основные классы. Возникающая экспликация предстает не только как обоснованная, но и как завершенная, в полной мере включающая все основные классы деятельности.

Продолжая анализ закономерностей, обуславливающих эволюцию основных классов деятельности, равно как и трансформации взглядов на содержание предмета психологии труда, мы хотели бы со всей определенностью подчеркнуть недопустимость упрощенных подходов к этим вопросам. В действительности, все трансформации такого рода являются чрезвычайно сложными и многоаспектными, а зачастую – и внутренне противоречивыми, не допускающими «одномерного» осмысления процессами, которые, к тому же, с большим трудом поддаются (более того, обычно – не поддаются) какой-либо систематизации и схематизации. Как отмечал в этой связи В. П. Зинченко, «деятельность – это такая беспредельность, которая вряд ли допускает какую-либо схематизацию» [4]. Это проявляется в различных планах – от уже рассмотренного хронологического и заканчивая многими иными. Эти классы дифференцируются отнюдь не как дизъюнктивно отчлененные друг от друга. Кстати говоря, именно это является наиболее частой причиной для дискуссий относительно того, правомерно ли вообще говорить о тех или иных классах детальности, поскольку многие частные критерии их дифференциации не являются абсолютными, допуская исключения и приводя к невозможности строгого разделения классов как таковых.

В связи со сказанным основные задачи данной работы предполагает необходимость обращения и к еще одному – весьма важному, но одновременно, пожалуй, наиболее трудному и даже болезненному вопросу, точнее – аспекту сравнительного анализа основных классов деятельности⁵. Он является, источником наиболее часто встречающихся возражений против самого их выделения как таковых (или, по крайней мере, против их строгой, то есть дизъюнктивной дифференциации). В конечном итоге, все эти возражения сводятся к тому, что не только очень трудно, но и практически невозможно установить какой-либо критерий, признак, по которому дифференцируются эти классы – прежде всего, субъект-объектный и субъект-субъектный. Длительная история обсуждения этого вопроса свидетельствует о том, что какой бы критерий не использовался, он практически и когда не является абсолютным, поскольку не приводит к четкому их разделению. Так, например, даже такой – казалось бы, вполне очевидный критерий дифференциации этих классов, как совместный характер всех субъект-субъектные видов деятельности не является абсолютным, поскольку практически любая деятельность субъект-объектно-го класса, будучи представленной феноменологически как индивидуальная, все же имеет многочисленные и важнейшие опосредствования ее включенностью в более общий контекст совместной деятельности той группы индивидов, в которую реально входит субъект.

Мы полагаем, что рещение этого вопроса должно заключаться не в поиске какого-либо *одного* – унитарного и общего, то есть абсолютного критерия, а в установлении системы таких критериев, которая и позволяет дифференцировать эти два класса. Каждый из критериев в отдельности является не абсолютным, а *относительным*, поскольку имеет те или иные ограничения сферы действия. Различия же классов могут быть установлены лишь посредством нескольких критериев, то есть сама их дифференциация является

⁵ Следует, конечно, отдавать отчет и в том, что два класса, выделяемые посредством данной дифференциации являются тем, что обычно обозначается в науке как «чистые типы». Это означает, что они, строго говоря, являются абстракциями, некоторым теоретическими конструктами, а в реальности их – именно как «чистых типов» просто не существует. В действительности, практически в любой деятельности представлены моменты как одного, так и другого классов. В подавляющем большинстве случаев деятельность включает в себя – либо непосредственно, либо опосредствованно фрагменты и субъект-объектных, и субъект-субъектных, и субъектно-информационных взаимодействий.

не монокритериальной, а поликритериальной, что наилучшим образом соответствует сложности самих дифференцируемых сущностей. Аналогичным образом, по-видимому, обставит дело и с дифференциацией третьего класса – субъектно-информационного от двух других. Она также должна носить поликритериальный характер, а система критериев такого рода, являясь частично уже установленной, все же нуждается в дополнительном исследовании, что и должно оставить ближайшую перспективу исследований в данной области (она в частности, осуждается нами в [10]). В связи с этой проблемой можно высказать, однако, и соображение более общего плана. Хорошо известно, что и в научных исследованиях, и в практически деятельности существуют такие вопросы и проблемы, которые не только не могут, но и не должны иметь какого-либо простого и однозначного решения. Более того, чем глубже они изучаются, тем в большей степени раскрывается их реальная сложность. И наоборот, если какая-либо проблема все же допускает то или иное – однозначное и четкое («простое») решение, то это само по себе является аргументом в пользу ее непринадлежности к наиболее сложным проблемам, свидетельствуя об определенной узости и одномерности ее самой.

В этой связи, важно и то, что решение этой – действительно сложнейшей проблемы, связанной с принципиальной поликритериальностью дифференциации основных классов, должно предполагать необходимость обращения и к еще одному аспекту, который одновременно является и своеобразной «подсказкой» в плане ее разрешении. Действительно, данная дифференциация, приводя к корректной *структурной* экспликации базовых классов, одновременно учитывает и своего рода временной – *темпоральный* аспект эволюции мира профессий. В самом деле, дифференцируемые на ее основе классы различаются не только содержательно, образуя в своей совокупности, их определенную структуру, но и соотносятся с тремя различными и большими временными *периодами* развития психологии труда. С позиций именно такого понимания становится очевидным также, что на структуру и трансформации основных классов деятельности должна быть распространена и еще одна общая закономерность. Согласно ей, в ходе развития сложных и суперсложных систем (впрочем, как и любых иных) его основные этапы, фазы выступают в уже сформировавшейся целостности в качестве ее основных уровней. Имеет место эволюционно-генетическая трансформация этапов развития в структурные уровни организации систем⁶. Хронологически более ранние и, как правило, относительно более простые, а в этом смысле «низшие» формы отнюдь не редуцируются в более поздних и сложных формах; напротив, они в них сохраняются, хотя, конечно, и в качественно трансформированном виде. Это и проявляется в ходе эволюции основных классов деятельности. Относительно более поздние и сложные классы деятельности не только сохраняют предшествующие им классы, а в значительной степени и базируются на них как на своих операционных средствах.

VII

По нашему мнению вся совокупность представленных выше материалов может быть обобщена следующим образом. Прежде всего, в этих целях целесообразно вновь обратиться к той «деятельностной триаде», о которой уже говорилось выше (субъект деятельности – процесс деятельности – объект деятельности). Она фиксирует, следовательно, реальную онтологию деятельности. В ней отражена наиболее общая и инвариантная – по существу, базовая макроструктура деятельности как таковой, ее сущность, равно как и детерминанты для ее основных атрибутов, в том числе, и для тех, которые специфицируют ее главные дифференциации – не только на типы и виды, но, по-видимому, и на классы. Действительно, с этих позиций достаточно отчетливо вываливается следующее обстоятельство. Основные атрибуты и главные специфические особенности первого из дифференцированного класса деятельности – субъект-объектного практически полностью (или, как минимум, в решающей степени) обусловлены первым членом этой триады – субъектом деятельности, его основными психологическими и иными характеристиками. По существу, вся традиционная психология труда, в которой приоритетному исследованию подвергался именно данный тип – это, фактически, выявление и объяснение того, как особенности субъекта – характеристики его индивидуальной психики организуют процесс деятельности и вообще – детерминируют его содержательные характеристики. Далее, столь же очевидно, что второй основной класс деятельности – субъект-субъектный в целом и его базовые атрибуты и основные особенности в столь же явной и максимальной рельефной форме детерминирован вторым членом этой триады – объектом деятельности, в качестве которого, как показано выше, выступает также субъект (точнее – субъекты). Кроме того, этим обстоятельством обусловлены не только главные особенности данного класса, но они же лежат и в основе его дифференциации от первого класса по ним проходит их демаркационная линия – столь же явная, сколь и носящая комплексный характер. Наконец, не менее

⁶ Одной из экспликаций этой закономерности является известный «принцип ЭУС», предложенный Я. А. Пономаревым, а также сопряженная с ним теория «пределных состояний» [19]. Согласно данному принципу, отдельные этапы (Э) развития как раз и трансформируются в основные уровни (У), а они в свою очередь, реализуются в качестве ступеней (С) функционирования целостности.

очевидно, что и третий основной класс деятельности, который, правда, пока не приобрел еще статуса традиционно дифференцируемого – субъектно-информационный также очень явно соотносится с еще одним членом этой триады – сами ее процессом. Это означает также, что данная спецификация обусловлена не только и не столько процессом как таковым – его темпоральной организацией, но в первую очередь теми средствами, за счет которых он реализуется. Они, несмотря на всю их специфичность, должны быть все же проинтерпретированы с позиций еще одного классического понятия психологии труда – средств его организации (к данному обстоятельству мы возвратимся ниже).

Столь явное и комплексное соответствие трех основных классов деятельности с тремя компонентами деятельностной триады – соответствие, носящее очень глубокий и комплексный, принципиальный и многоаспектный – по существу, атрибутивный характер, не могло, разумеется, не проявиться и в собственном гносеологическом плане – в плане того, каким образом в разное время эксплицировался сам предмет психологии труда. Так, содержанием ее предмета на очень длительном этапе развития – начиная от возникновения и приблизительно до второй трети прошлого столетия были исследования, направленные на первый из основных классов – субъект-объектный. Это и есть, собственно говоря, традиционная, классическая психология труда. Вместе с тем, в дальнейшем в ее сферу во все большей мере начинают включаться и те виды деятельности, принципиально отличающиеся по многим параметрам от тех которые исследовались ранее. Иными словами, это те виды, относятся уже ко второму классу – субъект-субъектному. Следовательно, и содержание предмета психологии труда также существенно трансформируется, что не только вполне закономерно, но и необходимо, а предмет исследования обретает здесь уже существенно иную экспликацию. Он, в частности, значительно расширяет свои границы, в результате чего возникают многочисленные «зоны перекрытия» с предметными сферами других психологических дисциплин – в особенности, с социальной и организационной психологией. Такая экспликация предмета характерна для того, этапа развития психологии труда, который, оформившись в последней трети прошлого столетия, продолжается поныне. Наконец, как показано в данной статье, а также в ряде наших работ, в настоящее время в сферу психологических исследований в целом и в сферу психологии труда, в особенности, во все большей степени включается (и должен включаться!) третий основной класс. Это – субъектно-информационный класс; он во все большей степени входит в содержание ее предмета и тем самым специфицирует его. Важно и то, что такая экспансия – это не только уже оформившаяся реальность, но и главная перспектива дальнейшего развития как самого мира профессий, так и эволюции содержания предмета психологии труда.

Далее, необходимо отметить и то, что каждая из трех этих экспликаций предмета психологии доминировала в ней на протяжении определенного временного отрезка, в связи с чем можно говорить и о *трех* основных *периодах* развития ее самой. Первый период являлся наиболее длительным и продолжался в течение приблизительно столетия. Второй период несколько короче – его можно условно ограничить рамками второй половины прошлого столетия. Наконец, третий период, оформление которого сопряжено уже с нынешним столетием и становление которого происходит в настоящее время, находится лишь на самых начальных фазах своего развития. Он, следовательно, характеризуется пока наименьшим временем существования. Кроме того, синтезируя структурный аспект экспликации предмета психологии труда (состоящей в дифференциации основных классов деятельности как таковой) с временным аспектом, можно говорить и о трех основных парадигмах ее развития. На первой из них доминировало исследование субъект-объектного класса, на второй – исследование субъект-субъектного класса, на третьей – исследование субъектно-информационного класса. Их можно условно обозначить как объектная, субъектная и информационная парадигма.

В заключение подчеркнем, что решение всех вопросов, являющихся предметом обсуждения в данной работе, требует, конечно, учета и еще одного – весьма общего и очень значимого, носящего совершенно объективный характер обстоятельства. Оно состоит в том, что наиболее важной и своего рода магистральной тенденцией развития типов и форм организации профессиональной деятельности как раз и является все более широкое распространение деятельностей именно субъектно-информационного характера. Решающим шагом в этом направлении является, разумеется, крупнейший технологический «прорыв», приведший к беспрецедентному распространению компьютерных технологий. В целом – это переход общества в так называемую «IT-эпоху», дополнение всех сфер жизни общества новым, «пятым» измерением реальности, метафорически обозначаемо понятием «е-измерения»⁷.

⁷ Это – понятие, символизирующее важнейшую роль в современном обществе таких информационных средств и образований, как, например, e-mail, e-library и т. п. [1].

Литература

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва: Владос, 1994. 336 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. Москва: Прогресс, 1977. 378 с.
3. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании. Москва: Феникс, 2010. 320 с.
4. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. Москва: ВШЭ, 2010. 582 с.
5. Карпов А. А. Современная организационная психология. Ярославль: Филигрань, 2018. 256 с.
6. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.
7. Карпов А. В. Психология сознания. Москва: РАО, 2015. 1080 с.
8. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти тт. Москва: РАО, 2015.
9. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. 283 с.
10. Карпов А. В. О субъектно-информационном классе деятельности. Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018, 2(36). С. 5-12.
11. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т. 2. Когнитивное обеспечение. Москва: Изд. Дом РАО, 2018. 580 с.
12. Карпов А. В., Чемякина А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса // Вестник ЯрГУ. Серия гуманитарные науки., 2021, №3 (в печати).
13. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию. Москва: Изд. дом РАО, 2015. 512 с.
14. Карпов А. В. Психология саморегуляции в исследованиях деятельности субъектно-информационного класса /Всерос. конф. Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкина). Москва, 2021 (в печати).
15. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж: МПСИ, 1996. 400 с.
16. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь: Тверской гос. ун-т. Доступ 30 апреля 2021, источник <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42979173>.
17. Нейман Дж. Фон, Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. Москва: Наука, 1970. 601 с.
18. Психология труда. Учебник для вузов / под ред. А. В. Карпова. Москва: Владос, 2004. 349 с.
19. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. Москва: Наука, 1983. 205 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 420 с.
21. Рубцова Н. Е. Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности. Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2011. 140 с.
22. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Москва: ВШЭ, 2019. 343 с.
23. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 419 с.
24. Bogdan R. J. (ed.). *Minding Mind*. London: MIT Press. 2000. 215 p.
25. *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education: Learning, Teaching and Assessment (Innovations in Science Education and Technology, 24)* Softcover reprint of the original 1st ed. / by Dori Y., Mevarech Z., Baker D., Springer, 2018. 150 p.
26. Flavell J. H. Metacognition: answered and unanswered questions // *Educational Psychology*, 1989. V. 24. P. 143-158.
27. Karpov A. V., Karpov A. A., Karabushchenko N. B., Ivashchenko A. V. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality // *Psychology in Russia: State of the Art*. Vol. 10. Issue 1, 2017. P. 67-79.
28. Kluwe R. H. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition // In: D. R. Griffin (Ed.). *Animal mind-human mind*. N. Y.: Springer-Verlag. 1982. P. 201-204.
29. Koriat A. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder // *Consciousness and Cognition*, 9. 2000, P. 193-202.
30. *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions* / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.
31. Metcalfe J. Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory*. N. Y.: Psychology Press, 2008. P. 29-46.
32. Metcalfe J., Dunlosky J. *Metamemory*. New York, Elsevier Ltd., 2008. P. 351-360
33. Nelson T. O. Consciousness and metacognition // *American Psychologist*. №51, 1996. P. 102-116.
34. Vos H. *Metacognition in Higher Education*. Twente University Press, 2001. 154 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159

Отношение к пандемии и временная перспектива личности: психометрические характеристики краткой версии Стэнфордского опросника временной перспективы

Т. А. Нестик, О. С. Никишина, г. Москва, Российская Федерация

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ №19-29-07463

Аннотация. Приводятся результаты апробации сокращенной версии Стэнфордского опросника временной перспективы Ф. Зимбардо и Дж. Бойда (ZTPI-15). В ходе конфирматорного факторного анализа (N=3002) число утверждений было сокращено до 14, была подтверждена пятифакторная структура методики. Проведенная нами проверка психометрических характеристик сокращенной версии Стэнфордского опросника временной перспективы на ретестовую надежность (N=51), кросстестовую (N=2007), конвергентную, дискриминантную (N=733) и экологическую (N=210, N=381) валидность показала, что данная методика может быть использована в русскоязычных исследованиях для измерения характеристик временной перспективы личности в массовых опросах. В серии исследований, проведенных с использованием данной методики (N=210, N=381, N=751), показано, что по сравнению с 2019 г., во время пандемии в 2020 г. более выражены негативное прошлое и фаталистическое настоящее, связанные с переживанием опасности мира, дистрессом и неверием в способность защитить себя и близких. Выявлена связь фаталистического настоящего с отношением к пандемии и социальными верованиями: верой в опасный мир, популизмом, низким социальным оптимизмом. Намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: временная перспектива, фаталистическое настоящее, тревога по поводу будущего, социальный оптимизм, COVID-19, отношение к пандемии, Стэнфордский опросник временной перспективы.

Стэнфордский опросник временной перспективы, разработанный Ф. Зимбардо и Дж. Бойдом [22], широко применяется как в зарубежных, так и в российских исследованиях, посвященных психологии личности. Тем не менее отмечается высокая потребность в сокращенной версии методики, которую можно было бы использовать в массовых опросах. В настоящее время разработаны 25 сокращенных версий, апробированных в общей сложности более чем в 20 странах. Сравнение данных методик позволяет сделать вывод о том, что они обеспечивают достаточно высокую согласованность шкал, но не демонстрируют устойчивой и культурно универсальной факторной структуры. Возможно, одним из путей совершенствования психометрических характеристик ZTPI является не сокращение методики, а поиск пунктов, которые в наибольшей мере соответствуют конструктам теоретической концепции [20] или входят в большинство версий методики [15].

Для проведения онлайн-исследований связи долгосрочной ориентации с характеристиками временной перспективы личности нами была проведена адаптация скрининговой версии Стэнфордского опросника временной перспективы [10, 13], в которую вошли утверждения, наиболее широко используемые в сокращенных версиях [15]. При апробации методики мы взяли за основу полную версию Стэнфордского опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) в русскоязычной адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой и О. В. Митиной [7]. Респондентам предъявлялись 15 утверждений, которые предвара-

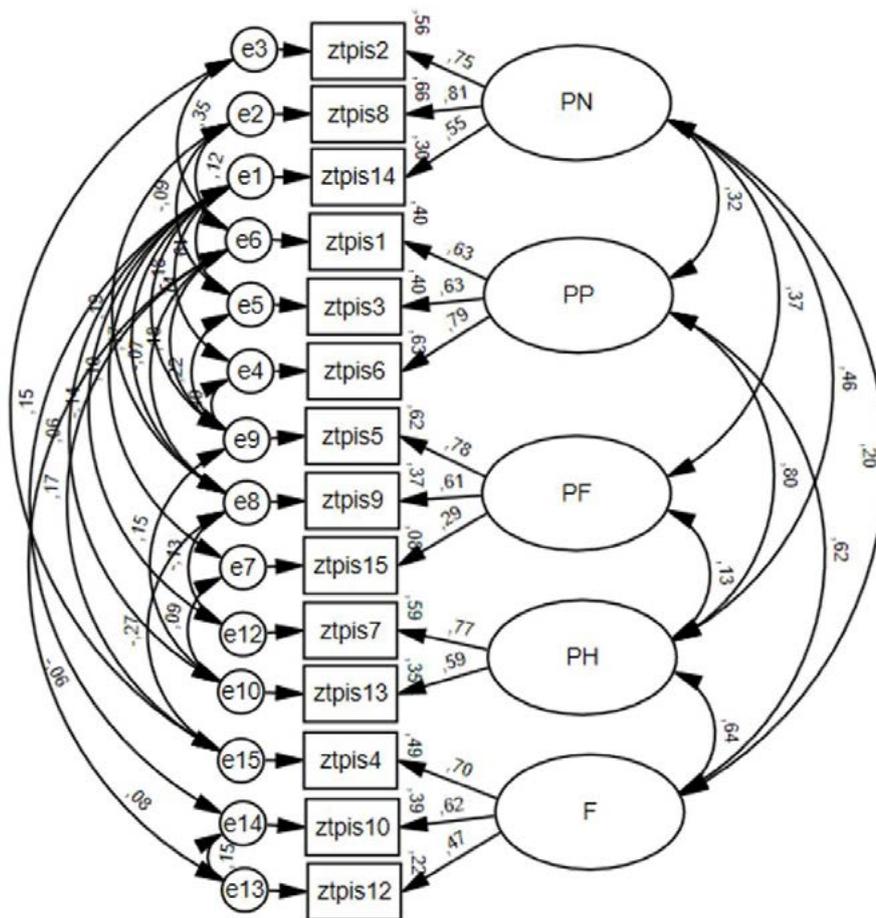
лись вопросом «Насколько это характерно или верно в отношении Вас?». Каждое утверждение оценивалось по 5-балльной шкале от 1 – «совершенно не верно» до 5 – «совершенно верно».

Первым шагом в апробации методики стало поисковое исследование, проведенное нами в 2017 г. совместно с ИГ «ЦИРКОН» среди сотрудников крупной государственной корпорации (N=6000, 61,7% – мужчины; от 18 до 82 лет, средний возраст составил 40,6 лет). Опрос проводился в форме очного интервью. Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс выявил пять факторов, объясняющих 63,4% дисперсии и по содержанию полностью совпадающих с конструктами методики. Внутренняя согласованность шкал была удовлетворительной: 1) негативное прошлое: альфа Кронбаха=0,731; M=7,77; SD=3,04; 2) позитивное прошлое: альфа Кронбаха=0,714; M=12,09; SD=2,63; 3) фаталистическое настоящее: альфа Кронбаха=0,668; M=7,25; SD=2,97; 4) гедонистическое настоящее: альфа Кронбаха=0,586; M=9,89; SD=2,66; 5) будущее: альфа Кронбаха=0,704; M=12,42; SD=2,41. При этом пункт «Важно, чтобы в моей жизни были волнующие моменты» давал высокую нагрузку на позитивное прошлое (0,578), большую, чем на гедонистическое настоящее (0,426). После обсуждения результатов исследования с респондентами, участвовавшими в пилотаже, и с экспертами по психологии времени мы заменили утверждение «Важно, чтобы в моей жизни были волнующие моменты» на «Для меня важно переживать волнующие моменты», так как первоначальная формулировка могла интерпретироваться респондентами как относящаяся к прошедшему времени.

Основной этап апробации доработанной версии опросника проводился на выборке из 3002 взрослых интернет-пользователей, собранной нами в ходе онлайн-опроса в декабре 2020 г. (50% – мужчины, 50% – женщины; Mвозр = 40,2; SD=10,5). Конфирматорный факторный анализ методом максимального сходства подтвердил пятифакторную структуру сокращенной методики (см. рис. 1 и табл. 1). В первоначально выбранной модели ($\chi^2=445,363$; $df=64$; $CMIN/DF=6.959$; $p<,001$; $SRMR=,035$; $GFI=,981$; $CFI=,966$; $RMSEA=,045$; $Lo90=,041$; $Hi90=,049$; $Pclose=,989$) пункт 11 «Я рискую, чтобы придать жизни остроты и возбуждения» давал низкую нагрузку на фактор гедонистического настоящего и существенно снижал внутреннюю согласованность шкалы, вследствие чего было принято решение его исключить. После исключения пункта 11 была получена модель, соответствующая всем критериям пригодности: $\chi^2=126,230$; $df=45$; $CMIN/DF=2,805$; $p<,001$; $SRMR=,019$; $GFI=,994$; $CFI=,992$; $RMSEA=,025$; $Lo 90= ,020$; $Hi 90=,030$; $Pclose=1$. Веса всех переменных, которые входят в соответствующие факторы, значимые на уровне $p<0,001$. Формулировки утверждений, стоящих под номерами на рис. 1, приводятся в табл. 1. В этой же таблице можно видеть веса каждой переменной и долю объясненной дисперсии.

Корреляции между шкалами соответствуют тем связям, которые ранее были выявлены в исследованиях с полной версией методики: так, гедонистическое настоящее тесно связано с позитивным прошлым, а негативное прошлое – с фаталистическим настоящим [13]. Корреляция отдельных пунктов с итоговыми значениями по шкалам находится в диапазоне от 0,476 до 0,622 для негативного прошлого; от 0,508 до 0,608 для позитивного прошлого; от 0,555 до 0,590 для фаталистического настоящего; 0,452 для гедонистического настоящего и от 0,427 до 0,513 для будущего (допустимыми считаются значения от 0,2 до 0,8) что подтверждает нацеленность каждого из вопросов на измерение конструкта соответствующей шкалы. Показатели куртозиса пунктов находятся в диапазоне от -0.640 до 1.109, а показатели скошенности распределения – в пределах от -1.022 до 0.161, при том, что значения в интервале ± 1 считаются превосходными, а в интервале ± 2.00 – допустимыми [11].

Проверка шкал опросника на внутреннюю согласованность дала удовлетворительные результаты. Для негативного прошлого омега Макдональда составила 0,749 (M=3,39; SD=0,815), для позитивного прошлого – 0,731 (M=3,79; SD=0,731), для фаталистического настоящего – 0,748 (M=2,92; SD=0,823); для гедонистического настоящего – 0,622 (M=3,55; SD=0,751); и для будущего – 0,665 (M=3,66; SD=0,656). Согласованность шкал в целом соответствует показателям, полученным авторами краткой версии (от 0,65 до 0,78; Kostal et al., 2016). В отличие от ряда других исследований, проведенных с полной версией методики [6, 18], нами не было обнаружено значимых различий по шкалам между мужчинами и женщинами, за исключением шкалы будущего, по которой различия статистически значимы, но пренебрежимо малы с учетом низкого размера эффекта (соответственно, $M_{муж}=3,62$; $SD=0,673$; $M_{жен}=3,69$; $SD=0,644$; $\chi^2=10,522$; $p=0,001$; $\epsilon^2=0,004$).



X²=126,230; df=45; CMIN/DF=2,805; p=,000; RMR=,018; GFI=,994; CFI=,992; RMSEA=,025; Lo 90=,020; Hi 90=,030; Pclose=1,000.

Таблица 1

Результаты конфирматорного факторного анализа краткой версии Стэнфордского опросника временной перспективы

Номер пункта в модели*	Формулировки пунктов	β**	R ²
<i>Негативное прошлое</i> (ω Макдональда=0,749; M=3,39; SD=0,815)			
2	Я часто думаю о том, что я должен(-на) был(а) сделать в своей жизни иначе.	0,751	0,563
8	Я часто думаю о том хорошем, что упустил(-а) в своей жизни.	0,811	0,659
14	Я думаю о том плохом, что произошло со мной в прошлом.	0,547	0,300
<i>Позитивное прошлое</i> (ω Макдональда=0,731; M=3,79; SD=0,731)			
1	Знакомые с детства картины, звуки, запахи часто приносят с собой поток замечательных воспоминаний.	0,631	0,398
3	Мне приятно думать о своем прошлом.	0,631	0,399
6	Счастливые воспоминания о хороших временах с легкостью приходят в голову.	0,793	0,629
<i>Фаталистическое настоящее</i> (ω Макдональда=0,748; M=2,92; SD=0,823)			
5	Если уж чему-то суждено случиться, то от моих действий это не зависит.	0,785	0,616

9	Нет смысла беспокоиться о будущем, так как я все равно ничего не могу сделать.	0,608	0,370
15	Мой жизненный путь контролируется силами, на которые я не могу повлиять.	0,290	0,084
<i>Гедонистическое настоящее</i> (ω Макдональда=0,622; M=3,55; SD=0,751)			
7	Для меня важно переживать волнующие моменты.	0,765	0,586
13	Волнующие моменты часто захватывают меня.	0,591	0,349
<i>Будущее</i> (ω Макдональда=0,665; M=3,66; SD=0,656)			
4	Если я хочу достичь чего-то, я ставлю перед собой цели и размышляю над тем, какими средствами их достичь.	0,702	0,492
10	Я выполняю намеченное вовремя, постепенно продвигаясь вперед.	0,623	0,388
12	Я способен(-на) удержаться от соблазнов, если знаю, что меня ждет работа, которую нужно сделать.	0,470	0,221

* Приводятся номера пунктов в исходной последовательности без пункта 11.

** Все коэффициенты «бета» статистически значимы ($p < 0,001$).

Чтобы определить, насколько результаты сокращенной версии методики (ZTPI-S) соответствуют результатам полной версии методики (ZTPI), мы посчитали средние значения по сокращенным версиям каждой из шкал и прокоррелировали их со средними значениями, рассчитанными по исходным версиям шкал полного варианта методики. Анализ проводился на выборке из 733 взрослых россиян, собранной в октябре 2020 г. (46% – мужчины, 54% – женщины; Mвозр = 39,6; SD=11,3). Все коэффициенты корреляции по критерию Спирмена были значимы на уровне $p < 0,001$ и составили $r = 0,870$ для негативного прошлого; $r = 0,857$ для позитивного прошлого; $r = 0,861$ для фаталистического настоящего; $r = 0,740$ для гедонистического настоящего; и $r = 0,761$ для будущего. Корреляционный анализ позволяет сделать вывод о том, что показатели, полученные при помощи полной версии опросника, очень тесно коррелируют с показателями, полученными при использовании сокращенной версии. Иными словами, сокращенный вариант опросника дает практически те же результаты, что и полный.

Проверка методики на ретестовую надежность была проведена нами на выборке, собранной в 2019 г. среди студентов технического ВУЗа (N=51; 43,1% – мужчины; 56% – женщины; Mвозр=19,3; SD=0,582), которым было предложено заполнить данный опросник и ряд других методик дважды с интервалом в две недели. Проверка согласия методом Бланда-Альтмана показала, что показатель отклонения по всем шкалам прошлого и будущего близок к нулю (-0,039 для негативного прошлого; 0,023 для позитивного прошлого; 0,059 для будущего), а по шкалам настоящего указывает на наличие различий (-0,105 для фаталистического настоящего, 0,190 для гедонистического настоящего). Корреляция между показателями по первому и второму замерам составила 0,461 при $p = 0,001$ для негативного прошлого; 0,562 при $p < 0,001$ для позитивного прошлого; 0,668 при $p < 0,001$ для фаталистического настоящего; 0,562 при $p < 0,001$ для гедонистического настоящего; и 0,792 при $p < 0,001$ для будущего. Нами не было обнаружено значимых различий в показателях между первым и вторым измерением, за исключением показателей гедонистического настоящего ($t = 2,281$ при $p = 0,027$), что следует учитывать при использовании методики в лонгитюдных исследованиях. Полученные нами значения ниже, чем показатели ретестовой надежности, полученные Ф. Зимбардо и Дж. Бойдом (от 0,70 до 0,80) [22], но за исключением негативного прошлого, они соответствуют показателям, полученным при русскоязычной адаптации полной версии опросника (от 0,55 до 0,71) [7]. Результаты проверки методики на согласованность с полной версией и на ретестовую надежность показывают, что она может быть использована в качестве скрининговой версии полного опросника и для измерения межгрупповых различий в массовых опросах, но как и 36-пунктная сокращенная версия ZTPI [18], не подходит для индивидуальной диагностики в целях психологического консультирования.

Чтобы провести кроссвалидизацию методики, мы включили ее в онлайн-опрос, проведенный по квотной выборке, репрезентирующей взрослое население российских городов. Опрос проводился в апреле 2021 г. (характеристики выборки без перевзвешивания: N=2007; 42% – мужчины, 58% – женщины; Mage=37,9; SD=12,4 лет). Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс и фиксированным количеством факторов выявил пять факторов, объясняю-

щих 67,4% дисперсии. Нагрузки пунктов внутри соответствующих факторов находились в пределах от 0,645 до 0,842. Конфирматорный факторный анализ, проведенный с помощью программы Jamovi, подтвердил пятифакторную модель с ковариацией ошибок пп. 1 и 2, 1 и 4, 1 и 8, 3 и 9, 3 и 14, 4 и 9, 4 и 2, 10 и 12, 13 и 14, 14 и 15. Была получена модель, соответствующая всем критериям пригодности: $\chi^2=270,447$; $df=57$; $p<0,001$; $SRMR=,032$; $TLI=,955$; $CFI=,972$; $RMSEA=,043$; $Lo\ 90=,038$; $Hi\ 90=,048$. Веса всех переменных, которые входят в соответствующие факторы, значимы на уровне $p<0,001$. Стандартизированные веса пунктов внутри шкал находились в пределах от 0,445 до 0,864. Внутренняя согласованность шкал по коэффициенту омеги Макдональда составила 0,775 для негативного прошлого, 0,723 для позитивного прошлого, 0,734 для фаталистического настоящего, 0,639 для гедонистического настоящего и 0,660 для будущего. Таким образом, на разных выборках методика продемонстрировала удовлетворительные психометрические характеристики.

Проверка на экологическую валидность была проведена нами на выборке из двух групп взрослых жителей г. Москвы: первая группа проходила онлайн-опрос до пандемии COVID-19, осенью 2019 г. ($N=210$, 41,4% – мужчины; 57,1% – женщины; 1,4% – не указали своего пола; $M=34$ года, $SD=13,7$); вторая группа заполнила онлайн-опросник осенью 2020 г. во время второй волны пандемии COVID-19 ($N = 381$, 29,4% – мужчины; 70,6% – женщины; $M=36$ лет, $SD=12$). Опираясь на предшествующие исследования изменения временной перспективы в период экономических кризисов (Зарубин, Сырцова, 2013), мы предположили, что в условиях трудной для личности ситуации, когда будущее неопределенно, у респондентов 2020 г. будут более низкими показатели ориентации на будущее и позитивное прошлое, а более высокими будут показатели фаталистического настоящего и негативного прошлого. Также мы предположили, что негативное прошлое и фаталистическое настоящее будут прямо связаны с деструктивными характеристиками отношения к пандемии и низким психологическим благополучием в связи с ее последствиями.

Помимо адаптированной нами сокращенной версией Стэнфордского опросника временной перспективы в исследовании использовался ряд других методик. Для измерения тревоги по поводу будущего мы использовали шкалу «Темное будущее» З. Залеского в адаптации Т. А. Нестика [4]. Страхи в отношении заражения коронавирусом, медицинских и экономических последствий пандемии респондентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале от 1 – совсем не боюсь до 10 – очень сильно боюсь. Для измерения характеристик отношения личности к пандемии COVID-19 использовался опросник Т. А. Нестика «Отношение к эпидемиологической угрозе» [5]. Для оценки жизнеспособности мы использовали 10-пунктную методику «Жизнеспособность в условиях пандемии» [17] в адаптации Т. А. Нестика (альфа Кронбаха = 0,816). Для измерения социальных верований использовалась шкала «Вера в опасный и конкурентный мир» Дж. Даккита [1], а также опросник конспирологического мировоззрения [9] (альфа Кронбаха = 0,851).

Перед сравнением мы перевзвесили выборки, уравнивая их по полу (50% – женщины; 50% – мужчины). Анализ значимых различий показал, что среди респондентов, опрошенных в 2020 г. более выражено негативное прошлое (2019: $M=2,80$; $SD=0,97$; 2020: $M=3,01$; $SD=1,02$; $Z=-2,38$ при $p=0,017$) и фаталистическое настоящее (2019: $M=2,41$; $SD=0,85$; 2020: $M=2,59$; $SD=0,93$; $Z=-2,239$ при $p=0,025$). Таким образом, наша гипотеза частично подтвердилась. Можно, предположить, что повышение ориентации на негативное прошлое связано с травмирующим опытом санитарно-эпидемиологических ограничений в московском мегаполисе, снижения субъективного экономического благополучия, болезни и потери близких. Рост показателей фаталистического настоящего можно объяснить высокой неопределенностью ситуации во время второй волны пандемии COVID-19 и переживанием трудноконтролируемой угрозы, которая снижает уверенность личности в своей способности влиять на будущее. Это подтверждается данными корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена (см. табл. 2).

Таблица 2

Связь характеристик временной перспективы и социально-психологические характеристики личности в период пандемии COVID-19

	PN	PP	PF	PH	F
Негативное прошлое (PN)	1	-	-	-	-
Позитивное прошлое (PP)	0,072	1	-	-	-
Фаталистическое настоящее (PF)	,423**	0,061	1	-	-
Гедонистическое настоящее (PH)	,245**	,282**	0,02	1	-

Будущее (F)	-,122*	,383**	-,196**	,178**	1
Тревога по поводу будущего	,377**	-0,012	,214**	0,004	-0,055
Страх заражения коронавирусом	,221**	,118*	0,054	0,079	0,1
Страх заражения других людей коронавирусом	,233**	,114*	0,04	,110*	,110*
Страх в связи с экономическими последствиями пандемии	,246**	0,097	0,099	0,095	0,044
Дистресс во время пандемии	,283**	-0,019	,208**	,125*	-,119*
Жизнеспособность в условиях пандемии	-,259**	,257**	-,271**	0,073	,293**
Общая жизнеспособность в условиях пандемии	-,311**	,158**	-,285**	-0,024	,241**
Социальное дистанцирование	,202**	,137**	0,015	-0,066	,158**
Социальный оптимизм в отношении исхода пандемии	-0,065	,281**	-0,055	,118*	,236**
Самозффективность: вера в способность защитить себя и близких, оказать влияние на ход эпидемии и ее последствия	-,230**	0,043	-,394**	-0,082	0,05
Сопереживание другим во время эпидемии	,117*	,284**	0	,110*	,248**
Тревога по поводу пандемии	,345**	,240**	,183**	,109*	,149**
Конспирологическая ориентация: вера в искусственное происхождение эпидемии	,156**	0,1	,173**	0,043	0,021
Поддержка жестких мер сдерживания	,227**	,115*	,271**	0,021	0,008
Позитивное отношение к вакцинации	0,061	0,036	-0,046	-0,03	0,003
Интерес к новостям о пандемии	,119*	,213**	-0,008	0,037	,230**
Вера в готовность окружающих соблюдать карантин	-,160**	0,034	-0,045	0,027	-0,003
Проактивное совладание с ситуацией пандемии	-,181**	,293**	-,290**	,159**	,438**
Социальная поддержка	-0,028	,345**	-,122*	,208**	,343**
Социальная ответственность	0,089	,323**	0	,108*	,262**
Вера в опасный мир	,360**	,175**	,312**	0,075	0,019
Вера в конкурентный мир	-0,084	-,365**	,127*	-,214**	-,365**

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,1$; PN – негативное прошлое; PP – позитивное прошлое; PF – фаталистическое настоящее; PH – гедонистическое настоящее; F – будущее.

Данные корреляционного анализа показывают, что негативное прошлое и фаталистическое настоящее прямо связаны с тревогой по поводу собственного будущего ($r = ,377^{**}$ и $r = ,214^{**}$), верой в опасный мир ($r = ,360^{**}$ и $r = ,312^{**}$), переживанием дистресса во время пандемии ($r = ,283^{**}$ и $r = ,208^{**}$) и тревогой по поводу пандемии ($r = ,156^{**}$ и $r = ,173^{**}$), а также негативно связаны с верой в способность защитить себя и близких ($r = -,230^{**}$ и $r = -,394^{**}$) и с проактивным совладанием во время пандемии ($r = -,181^{**}$ и $r = -,290^{**}$). Интересно, негативное прошлое и фаталистическое настоящее – единственные характеристики временной перспективы, измеряемые методикой ZPTI, которые оказались прямо связаны с конспирологической ориентацией, характерной для ковид-диссидентства ($r = ,156^{**}$ и $r = ,173^{**}$). Напротив, ориентация на позитивное прошлое и будущее связаны с жизнеспособностью во время пандемии ($r = ,257^{**}$ и $r = ,293^{**}$), проактивным совладанием во время пандемии ($r = ,293^{**}$ и $r = ,438^{**}$), а также воспринимаемой социальной поддержкой ($r = ,345^{**}$ и $r = ,343^{**}$) и чувством ответственности за преодоление пандемии ($r = ,323^{**}$ и $r = ,262^{**}$). Полученные нами результаты указывают на то, что индивидуальная временная перспектива играет важную роль в процессах совладания личности с трудноконтролируемой угрозой. При этом обесценивание своего прошлого и фатализм связаны с низким субъективным благополучием в условиях глобального кризиса, а позитивное отношение к прошлому и ориентация на будущее, напротив, поддерживают жизнеспособность личности. Данные выводы хорошо согласуются с результатами других исследований, в которых был выявлен высокий уровень негативного прошлого и фаталистического настоящего у переболевших коронавирусом [2], позитивную роль ориентации на позитивное настоящее и оптимизм в отношении будущего в соблюдении санитарно-эпидемиологических [12, 19].

Для уточнения предпосылок ориентации на фаталистическое настоящее во время пандемии нами были проанализированы данные онлайн-опроса, проведенного нами весной 2021 г. среди взрослых россиян (N=751; 49% – мужчины, 51% – женщины; Mвозр = 40,4; SD=11,5). Среди участников исследования 44% указали на то, что в результате пандемии существенно сократился доход их семьи; 51% – на то, что заболели коронавирусом коллеги и знакомые, 25% – на то, что заболели коронавирусной инфекцией их родственники, а 14% перенесли это заболевание сами.

В инструментарий входили опросник Т. А. Нестика «Отношение к эпидемиологической угрозе» [5], сокращенная версия методики «Опросник совладания» (COPE) в адаптации Е. И. Рассказовой, шкала «Темное будущее» З. Залеского в адаптации Т. А. Нестика [4], опросник «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леонга [8], 6-пунктная шкала популизма в адаптации Е. Р. Агадуллиной [16], а также адаптированная нами шкала социального как коллективной самооэффективности Дж. Манси и Р. Айера [14] (альфа Кронбаха = 0,815) и ряд других методик, не относящихся к задачам данного исследования.

Мы предположили, что фаталистическое настоящее будет связано с тревогой по поводу будущего, переживанием невозможности повлиять на ситуацию, социальным пессимизмом и дезадаптивными стратегиями совладания. Множественный линейный регрессионный анализ ($R=0,671$; $R^2=0,451$; $F=76,081$ при $p<0,001$) подтвердил нашу гипотезу. Наибольший вклад в выраженность фаталистического настоящего вносят вера в predeterminedность судьбы ($\beta=0,449$), тревога по поводу будущего ($\beta=0,168$), низкий уровень веры в вознаграждение усилий ($\beta=-0,144$), низкий уровень веры в свою способность защитить себя и близких от пандемии ($\beta=-0,164$), а также низкий социальный оптимизм, то есть неверие в то, что российское общество сможет сплотиться и решить стоящие перед ним проблемы ($\beta=-0,077$). Предикторами фаталистического настоящего также являются популизм, то есть противопоставление народа и власти ($\beta=0,058$), а также дезадаптивные стратегии совладания: отрицание ситуации ($\beta=0,065$) и низкая ориентация на планирование ($\beta=-0,108$).

Таблица 3

Предикторы ориентации на фаталистическое настоящее в период пандемии COVID-19

	B	S.E.	Бета	t	p
(Константа)	1,718	0,24		7,15	***
Вера в вознаграждение усилий (SAS)	-0,19	0,041	-0,144	-4,655	***
Контроль судьбы (SAS)	0,519	0,034	0,489	15,474	***
Самооэффективность: вера в способность защитить себя и близких, оказать влияние на ход эпидемии и ее последствия	-0,149	0,027	-0,164	-5,48	***
Тревога по поводу будущего («Темное будущее»)	0,103	0,019	0,168	5,482	***
Коллективная самооэффективность	0,08	0,033	0,077	2,42	0,016
Популизм	0,066	0,034	0,058	1,945	0,052
Отрицание (COPE)	0,069	0,031	0,065	2,232	0,026
Планирование (COPE)	-0,124	0,033	-0,108	-3,796	***

Примечание: *** - $p < 0,001$; $R=0,671$; $R^2=0,451$; $F=76,081$ при $p<0,001$

Полученные данные указывают на то, что во время глобального кризиса фатализм и краткосрочная ориентация связаны не только с тревогой по поводу неопределенного будущего и низкой самооэффективностью, но также с образом мира и социальными верованиями. Можно предположить, что неверие в способность общества солидаризоваться перед лицом коллективной угрозы, а также противопоставление народа и власти усиливают ориентацию на фаталистическое настоящее, поскольку усиливают негативную оценку будущего, снижают надежду на получение социальной поддержки и затрудняют расширение сети личных контактов.

Таким образом, проведенная нами проверка психометрических характеристик сокращенной версии Стэнфордского опросника временной перспективы показала, что данная методика может быть использована в русскоязычных исследованиях для измерения характеристик временной перспективы личности при скрининге и в массовых опросах.

Показано, что по сравнению с 2019 г., во время пандемии в 2020 г. более выражены негативное прошлое и фаталистическое настоящее, связанные с переживанием опасности мира, дистрессом и

неверием в способность защитить себя и близких. Выявлена связь фаталистического настоящего с социальными верованиями: верой в опасный мир, популизмом, низким социальным оптимизмом.

Намечая дальнейшие перспективы изучения временной перспективы личности в условиях пандемии и других глобальных кризисов, можно отметить несколько направлений. Во-первых, необходимо прояснить связь между индивидуальной временной перспективой и отношением личности к коллективному прошлому, настоящему и будущему в условиях кризиса. Особое значение в этой связи приобретают исследования личностных предпосылок социального оптимизма. Во-вторых, чрезвычайно актуальной является задача выявления психологических факторов долгосрочной ориентации личности в условиях неопределенности, в частности – той роли, которую играют механизмы совладания с трудными ситуациями в сокращении или расширении горизонта планирования жизни. Наконец, все более важное значение приобретает изучение влияния временной перспективы личности на политическое и экономическое поведение в условиях масштабного кризиса и переживания трудноконтролируемой социальной или природной угрозы.

Литература

1. Григорьев Д. С. Разработка короткой версии шкал из методики Дж. Даккита: авторитаризм правого толка, ориентация на социальное доминирование, вера в опасный и конкурентный мир // Национальный психологический журнал, 2017. № 4 (28). С. 30-44.
2. Дорошева Е. А., Кудинов В. Н., Крутиков Я. Д. Влияние заболевания COVID-19 на временную перспективу личности. *Reflexio*, 2020. 13(2):30-43. <https://doi.org/10.25205/2658-4506-2020-13-2-30-43>
3. Зарубин П. В., Сырцова А. Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг. Психологические исследования, 2013. 6(32), 9. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/911-zarubin32.html>
4. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Психология глобальных рисков. Москва: Изд-во ИП РАН, 2018. 402 с.
5. Нестик Т. А., Дейнека О. С., Максименко А. А. Социально-психологические предпосылки веры в конспирологические теории происхождения COVID-19 и вовлеченность в сетевые коммуникации // Социальная психология и общество, 2020. Том 11. № 4. С. 87-104. doi:10.17759/sps.2020110407
6. Сырцова А., Митина О. В., Бойд Д., Давыдова И. С., Зимбардо Ф. Д., Непряхо Т. Л., Никитина Е. А., Семенова Н. С., Фьелен Н., Ясная В. А. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZPTI) // Культурно-историческая психология, 2007. Том 3. № 4. С. 19-31. doi:10.17759/chrp.2007030403
7. Сырцова А., Соколова Е. В., Митина О. В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика, 2007. №1. С. 85-106.
8. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Разработка и апробация сокращенной версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга // Культурно-историческая психология, 2020. Том 16. № 1. С. 96-110. DOI:10.17759/chrp.2020160110.
9. Bruder M., Haffke P., Neave N., Nouripanah N., Imhoff R. Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire // *Frontiers in Psychology*, 2013. 4:225. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00225.
10. Fieulaine N., Apostolidis T., Zimbardo P. G. Development and validation of a short form of the Zimbardo Time Perspective Inventory // *Current research abstracts*, 2010. URL: <http://fieulaine.socialpsychology.org/cv/Current-Research-Abstracts-N-Fieulaine.pdf>.
11. George M., Mallery P. Descriptive Statistics. In S. Hartman (Ed.), *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference 18.0 update* (P. 95-104). Boston: Pearson, 2011.
12. Jovancevic A., Milicevic N. Optimism-pessimism, conspiracy theories and general trust as factors contributing to COVID-19 related behavior: a cross-cultural study // *Personality and Individual Differences*. 2020. 1 (167):110216. doi: 10.1016/j.paid.2020.110216.
13. Kostal J., Klicperova-Baker M., Lukavska J., Lukavsky K. Short version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-short) with and without the Future-Negative scale, verified on nationally representative samples // *Time & Society*, 2016. V.25. N.2.P. 169-192.doi:10.1177/0961463X15577254.
14. Muncy J., Iyer R. The impact of the implicit theories of social optimism and social pessimism on macro attitudes towards consumption // *Psychology & Marketing*, 2020. 37. P. 216-231. DOI: 10.1002/mar.21304.
15. Peng C., Yue C., Avitt A., Chen Y. A Systematic Review Approach to Find Robust Items of the Zimbardo Time Perspective Inventory // *Frontiers in psychology*, 2021. 12, 627578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627578>.
16. Rothmund T., Bromme L., & Azevedo F. Justice for the People? How Justice Sensitivity Can Foster and Impair Support for Populist Radica-Right Parties and Politicians in the United States and in Germany // *Political Psychology*, 2020. 41. P. 479-497. DOI: 10.1111/pops.12632.

17. Scrivner C., Johnson J. A., Kjeldgaard-Christiansen J., Clasen M. Pandemic practice: Horror fans and morbidly curious individuals are more psychologically resilient during the COVID-19 pandemic // *Personality and Individual Differences*, 2021. V. 168:110397. DOI: 10.1016/j.paid.2020.110397.
18. Sircova A., van de Vijver F. J. R., Osin E., et al. A global look at time. A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Sage Open*, 2014. P. 1-12. DOI: 10.1177/2158244013515686.
19. Sobol M., Blachnio A., Przepiórka A. Time of pandemic: Temporal perspectives related to compliance with public health regulations concerning the COVID-19 pandemic. *Social science & medicine*, 2020 (1982). 265, 113408. DOI: 10.1016/j.socscimed.2020.113408.
20. Worrell F. C., McKay M. T., Andretta J. R. Concurrent validity of Zimbardo Time Perspective Inventory profiles: A secondary analysis of data from the United Kingdom // *Journal of Adolescence*, 2015 Jul; 42:128-39. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.04.006. Epub 2015 May 18. PMID: 25996089.
21. Zhang J. W., Howell R. T., Bowerman T. Validating a brief measure of the Zimbardo Time Perspective Inventory // *Time and Society*, 2013. 22. P. 391-409.
22. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. 77(6): 1271-1288.

УДК 159

Что понимать под состоянием безопасности личности

Л. Ю. Субботина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация Проблема безопасности личности является актуальной на современном этапе развития человечества. Насыщенная информационная среда, нестабильная экономическая и политическая обстановка, необходимость частой смены профессиональной деятельности ставят под сомнение вопрос психологической безопасности. В профессиональной деятельности психологическая безопасность – это оценка человеком благоприятности условий среды для его деятельности, сохранения здоровья и профессионального развития. В статье рассмотрены различные трактовки понятия «безопасность» и некоторые механизмы защищенности. Определена базовая структура безопасности как психического состояния. Рассмотрены возможные психологические факторы, способствующие повышению и снижению переживания безопасности человеком, а также основные средовые факторы, влияющие на формирование личностной безопасности как ценности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, личность, состояние, защищенность, среда, психологическая защита, психологические факторы.

Сколько существует человечество, столько для него существует проблема безопасности. Люди всегда стремятся к безопасному существованию. Безопасность имеет разные аспекты. Существует политическая безопасность (безопасность государства), техническая безопасность (чаще называемая «техника безопасности»), социальная безопасность (стремление к социальной среде, максимально безопасной для взаимодействия с другими людьми), экологическая безопасность (безопасное взаимодействие с природным окружением) и многие другие стороны безопасности. Но квинтэссенцией всех форм безопасности является психологическая безопасность, то есть субъективная уверенность в отсутствии каких-либо опасностей в своей жизни в данный момент времени. Все аспекты безопасности для человека абстрактны, пока не касаются его личного существования.

Безопасность традиционно понимается как организация внешней среды (по исследованиям – прежде всего производственной), включающая систему правил, по которым должно осуществляться поведение человека (работника) и которые позволяют осуществлять деятельность, максимально эффективную, с точки зрения результативности (адекватности, соответствия требованиям и т. п.) В данном случае «правила» понимаются достаточно широко – от законов и положений инструкций до ценностей, установок и предпочтений личности. Понятие безопасности традиционно носит охранительный характер и на этом построены многие концепции общественной безопасности и классические теории безопасности в политологии. Понимание безопасности в философском контексте прямо выводит нас на проблему «свободы воли».

Понятие «безопасности» в психологии является довольно сложным и многозначным при определении. Оно широко применяется в таких областях психологии как эргономика, психология труда, ин-

женерная психология и вместе с тем неопределенно в своем психологическом содержании, и, строго говоря, «оторвано» собственно от психической структуры. Психическая реальность, зафиксированная в нем, неясна и характеризуется как противоположность таких феноменов как «Опасность», «Тревога», «Страх». Таким образом, его собственная сущность теряется и размывается в других психических понятиях.

Вместе с тем данное понятие отражает важнейшую грань собственно психических проявлений и личностных свойств. Ощущение себя в безопасности становится определяющим фактором результативного поведения в любых сферах жизни, в принятии решений, в мотивации выбора и т. п. Восприятие себя в безопасности во многом конституирует внутренний мир личности, образует его содержание, обуславливает его многообразие.

На субъектном уровне безопасность приобретает форму личностной ценности, которая наряду с другими базовыми ценностями определяет его существование. Многие теории указывают на значимость ощущения безопасности в формировании личности. Известная теория формирования мотивации А. Маслоу определяет «безопасность» как базовую потребность. Без ее удовлетворения невозможно гармоничное развитие и достижение самореализации личности [10].

Психологическая безопасность личности – это определенная защищенность сознания от воздействий, способных против воли человека изменять его психические состояния, психологические характеристики и поведение [8]

В. Д. Анасов подчеркивает, что для обеспечения психологической безопасности личности необходимы три фактора: человеческий фактор, фактор среды, фактор защищенности. Первые два считаются основными. Человеческий фактор – это различные реакции человека на опасные ситуации. Среда традиционно разделяется на физическую и социальную. Для ощущения безопасности она должна быть комфортной и понятной для личности. Фактор защищенности – это средства, которыми люди пользуются для защиты от тревожных и опасных ситуаций. Они могут быть физическими и психологическими (механизмы психологической защиты) [1].

Безопасность тесно связана с угрозой. В юридической литературе в зависимости от направленности угрозы для человека выделяют:

- физическую опасность – угрозу физическому состоянию организма, его нормальному функционированию;
- психологическую опасность – угрозу, ведущую к возможным психологическим потрясениям и выражающуюся либо в виде угроз, оскорблений, унижений, преследования со стороны криминальных элементов, либо в виде обостренного восприятия ужасающих картин действительности [12].

Следовательно, человек чувствует себя в безопасности, когда отсутствует угроза, или он защищен от нее. С защищенностью понятие безопасности связано в сознании большинства людей. В силу специфики видового поведения человека защищенность требует активного социального взаимодействия. Мы защищены, когда мы вместе. Однако включение в социум означает ограничение свободы и порождает социальные угрозы личной безопасности. Таким образом, возникает непреодолимый парадокс: безопасность возможна при абсолютном владении ситуацией, контроле среды и возможности свободного активного поведения, но это невозможно при нахождении в социуме. Социум ограничивает свободное поведение личности системой правил и, одновременно, защищает человека от вредоносных факторов внешней среды. Внутрисоциумные связи могут быть конкурентными, манипулятивными, директивными, дружескими и т. п. Они могут провоцировать в сознании человека как эффект безопасности так и стресс, тревогу, ожидание неприятностей, то есть опасность. Этот парадокс является энергетическим фактором динамики состояния личности. Человек осваивает общественные ценности, нормы, законы, на основе которых формируются такие личностные качества, как моральность, нравственность, личное достоинство, разумность, ответственность. Это помогает человеку чувствовать себя защищенным и успешно противостоять различным стрессам, при субъективном ощущении свободы поведения.

Для человека характерно восприятие безопасности на двух уровнях: физическая безопасность и социально-психологическая безопасность. К физическому уровню относятся те факторы, которые обеспечивают физическую сохранность личности. Психологический уровень определяется субъективным восприятием ситуаций, явлений как безопасных; сохранением психологической устойчивости в стрессовых ситуациях.

Конечно, это разделение достаточно условно. Следует упомянуть, что безопасность личности в целом формируется сочетанием факторов разного уровня. Например, наличие еды как таковой может быть недостаточно для обеспечения жизненной безопасности личности, если на психологическом уровне она будет восприниматься как низкокачественная. Во многом, психологический уровень безопасно-

сти носит решающий характер в формировании общей безопасности личности, если не брать в расчет экстремальные ситуации – когда личности грозит угроза жизни «здесь и сейчас».

Разберем это подробнее.

Физический уровень. Здесь в формировании безопасности личности можно использовать данные из психологии поведения людей в чрезвычайных ситуациях, криминальной психологии, психологии толпы, психологии паники. Например, если человек знает закономерности возникновения паники, он может предотвратить возможные жертвы (допустим, в результате давки), тем самым обеспечив безопасность, как для себя, так и других людей. В различных разделах психологии проводятся исследования, позволяющие выявить закономерности, феномены поведения людей в экстремальных, стрессовых, чрезвычайных ситуациях и все они носят не только теоретический, но и, что особенно важно в контексте данной темы, прикладной характер. В рамках социальной психологии выявлены, к примеру, феномен невмешательства свидетеля, эффект притягательной силы толпы, эффект социальной уступчивости и другие. Эти и другие феномены могут быть использованы в качестве основы для мер, предотвращающих или устраняющих угрозу безопасности личности.

Психологический уровень. Для обеспечения безопасности личности на этом уровне могут быть задействованы все разделы психологии. Необходимо подчеркнуть, что здесь большую роль играет восприятие ситуации как безопасной. Все, конечно, зависит от конкретной личности – некоторые люди больше подвержены тревоге, некоторые меньше, у одних людей уровень стрессоустойчивости выше, чем у других и т. д. Однако, основываясь на данных, полученных из психологических исследований, выявленных закономерностях, мы можем повышать уровень психологической безопасности личности. Стрессоустойчивость тренируема, свидетельствуют данные из психологии стресса [14], получается, что мы можем воздействовать на этот показатель, повышать его, тем самым влияя и на факторы безопасности личности. Практически в каждом разделе психологии мы сможем найти такие материалы, теории, которые тем или иным образом окажут воздействие на обеспечение безопасности личности, если эти данные будут применены.

Однако собственно исследованию вопросов безопасности уделяют внимание два основных направления психологии. Это психология безопасности субъекта профессиональной деятельности и психология безопасности среды. В последние годы стали появляться системные исследования психологических проблем безопасности человека [3, 6, 7, 15, 16].

Исторически безопасность профессиональной деятельности изучается достаточно давно и имеет определенную наработанную базу. Основной фокус исследований направлен на систему «человек-техника» и имеет практический выход в аспекте приспособления техники в ее широком понимании к возможностям человека. Безопасность в этом случае является следствием оптимального соответствия техники возможностям человека. Безопасность среды исследуется приблизительно в этом же аспекте. Насколько среда оптимальна требованиям существования человека, настолько обеспечена его безопасность. Основной признак среды, детерминирующий состояние безопасности – это надежность. Надежная среда – где мы не испытываем стресса. Накоплена значительная база эмпирических и теоретических данных, позволяющих формировать безопасность субъекта в профессиональной деятельности [2, 5, 9, 11]. В последние годы все более актуальным становится изучение информационной безопасности, которое захватывает как аспект технических факторов, так и социальной и природной среды. Но, ни то, ни другое направление не отражают онтологическую сущность безопасности как субъективного переживания. Человек нередко ощущает опасность, или неопределенную тревогу при отсутствии объективных факторов опасности и наоборот. В настоящее время все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость активной разработки проблематики психологической безопасности личности. Это связано с тем, что психологическая среда, в которой живет человек, становится все более опасной и агрессивной, а уровень психологических знаний людей не позволяет распознавать деструктивное психологическое воздействие. Профессиональная безопасность, безопасность профессиональной деятельности, безопасность профессионального развития личности – это отдельная большая сфера исследования в рамках изучения психологической безопасности. Актуальность этой проблематики связана с тем, что, во-первых, необходимо обеспечение объективно безопасных условий труда, а во-вторых, люди в ходе профессионального самоопределения и дальнейшей профессиональной деятельности не умеют вырабатывать субъективных факторов, обеспечивающих им психологическую безопасность.

Именно этот аспект анализа должен быть поставлен во главу угла современных исследований.

Безопасность это, прежде всего, внутреннее субъективное состояние личности. Как и любое состояние, безопасность подчиняется бинарной логике. Состояние безопасности не может быть оценено без состояния опасности.

Анализ определений психологической безопасности позволяет сделать один неоспоримый вывод: в ней присутствует мощный субъективный элемент. Однако, люди совершенно по-разному представляют себе, что им необходимо для ощущения безопасности. Для понимания безопасности как субъективного ощущения, необходимо разобраться в его психологической природе. Что это: чувство, эмоция, настроение, неопределенное ощущение, психическое состояние, или что-то в этом роде?

Нужно признать, что на самом фундаментальном уровне – безопасность это специфическое состояние нашей души, позволяющее чувствовать себя гармонично, уверенно, позитивно и счастливо. Безопасность – это достижение удовлетворенности жизнью, покой, расслабление, положительные эмоции, позитивное восприятие окружающего мира.

На примере исследования деятельности спасателей (Субботина-Беляшина, 2015) мы выяснили, что под психологической защищенностью спасатели понимают относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание возможности удовлетворения своих основных потребностей, обеспеченности собственными правами в любой, даже неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднять их реализацию. Такая оценка подтверждает целесообразность рассмотрения безопасности как субъективного состояния. Анализ состояния как психологического феномена представлен в теории состояний, предложенной А. О. Прохоровым

А. О. Прохоров указывает, что в состав психического состояния исследователи включают характеристики психических процессов, потребностно-мотивационной сферы, сознания, психомоторные, когнитивные, энергетические и нейродинамические составляющие, а также ряд функциональных характеристик состояния: интенсивность, устойчивость и др. К перечисленному перечню автор предлагает добавить характерологические особенности личности как основные составляющие психического состояния. Таким образом, в состав психического состояния он включает направленность как систему отношений личности (мотивационная сфера), биологические компоненты, волевые и интеллектуальные составляющие. Отдельные составляющие в каждый момент времени занимают доминирующее положение, обуславливая качественное своеобразие психического состояния [13]. Основываясь на данной характеристике, мы провели ряд исследований, позволивших раскрыть безопасность как состояние.

Рассмотрим психологическую природу состояния «опасности-безопасности». Воспринимая любую актуальную ситуацию, личность осознанно или неосознанно оценивает степень ее опасности для себя. Оценка встраивается в механизм адаптации к среде и ее психофизиологическим основанием является ориентировочная реакция. Ориентировочная реакция, как реакция на новый, неожиданный стимул, считается элементарной психофизиологической моделью поведения в ситуации неопределенности, проблемной ситуации, простейшей формой информационного поиска, ориентировочно исследовательской деятельности. Если ситуация оценена как потенциально угрожающая, актуализируется оборонительная реакция, т.е. поведение, направленное на устранение или ослабление влияния вредных факторов окружающей среды. Следовательно, происходит возбуждение зон мозга, ответственных на психологическое поведение в угрожающей ситуации. На рациональном уровне это состояние выражается в осознании угрозы, опасности. Идет селекция восприятия информации с доминированием той, которая связана с угрожающей ситуацией. Активизируется мотивация на преодоление возникшей угрозы. Принятие решения о поведении в данных условиях строится или в направлении преодоления ситуации (борьбы с ней), или в избегании и изоляции (отступлении, бегстве). Принятие того или другого варианта зависит от полноты получаемой информации, от склонности к риску и стрессоустойчивости конкретного человека, от значимости данной ситуации для него, от системы ценностных ориентиров, регулирующих поведение личности, от Я-концепции и от многого другого. Если поведение, используемое индивидом оказалось правильным, адекватным, то ситуация разрешается и внутреннее состояние трансформируется в свою противоположность – состояние безопасности. Безопасность, или отсутствие опасности, отсутствие угрозы, означает наличие и сохранение в перспективе условий, подходящих для жизни, для оптимального функционирования и развития. На субъективном уровне это выражается в чувстве внутреннего комфорта, спокойствия, уверенности в своих силах. Таким образом, безопасность – это результат немислимо сложной паутины ресурсов, процессов и действий. Необходимо изучить все, что обеспечивает возникновение и существование ощущения безопасности.

Состояние «опасности-безопасности» имеет трехуровневую структуру.

Первый уровень – психофизиологический. Он связан с работой психофизиологических и нейродинамических систем имеющих свой уровень актуализации в состоянии опасности и безопасности. На этом уровне происходит мобилизация или торможение всех систем, ответственных за изменение (или сохранение, если она безопасна) условий ситуации.

Второй уровень – собственно психологический. Он отражает регулирование психических свойств и состояний, с позиции требований ситуации и субъектного уровня.

Третий уровень – личностный. Он характеризуется способностью организовывать личную активность в соответствии со своими мотивами, целями и требованиями ситуации.

В качестве основного механизма обеспечения психологической защищенности выступает психологическая защита – специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. В соответствии с таким подходом основной функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

Исследуя состояние безопасности на личностном уровне у руководителей (Субботина – Розов, 2016) мы выявили сложную структуру этого состояния. Выделена специфика связи некоторых личностных характеристик, обеспечивающих субъективное восприятие безопасности ситуации и стрессоустойчивости у руководителей. Высокая стрессоустойчивость управленцев связана с экстравертированностью, эмоциональной устойчивостью, интернальностью (в частности, с интернальностью в области достижений, в области неудач, в области производственных отношений и в области межличностных отношений), мотивационной ориентацией «на задачу». Активность этих психических характеристик позволяет личности чувствовать себя в безопасности.

Как показал целый ряд наших исследований (2015-2019 гг.), переживание состояния безопасности отрицательно коррелирует с тревожностью, страхом и нейротизмом. Положительные корреляции зафиксированы с высокой стрессоустойчивостью, доминантностью и эмоциональной стабильностью. Специфическая связь состояния безопасности выявлена со склонностью к риску. В профессиях особо-опасной категории (спасатели, пожарные) склонность к риску положительно коррелирует с переживанием безопасности ситуации, а в профессиях других типов – отрицательно.

Эти и ряд других данных позволяют сделать вывод о специфической структуре состояния безопасности. Состояние безопасности имеет внутреннюю структуру, что доказывается выявленными значимыми связями между оценкой важных для людей ситуаций, в которых они чувствуют себя безопасно. Были выделены доминирующие категории, имеющие наибольшее количество корреляционных связей с остальными. Это – семейные проблемы и трагедии; проблемы, связанные с учебой; финансовые проблемы; политическая стабильность. Эти сферы являются наиболее значимыми для испытуемых. Были выделены также рядоположные категории, такие как ценность личности, физическое здоровье, природные катастрофы, рабочие стрессы. Несмотря на сильную эмоциональную окраску, они не воспринимаются субъектами как факторы, способные вызывать другие ситуации или не могут изменять к ним отношение испытуемых. Мы считаем, что, вследствие сравнения опасных ситуаций с безопасными, первые можно заметить соответственными формулировками на безопасные. Внутренняя структура взаимосвязей от этого не изменяется.

Безопасность – это интегративное состояние, объединяющее несколько психических состояний, возникающих в значимых для личности ситуациях.

Для ощущения безопасности, человеку необходима устойчивость и определенность среды и своего поведения. Человек от природы запрограммирован на избегание риска. Существуют математические модели избегания риска. Однако эта человеческая склонность исчезает, если потенциальная награда за рискованное поведение достаточно велика [4]. Существуют способы сохранения состояния безопасности. Естественный механизм – психологическая защита. Психологическая защита личности представляет собой сложную систему, которая обеспечивает психологическую безопасность личности, в условиях действия разнообразных социальных факторов и ситуаций. Она помогает сохранять душевное равновесие и устранять чрезмерные эмоциональные переживания, неизбежно возникающие в жизни каждого человека. Существуют различные механизмы психологической защиты, позволяющие человеку приспосабливаться к многообразным жизненным ситуациям. Они снижают стрессогенное влияние возникающих опасностей, позволяют сохранить рациональное поведение в экстремальных ситуациях, но, наряду с этим, могут и усугублять их путем искажения оценок объективной действительности. Так все больше людей, не справляясь со стрессом, уходят в зависимости, неприемлемые формы поведения, что приводит к нарушению адаптивных возможностей личности. Способ преодоления состояния опасности – копинг-стратегии. Копинг-стратегии могут рассматриваться как один из способов психологической защиты, но и как свойство личности: предрасположенность в ответе на стрессовую реакцию. При этом копинг-стратегии находятся под сознательным контролем личности.

Важнейшей задачей психологии является поиск внутренних механизмов и факторов психологической безопасности. Сформировать их можно только путем повышения уровня самосознания личности (самопознания, самооценки, саморегуляции). Психологическая безопасность – это такое внутреннее состояние комфорта индивида, в которой он самостоятельно управляет своими эмоциями и знаниями,

не является при этом объектом манипуляции и воздействия с внешней стороны и выражается в возможности обнаруживать и защищаться от различных отрицательных явлений.

Безопасность выступает внутренней первичной потребностью человека, поэтому существуют и объективные «первичные» механизмы обеспечения безопасности. В частности, чувствительность к обнаружению сигналов опасности, скоростная характеристика реагирования на эти сигналы, особенности эмоциональных реакций в ситуации опасности. Таким образом, можно сделать, следующий вывод, что безопасность личности связана как с субъективной, психологической стороной, так и с объективным существованием человека. Взаимодействие двух сторон информационной и энергетической составляет основу жизни человека и, следовательно, обеспечивает состояние безопасности. Человек внутренне «настроен» на безопасное существование. Самообеспечение безопасности с психологической точки зрения представляет собой достижение субъектом психического состояния подконтрольности некоторого комплекса внешних и внутренних параметров, позволяющих достигать состояния динамического равновесия со средой и влияющих на вероятность достижения значимых для него целей и решения соответствующих задач. Психологическое самообеспечение безопасности характеризуется своими закономерностями, стратегиями, принципами, средствами и методами организации. Разрушение системы самообеспечения безопасности связано с изменением картины мира субъекта. Психические свойства, влияющие на обеспечение безопасности субъекта, в каждом конкретном случае преломляются через его актуальные психические состояния, поддерживающие реагирование на опасность или создающие этому определенные помехи.

В профессиональной деятельности безопасность как состояние детерминирована, прежде всего, осознанием и оценкой условий осуществления деятельности. Оценка условий деятельности как приемлемых стимулирует личность принять эту деятельность на уровне самореализации. Чем больше факторов условий воспринимаются человеком как ненадежные, опасные, тем менее (вплоть до отторжения) привлекательна профессия. При этом для разных людей доминируют в роли опасных самые разные факторы (технические, природные, социальные, и т. д.). Для одних простудится на морозе (например, каменщик) является гораздо менее опасным фактором, чем совершить финансовую ошибку в отчете (например, бухгалтер), а для другого наибольшая опасность видится в социальном конфликте с коллегами (например, учитель). Следовательно, стремление переживать состояние безопасности принципиально определяет выбор профессии и уровень самореализации в ней.

Литература

1. Анасов В. Д., Лепский В. Е. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности // Проблемы информационно-психологической безопасности. Москва: Институт психологии РАН, 1996. С. 7-11
2. Андреева Н. В. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении: настольная книга руководителя. Москва: Айрис-пресс, 2005. 248 с.
3. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. Москва: Нестор- история, 2011. 272 с.
4. Бернетт Д. Счастливый мозг. Как работает мозг и откуда берется счастье. Москва: Эксмо, 2019. 336 с.
5. Гумеров Г. Г., Петров С. В. Криминальные опасности и защита от них: учебное пособие. Новосибирск: АРТА, 2011. 247 с.
6. Донцов А. И., Зинченко Ю. П., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Психология безопасности: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва, 2019. 276 с.
7. Информационно-психологическая и когнитивная безопасность / под ред. И. Ф. Кефели, Р. М. Юсупова. Санкт-Петербург^ Петрополис, 2017. 300 с.
8. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.
9. Котик М. И. Психология и безопасность. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 447 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 351 с.
11. Огнев И. Н. Психологическая безопасность: учебное пособие. Москва: Феникс, 2007. 605 с.
12. Папкин А. И. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел. Тактика и психология безопасной деятельности: практ. Пособие. Москва: ГУК МВД РФ, 1996. 260 с.
13. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 352 с.
14. Селигман М. Новая позитивная психология. Москва: София, 2006. 367 с.
15. Субботина Л. Ю., Ефимова Н. С. Психология безопасности человека. Москва: Изд-во РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2013. 191 с.
16. Эксакусто Т. В. Теоретические основы социально-психологической безопасности/ под ред. Н. А. Лызь. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. 244 с.

Влияние семьи на воспроизводство образовательных неравенств в новых социокультурных условиях

Е. В. Лавренцова, г. Стара Загора, Болгария

Аннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы воспроизводства социального неравенства обучающихся в системе школьного образования в условиях масштабных экономических и социокультурных преобразований, имеющих место в современном мире. Специальное внимание уделяется выявлению роли родителей в процессе воспроизводства неравенств, при учете используемых ими ресурсов и капиталов. Предпринята попытка осмысления различного типа образовательных преимуществ и лимитаций, связанных со статусом семьи и образовательными стратегиями родителей, исходя из наличия новых контекстов для родительских действий, как в рамках самих школ, так и за их пределами.

Ключевые слова: образовательное неравенство, социальная структура, социально-экономический статус, семья, социальный капитал.

Введение. Одним из фундаментальных достижений социологии образования в начале второй половины XX столетия стало исследование целого комплекса проблем, связанных с существованием и различными формами проявления социального неравенства в сфере образования. Пристальное внимание ученых-социологов к изучению факторов, обуславливающих наличие неравенства в образовательных результатах и образовательных траекториях учащихся способствовало разработке мощных концептуальных моделей, раскрывающих механизмы социального воспроизводства неравенств в пространстве школьного обучения. К их числу несомненно принадлежат концептуализации П. Бурдье, Ж.-К. Пассрона и Б. Бернштейна, разработанные под влиянием идей Дюркгейма и Вебера, где глубоко анализируется роль школ в легитимации определенных социальных практик, и подчеркивается сходство и различия между культурной трансмиссией, осуществляемой в семьях, принадлежащих к различным социальным классам, и культурной трансмиссией в школах, связанной с характерными фракционными образованиями, формирующимися на социально-классовой основе.

В русле марксистской традиции К. Бодело, Р. Естабле, С. Боулс и др. развивают идеи классовой обусловленности образовательных неравенств и специально отмечают взаимосвязь между культурной трансмиссией в школах и дифференцированными требованиями рынка труда. В свою очередь представители теории рационального выбора успешно осмысливают неравенства как результат анализа затрат и выгод отдельных лиц, находящихся в разных точках социальной шкалы [5].

Семья как источник воспроизводства неравенств в образовании. Несмотря на значительную разницу в подходах, исходным пунктом рассуждений, так или иначе, остается институциональная природа образования со свойственными ей механизмами воспроизводства общества как в структурно-функциональном плане с точки зрения перманентного осуществления системной профессиональной подготовки молодежи, так и в социально-стратификационном, исходя из наличного модуса распределительных отношений. Именно через свою дифференцирующую функцию образование регулирует процесс рассредоточения представителей молодого поколения по иерархически конструированным ячейкам социально-профессиональной структуры, актуализируя тем самым общностно-имманентные противоречия, проявляющиеся в различии интересов ключевых групповых акторов социальной структуры.

Итак, воспроизводство социальной структуры общества и тем самым существующих социально-классовых и социально-профессиональных противоречий является прямой функцией образования. Проблема заключается не в том, что эти противоречия воспроизводятся — это объективный процесс, а в том, чтобы они не нарушали общественный баланс (компромисс), воспринимаемый массовым сознанием как социально справедливое состояние распределительных отношений [2]. Но дополнительная сложность обусловлена еще и тем, что публичная легитимация процессов воспроизводства распределительных отношений в пространстве образования оказывается сопряженной с объективными потребностями эффективного развития экономики. Последнее диктует необходимость максимального развития разнообразных способностей и творческого потенциала учащихся в системе образования при

одновременном сохранении за образовательной системой одной из ведущих ролей в механизмах воспроизводства социальной структуры.

Реальная проблема заключается в том, чтобы обеспечить все более полное использование способностей и задатков подрастающего поколения при одновременном выравнивании шансов молодых представителей различных групп на получение образования, на занятие соответствующего места работы и должности, на продвижение и т. д. При этом нужно обязательно учитывать, что возможности таких сбалансированных решений всегда обусловлены конкретной исторической ситуацией [5]. Специфика же нынешней ситуации с позиций современных исследовательских разработок состоит в том, что, несмотря на увеличение количества лет школьного обучения для всех детей, неравенство в образовании продолжает перемещаться в сторону увеличения, и что в некоторых странах разрыв между наиболее обеспеченными и наиболее обездоленными фактически возрастает [4].

Анализ результатов недавних исследований, проведенных в рамках Международной программы по оценке достижений учащихся (PISA), показывает, что хотя в целом уровень образования европейских подростков является высоким по сравнению с тем уровнем, который демонстрируют представители молодого поколения в развивающихся странах Латинской Америки или Африки, тем не менее, даже во многих государствах Европы присутствуют существенные различия между учащимися с лучшими показателями (уровень 5), очень часто из привилегированных семей, и учащимися с худшими оценками (уровень 1), который ассоциируется с низким социально-экономическим статусом (СЭС).

В рамках методологии, используемой в исследованиях PISA, равный доступ к образованию анализируется главным образом на базе изучения существующей корреляции между социально-экономическим статусом учащегося и его образовательными результатами. Социально-экономический статус в качестве специфической категории обобщает различные характеристики школьника, визирующие определенные аспекты его семейной и социальной среды. Он отражается чрез индекс социального, культурного и экономического статуса, который формируется на основе информации об образовании и профессии родителей, родном языке, материальном благосостоянии семьи, культурных и образовательных ресурсах в домашнем окружении и др.

Как показывают данные, в таких странах как Болгария, доля учащихся с низким СЭС и высокими достижениями является крайне незначительной (13,2%) даже в сравнении со средними для стран ОЭСР показателями (28,8%), что говорит о наличии серьезных неравенств в системе образования [5]. В целом ряде европейских государств картина образовательных неравенств дополнительно усугубляется затрудненным доступом учащихся из низкостатусных социальных слоев к более престижным или так называемым популярным школам. Так, например, в Болгарии, Чехии, Венгрии, Словакии типичный, непривилегированный в социальном отношении школьник имеет только один шанс из восьми посещать такую же школу, как и дети, демонстрирующие высокие достижения. В этом смысле отмечается, что социальная и академическая сегрегация между школами способна дополнительно увеличивать разрыв в результатах, связанных с социально-экономическим статусом [6].

Как при оценке социально-экономического статуса, так и при анализе ряда других характеристик, влияющих на учебные достижения учащихся и развитие их образовательных траекторий, одним из первостепенных остается вопрос о роли семьи. Именно родители долгое время воспринимались социологами как главные действующие лица в воспроизводстве социальных неравенств, присущих системе школьного обучения. Их внимание было сосредоточено на анализе различного типа преимуществ и барьеров (экономических, социокультурных с включением соответствующей этнокультурной и жизненностилевой компоненты, территориальных, мотивационных и др.) в доступе к качественному образованию, связанных с семьей и образовательными стратегиями родителей.

Однако мощные экономические, культурные и образовательные изменения последних лет способствовали возникновению новых контекстов для родительских действий, как в рамках самих школах, так и за их пределами. И пусть эти изменения не модифицируют радикальным образом существующие модели социально-классового доминирования и сопутствующих ему преимуществ, они, тем не менее, создают новые условия и возможности для победы или поражения в образовательной игре для различных фракций определенного социального класса, расположенных на одинаковом уровне. Речь идет, например, об утверждении нового баланса между родителями среднего класса с высокими экономическими ресурсами и родителями с высокими культурными ресурсами, или между теми, кто относится к «национальному» рабочему классу и иммигрантами. Учитывая тот факт, что образование является позиционным преимуществом, неравенство в образовании необходимо изучать с помощью установления реляций, потому что сегодня, возможно, более резко, чем в предыдущие десятилетия, то, что одна группа выигрывает, другая проигрывает [8, 12].

Вызовы глобализации и формирование новых разделительных линий. С точки зрения макро-социальных процессов одним из наиболее значимых факторов, влияющих на образовательные шансы, результаты и траектории, в том числе в сфере общего образования, является *глобализация*. Глобализация, будучи концентрированным выражением нарастающей взаимозависимости и транснациональной интеграции в мировом масштабе, конституирует как новые возможности, так и новые ограничения для семей, принадлежащих к различным социальным классам, что вынуждает родителей серьезным образом трансформировать используемые образовательные стратегии. Однако важно подчеркнуть, что семьи не располагают одинаковыми ресурсами для принятия и реализации данных стратегий. Глобализация может рассматриваться как возможность для буржуазии и высших классов объединиться и увеличить свое позиционное преимущество по отношению к средним классам. Эти социальные страты оказываются в наиболее выгодном положении с точки зрения извлечения максимальной прибыли от интернационализации образования.

Для семей среднего класса, напротив, глобализация может рассматриваться как новое ограничение, но оно не распространяется в равной степени на всех членов этой большой группы. Исключение здесь составляют определенные общественные сегменты, включающие предпринимателей, менеджеров и специалистов, чьи образовательные траектории, профессиональная карьера и работа уже ориентированы на международный уровень, например, менеджеры международных фирм [9]. Для других категорий, таких как учителя, военнослужащие, представители мелкого национально-ориентированного бизнеса и др., напротив, оказывается затруднительным принятие образовательных стратегий в соответствии с глобализационным трендом. И все же в целом представители среднего класса при всей вариативности внутриклассовой дифференциации имеют значительно больше экономических и социокультурных ресурсов для инкорпорирования в глобальное пространство в сравнении с низшими, что в определенных ситуациях может использоваться ими и как своеобразный барьер, ограничивающий их от конкуренции низкостатусных групп.

В тоже время если говорить о низшем классе, то и здесь общая внутриклассовая картина далека от однородности в том смысле, что между определенными низкостатусными группами могут возникать значимые различия, особенно это касается представителей «внутреннего» пролетариата и иммигрантов с более высоким образовательным уровнем, владеющих несколькими иностранными языками и имеющих опыт международной мобильности, чей потенциал для глобализации при благоприятных условиях может превратиться в реальную возможность.

Помимо глобализации другим макросоциальным фактором, обуславливающим новые линии социально-образовательных неравенств, является постепенное ослабление модели государства всеобщего благосостояния и связанных с ним социальных групп, главным образом занятых в публичном секторе. Согласно мнению некоторых социологов, данные группы в условиях постиндустриального общества имеют тенденцию к превращению в «новых» бедных и включают в себя, по словам П. Бурдьё, преимущественно учителей и социальных работников, страдающих не от «бедности состояния», то есть от недостатка материальных ресурсов, а от «бедности положения», то есть от социальной деградации и отсутствия социального уважения [12]. Подобная тенденция оказывается сопряжена с восходом других социальных групп – новых менеджеров, обладающих наиболее востребованными в условиях постиндустриальной капиталистической экономики знаниями качествами и умениями – гибкостью, мобильностью, лидерством и коммуникационными компетенциями.

Проекция данного фактора в образовательную сферу оказывается связана с все большей фаворитизацией инструментального подхода в школьном обучении в противовес общегуманистическому и предметно-ориентированному, активно поддерживаемого экономически-центрированными представителями среднего класса, с акцентом на формирование навыков, полезных во всех социальных ситуациях, причем особенно ценных в сфере частного предпринимательства. Подобное изменение общественных настроений в свою очередь может привести к дополнительному усилению дистанций между детьми из високостатусных и низкостатусных слоев, а в перспективе и к еще большей дискриминации последних. Сосредоточение внимания на навыках, а не на предмете, вполне может представлять собой обновленную форму интегрированного кода с использованием «невидимой педагогики», которая препятствует ученикам с меньшим культурным и информационным капиталом [4].

Кроме того стоит отметить, что изменение культурного позиционирования и влияния школы в общеинституциональном плане, связанное с ослаблением ее доминирующей роли в деле социализации молодого поколения за последние 2-3 десятилетия, также приводит к конфигурации новых разделительных линий и соответствующих неравенств в образовании. В связи с нарастанием конкурентности в различных социальных контекстах наблюдается явно выраженная тенденция все более активного использования родителями различных инструментов и форм дополнительного образования (частные

учителя, специализированные курсы и т. д.) для повышения успеваемости своих детей в условиях остросостезательной школьной среды.

Еще одним, и гораздо более серьезным вызовом школьной культурной монополии оказывается развитие новых коммуникационных технологий и медийных средств, в том числе социальных медиа. С одной стороны все эти процессы могут рассматриваться как появление новых возможностей для родителей, включая представителей низкостатусных групп, использовать все эти культурные ресурсы дома, влияя тем самым на обучение и досуг своих детей и увеличивая их образовательные преимущества. Но с другой, это дает гораздо больше возможностей тем родителям, у которых имеются солидные финансовые средства для приобретения новейших технологических устройств и программных образовательных продуктов, равно как и для оплаты дорогостоящих частных образовательных услуг. Так что видимая демократичность цифрового общества часто на практике оборачивается еще более глубокими формами депривации детей из низкостатусных семей, так как вследствие недостаточности материального и культурного капитала их родители оказываются не в состоянии использовать новые медиа в качестве образовательных ресурсов.

Мобильность, выбор школы и сегрегация. При переходе на микрообщностный уровень следует особо выделить значимую роль жизненной среды или близкого социального окружения, обуславливающего наличие ограничений или преимуществ родителей из разных социальных страт в отношении образовательных возможностей для их детей. Рассматривая социальное окружение как форму индивидуального и коллективного социального капитала [3, 11, 13], многие социологи приходят к выводу о том, что социальный и этнический состав микрорайонов проживания влияет на социализацию детей. Один из аспектов данного влияния состоит в том, что местожительство семьи, ее непосредственная локация лежит в основе формирования определенных ориентаций родителей при принятии тех или иных образовательных стратегий, связанных прежде всего с выбором школы и готовностью к определенным формам мобильности. Неравномерное распределение социальных групп в территориальном отношении, особенно хорошо заметное в современных мегаполисах, приводит зачастую к ярко выраженным схемам сегрегации, или точнее агрегации, которые генерируют преимущества для некоторых социальных страт, как в случае с представителями высшего класса: усиленная социальная концентрация здесь способствует накоплению экономического и культурного капитала, который конституирует очень ценный социальный капитал в микрорайонах и школах для ее членов.

Что касается представителей низкостатусных групп, то здесь во многих странах (причем, не только европейских) очевидно прослеживается тенденция к постепенному вытеснению данных групп из центральных городских районов вследствие дальнейшего углубления процессов коммерциализации, развития технологических парков и бизнес-инкубаторов, серьезного увеличения стоимости центрально расположенного жилья, а так же по причине более активного заселения центральных городских кварталов представителями среднего класса с последующим адаптированием старых промышленных районов к вкусовым предпочтениям и интересам среднего социального слоя путем изменения городской планировки и застройки, расширения сети культурных и других услуг. Данный процесс также имеет важные последствия, связанные с высокой концентрацией детей из низших классов и эмигрантов в кварталах и школах городской периферии, что со своей стороны ведет к определенному виду социализации в самих школах и вне их стен, которая может быть охарактеризована как «периферийная» не только в географическом, но и в гораздо более широком смысле. Подобная социализация отличается наложенной извне социальной закрытостью, ограниченными экономическими и культурными ресурсами и как следствие скудным социальным капиталом как в отношении аспираций и ценностей, так и в отношении социальных сетей [9].

Но справедливости ради следует подчеркнуть, что описанный выше процесс вытеснения низкостатусных групп из центра к периферии так или иначе не может привести к абсолютной обособленности и социальному замыканию по целому ряду экономических и социальных причин. В условиях нарастающей этнокультурной разнородности современных мегаполисов становятся неминуемы определенные диффузные движения различных общественных сегментов на территории современных городских поселений, что естественным образом влечет за собой активное этнокультурное смешение как в рамках микрорайона проживания, так и в рамках соответствующих образовательных учреждений. А это в свою очередь увеличивает шансы некоторых низкостатусных групп – по большей части эмигрантов, задействованных в сфере торговли и услуг, на приращение экономических, культурных и социальных ресурсов в их ближайшем окружении, и тем самым способствует модификации их аспираций и выборов.

Еще один из механизмов воспроизводства неравенства связан с существующей возможностью (а в целом ряде стран относительно недавно введенной мерами государственного регулирования или усиленной ими) выбора школы. Наличие здесь нескольких наиболее часто встречаемых родительских

стратегий, таких как, например, выбор места жительства в прямой зависимости от выбора школы; выбор частного учебного заведения; выбор школы в рамках государственного сектора и выбор близлежащей к месту проживания государственной школы, обуславливает и достаточно широкую вариабельность сценариев по задействованию аккумулированных родителями экономических, культурных или социальных капиталов. Несмотря на значительный набор возможных сценариев выбора и их динамичность в связи с высокой скоростью социокультурных изменений в современном мире, можно с уверенностью сказать, что выбор школы является важным элементом «улучшения» школьной карьеры не только для детей из высокостатусных слоев, но для детей – выходцев из среднего класса.

Коренным образом отличается ситуация в отношении низкостатусных семей, так как подобные семьи находятся в невыгодном положении и остаются в значительной степени депривированы вследствие специфических правил игры, касающихся выбора. Причем речь идет не только о территориальной депривации или о других проявлениях ограниченности финансово-экономических или культурных ресурсов, тут часто оказываются задействованы механизмы внутриклассовых социально-психологических лимитаций, связанные с особенностями групповых представлений и aspirations, прямым следствием которых является отсутствие как такового желания делать выбор. Сочетание подобных ограничений с все более твердыми стратегиями социального замыкания, используемыми представителями среднего класса и приводящими к нарастанию академической, социальной и этнической сегрегации в пространстве общего образования, содействует возникновению новых конфигураций образовательных неравенств.

Заключение. В заключение следует отметить, что общая картина иерархии в социально-стратификационном плане между семьями, принадлежащими к высшему, среднему и низшему классам, спроецированная в область образования через целую сеть взаимосвязанных социальных преимуществ и лимитаций, в целом остается без существенных изменений при сопоставлении с ситуацией в прошлом. И в объяснительных моделях основным критерием для описания действующих стратификационных механизмов по-прежнему считается степень обеспеченности родителей теми или иными ресурсами и капиталами. Вместе с тем прослеживаются определенные тенденции и немаловажные изменения, по большей части внутри указанных социальных слоев, приводящие к новым, зачастую более латентным и неявным формам воспроизводства социальных неравенств в современной системе школьного образования, которые требуют дальнейшего углубленного изучения.

Литература

1. Фурсова В. В. Социальное неравенство в системе образования советского общества: теория и практика // Грани российского образования / под ред. коллегия М. К. Горшкова (председатель), Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьева, Г. А. Ключарева. Москва: Институт социологии РАН, Центр социологических исследований. 2015. С. 146-173.
2. Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт // Грани российского образования / под ред. коллегия М. К. Горшкова (председатель), Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьева, Г. А. Ключарева. Москва: Институт социологии РАН, Центр социологических исследований. 2015. С. 14-40.
3. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2015, ЦКОКУО, София, 2016. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf (02.02.2021).
4. Bernstein B. *Class, Codes and Control*, Volume 3. London: Routledge & Kegan Paul. 1975. 207 p.
5. Boudon R. *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons. 1973. 220 p.
6. Bourdieu P., et al. *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford University Press. 2000. 656 p.
7. Brown P. *The Opportunity Trap: education and employment in a global economy* // *European Educational Research Journal*. Vol. 2. Iss. 1. 2003. P. 141-179.
8. Coleman J. S. *Social Capital in the Creation of Human Capital* // *American Journal of Sociology*. Vol. 94. 1998. P. 95-121.
9. Collins R. *The Credential Society. A Historical Sociology of Education*. New York: Academic Press. 1979. 222 p.
10. Duru-Bellat M. *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002. – 256 p.
11. Lin N. *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 292 p.
12. Schleicher A. *PISA 2018 Insights and interpretations* [Электронный ресурс] URL: <http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (03.02.2021).
13. Van Zanten A. *New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies* // *European Educational Research Journal*. Vol. 4. Number 3. 2005. P.155-169.
14. Wagner A. C. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: Presses Universitaires de France. 1998. 236 p.

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159

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

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

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

Аннотация. Рассмотрены основные особенности и современного состояния исследований в области психологического анализа деятельности, а также главные трудности его дальнейшего развития. Сформулированы представления о возможных путях и способах их преодоления, на основе чего намечены наиболее перспективные направления этого развития. Дано новое решение ключевой проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения базовой единицы декомпозиции деятельности. Основана также и необходимость новой интерпретации исходного предмета анализа деятельности, в качестве которого должна пониматься деятельность как системный комплекс, а не как система, что полагается традиционно. Сформулирован и новый подход к декомпозиции деятельности, базирующийся не на традиционной – структурно-морфологической парадигме, а на принципах функционально-динамического анализа. Все сформулированные положения конкретизированы по отношению к особому – качественно специфическому классу деятельности – субъектно-информационному.

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

I

Психологический анализ деятельности и как предметная сфера исследований, и как практико-ориентированное направление не только играет важнейшую роль в общей и прикладной психологии, но и является очень традиционным именно для отечественной психологии [2, 5, 25, 26, 29]. Это, в свою очередь, обусловлено его неразрывной связью с психологической теорией деятельности, а также с категорией деятельности как таковой. Действительно проблема деятельности имеет особый статус и так сказать привилегированное положение в общепсихологической проблематике. Она, в отличие от целого ряда иных психологических проблем и направлений, никогда не находилась ни в опале, ни «под запретом», а наоборот – всегда выступала флагманом отечественной психологии и даже ее «выставкой и витриной». Кроме того, она включает очень широкий и гетерогенный спектр исследований, включающий очень разные по своей направленности и ориентации разработки – методологические, теоретические, эмпирико-экспериментальные, профессиографические. Наконец, она характеризуется и очевидным своеобразием, придаваемым явной специфичностью базового конструкта данной проблемы – самой категории деятельности (ее междисциплинарным статусом, «равнопринадлежностью» и к целому ряду конкретных научных дисциплин, и к уровню философского исследования). Деятельность – и как категория, и как реальность нередко рассматривалась не просто как важнейшая, но и как базовая, исходная категория для построения психологии как науки [25].

Действительно, обращаясь к не столь далекому ее прошлому, можно констатировать следующую – очень показательную ситуацию. На протяжении достаточно длительного времени и в силу, прежде всего, указанных выше ее особенностей, данная проблема занимала не просто лидирующие позиции в отечественной психологии, но и во многом олицетворяла ее. Причем, это касается ее различных аспектов

и уровней – методологического, теоретического, эмпирического, экспериментального и т. д. Можно сказать и так: данная проблема выступала в качестве своего рода «локомотива» развития отечественной психологии. Этому в значительной степени содействовала и еще одна фундаментальная особенность данной проблемы. Дело в том, что в ней и, соответственно, в той реальности, которая является предметом ее изучения (то есть в самой деятельности), фактически, воплощается вся психика и вся личность. Истинная «хитрость» и реальная сложность данной проблемы заключается в том, что она, фактически, во многом равнозначна изучению психики в целом в процессе ее функционирования, причем – взятом в высшей форме его организации (деятельностной). Предмет психологии в целом находит, по существу, исчерпывающее воплощение в предмете самой психологии деятельности. Чем более глубокой и содержательной является психологическая теория деятельности, тем в большей степени она трансформируется в психологическую теорию деятеля [9].

Немаловажной особенностью проблемы деятельности, сложившейся в силу целого ряда причин (как объективных, так и не вполне), является и устойчивое мнение, согласно которому она, в отличие от многих иных проблем, разработана хорошо и полно. В профессиональном сознании исследователей складывается мнение и даже своего рода «ощущение», согласно которому, что угодно, но только не психологию деятельности, можно упрекнуть в недостаточной степени развитости. Другими словами, в силу многих причин – и исторического, и методологического, и традиционного характера, по отношению к данной проблеме в научном сообществе (особенно в нашей стране) сформировалась своего рода «иллюзия благополучия». Поэтому не только крайне трудно, но уже и не нужно пытаться искать здесь что-то существенно новое. Более того, психологическая теория деятельности (в ее традиционном варианте) обладает так сказать определенной «невосприимчивостью» ко многим новым и новейшим результатам (полученным, например, в русле современного метакогнитивизма [32-34]), что уже само по себе отнюдь не свидетельствует о ее совершенстве. Последнее достаточно отчетливо проявилось и в ходе специально проведенного нами в [15] анализа. Его основным результатом явился вывод о том, что в действительности современная ситуация в психологии деятельности далека от «благополучия»; она требует не каких-либо локальных и частных – «косметических» доработок, а крупных корректировок и даже – трансформаций традиционной психологической теории деятельности.

Сказанное в полной мере относится и к психологическому анализу деятельности как комплексному научно-практическому направлению, базирующемуся на основных положениях самой теории деятельности. В силу его неразрывной – по существу, атрибутивной связи с этой теорией, а в значительной мере и производности от нее, он переносит на себя как ее основные достижения, так и трудности, проблемы и вопросы, возникающие при ее разработке. Степень их взаимополагаемости такова, что эволюция психологического анализа вообще неотрывна от логики развития теории деятельности, а его достижения равно, как, впрочем, и проблемы – в существенной степени являются продолжением и проявлением трансформаций самой теории деятельности. В связи с этим, базовым принципом «анализа самого анализа» должна быть всемерная опора на те закономерности и особенности, которыми характеризуется развитие психологической теории деятельности.

II

Действительно, в настоящее время и в нем все более отчетливо проявляется ряд трудностей принципиального характера, а также пробоем различного масштаба (начиная от сугубо технических, процедурных и заканчивая общими – методологическими), которые также требуют специальных усилий, направленных на его дальнейшее развитие. Кроме того, приходится учитывать и еще одно – крайне важное обстоятельство. Дело в том, что «мир профессий» динамичен, а мера этой динамичности, постоянно возрастая, в настоящее время достаточно велика. Она характеризуется перманентным возникновением качественно новых видов деятельности и способов ее организации, не говоря уже о еще более быстром прогрессе их технологической составляющей. Специальный анализ всех этих вопросов был осуществлен нами в работе [10, 17]; одним из основных его итогов явилось обоснование необходимости в дифференциации еще одного класса деятельности, наряду с традиционно выделяемыми (субъект-объектным и субъект-субъектным) – именно качественно специфического и несводимого к ним – субъектно-информационного. Его важнейшей отличительной характеристикой является то, что в нем имеет место та же самая в принципе трансформация (то есть трансформация принципиальная по смыслу и радикальная по масштабу), которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это – трансформация основного атрибута деятельности – ее *предмета*. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – *информация*. Она сама по себе, то есть исходно, не является ни объектом и не субъектом, хотя может сигнифицировать

и тот и другой – и по отдельности, и одновременно. Сама она «безразлична и равнодушна» к тому, что сигнифицирует: она – именно информация, то есть нечто ин-вариантное и ин-дифферентное к своей «заполненности» – к своему контенту. Сфера представленности этого класса предельно широка – от, скажем, деятельности экономиста до деятельности ученого [2, 32]. В нем основной атрибут деятельности – ее предмет не только качественно трансформируется, но и еще более усложняется. Причем, такое усложнение происходит в наиболее непосредственном смысле данного понятия, поскольку деятельность данного класса становится еще более опосредствованной, а ее предмет – еще более имплицитным, вообще приобретая в ряде случаев черты виртуальной реальности. Такая эволюция закономерным образом проявляется и в трансформации базовых подходов к самому анализу деятельности. Очень показательным в данном отношении является то, что по отношению ко второму основному классу деятельности – субъект-субъектному существенно более релевантен не какой-либо из подходов, сложившихся при анализе деятельности другого класса – субъект-объектного, а принципиально иной подход – *функционально-психологический*. Он, как известно, базируется на соответствующем – функциональном понимании самой управленческой деятельности, восходящем к школе административного управления [33]. Данный подход предполагает использование в качестве основной единицы анализа основные управленческие функции. В связи с этим, а также со многими иными обстоятельствами есть основания предполагать, что и по отношению к еще одному – также принципиально новому и качественно специфическому классу деятельности (субъектно-информационному) наиболее релевантным подходом также должен выступить какой-либо иной, нежели все разработанные, подход к его психологическому анализу. Определение его контуров – это, собственно говоря, и является основной перспективой развития самого психологического анализа деятельности, так и главной задачей данной работы.

III

Переходя к ее реализации, прежде всего, необходимо отметить, что подавляющее большинство существующих в настоящее время методологических подходов к разработке психологической теории деятельности достаточно отчетливо группируются в две основные парадигмы – структурно-уровневую и структурно-морфологическую [14]. Действительно, эти парадигмы сложились в результате развертывания очень масштабного и обобщенного процесса развития теоретических представлений в психологии деятельности, имеющего свою закономерную логику. Показательно и то, что обе они сформировались в относительно завершенном виде, получили широкое распространение и обрели статус, фактически, доминирующих во всей психологической теории деятельности в тот период времени, на который приходится «расцвет» системного подхода в психологии (и не только в ней). Это, как известно, последняя четверть прошлого века.

Безусловно, и сама их дифференциация, и их так сказать сфера действия носят характер лишь определенного приближения к реальной сложности и многоаспектности общего процесса развития психологии деятельности, а также полученных при этом результатов. Вместе с тем, факт их существования, а также принципиальных отличий друг от друга все же достаточно очевиден; он и – это также необходимо подчеркнуть специально – весьма показателен в плане выявления общих закономерностей развития психологической теории деятельности.

Основной идеей первой парадигмы является трактовка деятельности как иерархической, системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней, а наиболее полную и последовательную реализацию она нашла в теории деятельности А. Н. Леонтьева [25]. Сущность второй состоит в том, что психологическая архитектура деятельности раскрывается через понятие инвариантной структуры основных компонентов деятельности – через ее психологическую систему [26, 30]. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода морфологию деятельности, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов: функциональные блоки деятельности, основные «составляющие» деятельности и т.д. Ими являются, прежде всего, – мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества, принятие решений, исполнительская часть деятельности, контроль, коррекция и др. В русле обоих указанных макроподходов накоплен огромный материал о психологических закономерностях организации деятельности; каждый из них приводит к той или иной достаточно аппроксимированной к реальности объяснительной концепции деятельности.

Вместе с тем, в настоящее время все более очевидным становится и еще одно обстоятельство. Те возможности, которые содержатся в обоих указанных макроподходах, отнюдь не всегда оказываются достаточными для раскрытия тех или иных – в особенности наиболее сложных компонентов и процессов деятельности (в особенности – мышления) и деятельности в целом [4-6, 20, 28]. Можно сказать и более категорично: современные парадигмальные основания психологического анализа деятельности

уже, по-видимому, недостаточны и не вполне адекватны решению многих теоретических задач. Специальный анализ данного вопроса проведен нами в ряде предыдущих работ [7, 15]. Не дублируя здесь их содержания, подчеркнем лишь тот аспект полученных результатов, который имеют непосредственное отношение к целям данной работы и состоит в следующем. Хотя обе эти парадигмы и направлены, в конечном итоге, на решение сходных или даже – практически идентичных задач, связанных с раскрытием закономерностей структурной организации деятельности, но предлагают для этого различные пути решения. Причем, эти различия носят не частный, а достаточно общий, то есть принципиальный характер. Именно этим, собственно говоря, и обусловлено то обстоятельство, что о данных подходах можно и нужно говорить именно как о качественно разных парадигмах разработки психологической теории деятельности. Действительно, раскрытие закономерностей структурной организации любой системы предполагает обязательное решение критически важной задачи – задачи поиска, и определения того, что именно подлежит организации; выявления тех компонентов – единиц, которые и составляют так сказать «онтологическую базу» организации. По отношению к проблеме деятельности она имеет вид классической и наиболее традиционной для психологического анализа деятельности проблемы определения «единицы анализа». Ее смысл как раз и состоит в том, что именно следует рассматривать в качестве базовой единицы анализа деятельности? Существует ли и, если да, то какой именно компонент (или компоненты), являющийся материалом соорганизации в общей структуре деятельности? Не менее известно и то, что эта – повторяем, классическая задача решалась на всем протяжении развития теории деятельности очень разными способами, а соответственно, – предлагались различные варианты дифференциации базовой «единицы» деятельности (см. далее).

Вместе с тем, при всем разнообразии существующих подходов к ее решению они достаточно отчетливо группируются в два основных – обобщенных варианта. Первый из них предполагает (причем, в качестве своего рода аксиомы), что, действительно, можно говорить о существовании базовой и универсальной – унитарной «единицы», на основе которой строится, структурируется вся деятельность. Чаще всего в качестве такой «единицы» рассматривается, разумеется, действие. Именно такой подход и получил свое наиболее развернутое воплощение в теории деятельности А. Н. Леонтьева [5]. В ней «срединный», то есть, фактически, во многом базовый и определяющий уровень общей иерархии деятельности – уровень действий как раз и соотносится с этой «единицей». Не менее показательна в этом плане и известная точка зрения С. Л. Рубинштейна, отмечавшего, что именно действие выступает подлинной «единицей» деятельности, в которой преломляются все основные аспекты психического [29]. Общий смысл такого подхода заключается в том, что он является моноструктурным, поскольку базируется на признании существования *одной* – базовой и универсальной единицы структурной организации деятельности.

Второй возможный подход к решению общей задачи поиска «единиц» анализа деятельности характеризуется принципиально иным смыслом. Согласно ему, деятельность является настолько сложным и принципиально гетерогенным, внутренне разнородным и многокачественным образованием, что она в принципе не может быть раскрыта и описана с опорой на какую-либо одну – качественно однородную, то есть универсальную и унитарную «единицу». Таких «единиц» – причем, качественно различных должно быть обязательно несколько, а мера их гетерогенности должна быть сравнимой или даже тождественной с гетерогенностью феноменологических проявлений деятельности, а также принципов и механизмов ее организации. Соответственно, общая структура деятельности также является производной от синтеза целого ряда, многих качественно различных «единиц». Анализ же деятельности, направленный на раскрытие ее содержания и принципов организации, должен базироваться поэтому именно на признании факта множественности базовых «единиц», из которых она синтезирована. Такой подход, в отличие от первого (моноструктурного), можно обозначить как полиструктурный.

Можно видеть, что первый из этих подходов – моноструктурный полностью соответствует структурно-уровневой парадигме разработки психологической теории деятельности, поскольку в ее основе как раз и лежит признание факта существования базовой и унитарной «единицы» ее строения – действия. Столь же очевидно, однако, совпадение «идеологии» полиструктурного подхода с другой парадигмой – структурно-морфологической, поскольку она базируется на признании множественности основных «составляющих» деятельности и их качественной гетерогенности. Таким образом, две основные парадигмы (структурно-уровневая и структурно-морфологическая) принципиально отличаются друг от друга тем, что они базируются на двух – совершенно разных способах решения одной из наиболее фундаментальных и традиционных для психологии деятельности задач – задачи определения «единиц» анализа деятельности.

Итак, сопоставление двух основных парадигм разработки теории деятельности вплотную приводит к необходимости обращения к одной из наиболее общих и традиционных проблем всей психологической

теории деятельности в целом и методологии ее психологического анализа, в особенности, – к проблеме основных единиц анализа деятельности. Она является одной из ключевых и «сквозных» для всей психологии деятельности, а в ее содержании необходимо зафиксировать два ключевых аспекта. Первый: сама суть данной проблемы состоит в выборе и обосновании того, что же именно следует рассматривать в качестве основной структурной «единицы» деятельности – ее базового компонента («ячейки», подлинной единицы – С. Л. Рубинштейн; «составляющей» – Б. Ф. Ломов и пр.). Какой уровень дробности является оптимальным и в плане воспроизведенности – воплощенности в такой «единице» психологических атрибутов деятельности и, в то же время, в плане обеспечения необходимой детализированности и глубины анализа? Второй: очень показательно и то, что наибольшим разнообразием эти подходы характеризуются по отношению к исследованию относительно наиболее сложных типов профессиональной деятельности – в частности, управленческой, организационной, педагогической⁸.

IV

Констатируя необходимость углубления представлений об этой – действительно, ключевой проблеме, обратим, однако, внимание и на то, что не меньшие трудности и проблемы возникают уже не только так сказать «снизу» – в плане определения базовых и исходных единиц анализа, лежащих в самом ее «фундаменте». Они возникают и «сверху» – в плане адекватного понимания того, *что именно* подлежит декомпозиции на эти единицы? Что представляет собой та исходная целостность, которая и выступает предметом анализа? На первый взгляд, данный вопрос представляется уже решенным и «ясным»: в качестве такого предмета выступает сама деятельность «как система». Причем, по отношению к этому словосочетанию и вообще – к трактовке деятельности именно как системного образования сложилось редкое единодушие, а само оно стало чуть ли не понятийным стереотипом. Так, в этом плане очень показательно, что важнейшей общей особенностью обеих основных парадигм теории деятельности является то, что они базируются на методологии системности, хотя реализуют ее в достаточно разных аспектах. Первая (структурно-уровневая) воплощает в себе, прежде всего, содержащуюся в этой методологии идею иерархии, иерархической организации систем как их базового принципа структурирования. В результате этого, и сама деятельность эксплицируется как уровневое образование, характеризующееся соподчиненностью организации ряда иерархических уровней, а также закономерностями их межуровневых взаимодействий. Тем самым, акцент делается на «вертикальном» срезе организации деятельности, на механизмах ее субординационной организации. Вторая (структурно-морфологическая) отдает приоритет иному – но также фундаментальному принципу структурной организации, – принципу самоорганизации, саморегуляции. Акцент при этом делается на выявлении принципов и механизмов, координации, самоорганизации базовых «составляющих» структуры деятельности, благодаря которым она и обретает черты системности. Тем самым организация деятельности раскрывается, преимущественно, не в ее «вертикальном», а в так сказать «горизонтальном», координационном (а не субординационном) аспекте.

Вместе с тем, при более детализированном рассмотрении данного положения выявляется существенное обстоятельство, состоящее в следующем. Как показано в наших работах [6, 9, 15], сама сущность и атрибутивная природа деятельности заключаются в том, что она не может быть раскрыта и проинтерпретирована с достаточной полнотой лишь в качестве системы, как *только* системное образование. Дело в том, что в ней комплексуются, как минимум, три качественно различные системы (субъект, объект и процесс деятельности). Она поэтому, безусловно, является не только не «до-системным» образованием, что естественно и очевидно. Дело еще и в том, что она не является и «чисто» системным образованием – тем, что обозначается понятием «истинной системы» [21]. Она выступает образованием *пост-системного* типа; она обретает этот статус в силу того, что выступает именно как *системный комплекс*, а тем самым также выходит за пределы так сказать единичной системности⁹.

Очень значимой особенностью деятельности как системного комплекса является то, что в его составе оказываются представленными не просто *разные*, а именно диаметрально *противоположные* по атрибутивным характеристикам и даже по своему типу системы. Более того, степень их различий такова, что она является, по-видимому, вообще предельной из всех возможных. Действительно, в составе деятельности (как системном комплексе) представлены две максимально различные по своей природе системы. С одной стороны, это ее субъект – как носитель психического, идеального, то есть нематериального. С другой стороны – это ее объект, но уже как носитель противоположного начала (собственно

⁸ Так, по отношению к управленческой деятельности в их качестве могут рассматриваться следующие «составляющие»: управленческие функции (административный подход), должностные обязанности (нормативный подход), базовые «измерения» деятельности (двумерный подход), роли – миссия руководителя (ролевой подход), ситуации управления (ситуационный подход), действия (психологический подход), «мелкие управленческие дела» (микроанализ деятельности) (см. обзор в [6, 11]).

⁹ Как известно, в общем плане понятие системного комплекса обосновано в работе В. П. Кузьмина [21].

материального). Далее, в ней представлены и два основных, но также диаметрально противоположных класса систем – субстанциональные и темпоральные (временные). Первые образованы субъектом и объектом, а вторая – собственно процессом деятельности как их взаимодействием. Естественно, что возникающие в связи с такими принципиальными различиями сложности синтезирования – системной организации являются также очень большими. В силу этого, очень трудно или даже – практически невозможно рассчитывать на их полное и исчерпывающее преодоление, на достижение деятельностью в целом степени системной организованности. Эта организованность может реализовываться в общем случае лишь по типу системного комплекса.

Наряду с этим, необходимо учитывать и еще одну особенность системных комплексов, проявляющуюся в деятельности в максимально отчетливом виде. В деятельности представлены не просто предельно «разнокачественные», но и очень хорошо организованные сами по себе системы. Причем, одна из них обладает не только высокой, но и, по-видимому, высочайшей из всех возможных степенью организованности. Действительно, в состав данного комплекса входит такая – максимально сложная по степени организации из всех известных систем, каковым является субъект и его психика. Вследствие этого, и возникают принципиальные сложности синтезирования в составе системного комплекса, связанные с высокой, но разной собственной организацией самих комплексиремых систем.

Итак, можно видеть, что еще одна принципиальная трудность психологического анализа деятельности в целом и определения базовых единиц этого анализа, в частности, коренится в особом статусе самого предмета анализа. Он не является «истинной» системой, а принадлежит к одному из основных типов постсистемных образований – системному комплексу. Следовательно, на его анализ не могут быть непосредственно перенесены те способы, которые разработаны по отношению к системным образованиям как таковым и к их основным разновидностям. Действительно, деятельность, не являясь, системой так сказать «чисто» идеального плана, то есть не сводясь к ее собственно психической регуляции, не может быть адекватно декомпозирована на базе тех подходов, которые сложились по отношению к этому типу систем (то есть собственно психологических). В еще меньшей степени она допускает свою декомпозицию и на основе тех подходов, которые разработаны по отношению к материальным системам, хотя она с несомненностью включает в себя и эту составляющую, представленную в виде объективных, материализованных аспектов деятельности. Наконец, она не может быть декомпозирована и на основе только тех подходов, которые сложились по отношению к анализу темпоральных систем (на этапы, стадии и пр.), хотя, вместе с тем, также предполагает этот аспект как необходимый. Следовательно, сложность состоит том, что общая методология анализа должна позволять учитывать эту качественную гетерогонию деятельности как системного комплекса. Сам подход к ее декомпозиции должен быть по необходимости синтетичным. Он, с одной стороны, должен включать принципы анализа и материальных, и идеальных и временных систем. С другой стороны, он не должен сводиться к ним по отдельности. Понятно, что данная задача также является весьма сложной; однако без ее решения конструктивное развитие методологии психологического анализа деятельности вряд ли возможно.

V

Продолжая рассмотрение методологических проблем, подчеркнем особо, что определяющую роль в их разработке играет решение вопроса об определении базовых единиц анализа. Подходы к ее решению весьма разнообразны, некоторые из них были охарактеризованы выше. Будучи глубоко различными, они, в то же время, имеют одну общую черту, которая, однако, носит не вполне позитивный характер. Большинство из них имеет, так сказать, «эмпирические корни» и не содержит решения вопроса о том, каким критериям должна удовлетворять искомая единица? Что она представляет собой с точки зрения императивов системного анализа? Чем она отличается от всех иных «составляющих» системы (или иной декомпозлируемой целостности)? Каковы ее атрибутивные черты? В плане решения этой – также ключевой проблемы, на наш взгляд, должны быть привлечены те результаты, которые получены в работах [7, 13] и которые имеют само непосредственное отношение к определению статуса «единицы» анализа деятельности, равно как и ее основных атрибутов и закономерностей организации. Их смысл может быть резюмирован следующим образом.

Прежде всего, необходима дифференциация понятий *компонента* и *элемента*, а также определение критически значимых характеристик первого, являющихся одновременно и его отличительными признаками по отношению ко второму. Традиционно под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого. Под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими). Далее, по нашему мнению, не менее важно и то, что, наряду с выявлением этого критически

атрибута, адекватная трактовка понятия компонента требует преодоления целого ряда понятийных стереотипов и не вполне позитивных традиций, которые сложились по отношению к нему.

1. Компоненты, как правило, рассматриваются не в аспекте их собственной организации, а в плане того, как из них самих складывается некоторая более общая целостность. Акцент делается на том, что компоненты – это, прежде всего, так сказать «строительный материал», необходимая основа для формирования чего-либо более обобщенного и сложного по отношению к ним самим. И это, разумеется, в целом справедливо; важно лишь помнить, что, наряду с отмеченной, есть и другая сторона дела. Компоненты – это не только «строительный материал» для интеграции систем более высокого порядка, но и они сами по себе также выступают как продукты и результаты организации, интеграции. Вместе с тем, для удобства анализа они обычно берутся как данность, как нечто, не требующее дополнительного, самостоятельного анализа, то есть как своего рода «точка отсчета» для исследования интеграционных феноменов и процессов на их множестве. Это не вполне адекватно отражает природу компонентов как таковых, которая закреплена даже в самой этимологии данного понятия. Действительно, компонент – это нечто именно комплексное, то есть составное, предполагающее наличие в своем составе иных образований и, следовательно, их организацию. Следовательно, и анализ системы на компонентном уровне, в отличие от элементного, предполагает необходимость выделения и последующего изучения достаточно сложных, внутренне дифференцированных и составных образований. Подход к трактовке компонентов с этой точки зрения должен быть именно композиционным, а не «элементаристским».

2. Другая понятийная традиция, сложившаяся в использовании данного термина и особенно явно представленная в психологических исследованиях, заключается в следующем. Как правило (хотя и не всегда) при выделении компонентов принимается гносеологическая установка, согласно которой они представляют собой относительно гомогенные «единицы» анализируемого целого, принципиально сходные друг с другом. Идеалом такого подхода является случай, когда удастся определить некоторую «унитарную единицу» анализируемого целого и, далее, использовать ее в качестве компонента при изучении этого целого. И это совершенно понятно с точки зрения логики исследования. Дело в том, что изучать интеграцию, организацию – вообще структурированность относительно «похожих» друг на друга образований гораздо проще, нежели аналогичные организационные процессы, развертывающиеся на множестве существенно различных между собой образований. Вместе с тем, нельзя упускать из виду, что, для подавляющего большинства сложноорганизованных объектов психологического исследования наиболее характерен второй вариант. Они – эти психологические системы представляют собой единство качественно разнообразного, гетерогенного, а не единство гомогенного. И здесь вновь можно привести пример, взятый из психологической теории деятельности. Согласно одному из подходов к ее разработке, с собственно психологической стороны она может и должна быть представлена как психологическая система деятельности, состоящая из основных функциональных блоков – ее компонентов [30]. Однако сами эти компоненты являются глубоко различными, качественно специфическими и не могут быть рассмотрены как унитарные единицы анализа сложного целого. Как раз наоборот, лишь использование для изучения деятельности совокупности качественно различных «единиц» анализа является необходимым средством перехода к наиболее адекватной природе самой деятельности методологии полиструктурного анализа (то есть анализа, базирующегося на множестве качественно гетерогенных «единиц».)

3. Еще одна традиция, сложившаяся при использовании данного понятия, заключается в том, что (вольно или невольно, явно или неявно) доминирующей является установка на принципиальную множественность компонентов. Эта установка проявляется тем в большей степени, чем более сложной является сама анализируемая система. При этом, однако, необходимо учитывать следующее – существенное, на наш взгляд, обстоятельство. Действительно, с одной стороны, любая система должна обладать множественностью своего компонентного состава, быть внутренне дифференцированной, гетерогенной; лишь в этом случае может быть достигнута реальная сложность самой системы. Однако, с другой стороны, множество компонентов любой системы должно быть конечным, «счетным» и – добавим отнюдь не всегда имеющим большую размерность. Это, кстати говоря, также отражено в этимологии понятия «компонент», одним из смысловых оттенков которого является именно «счетность», «конечность» – ограниченность компонентного состава какой-либо системы. Корень «комп» означает, в том числе, именно счетность – конечность, предельность, обозримость. И в этом заключен достаточно глубокий смысл: система должна обладать не только принципиальной множественностью состава (то есть быть внутренне дифференцированной), но и множеством именно такой «размерности», при которой интегративные средства самой этой системы, выражаясь метафорически, «справлялись бы» с ее внутренним разнообразием. Лишь в этом случае может быть достигнут баланс интеграционных и дифференцирующих механизмов, средств и процессов, обеспечивающих целостность системы. Очень

показательно в этой связи, что анализ многих, причем, – достаточно сложных психологических образований, имеющих системную природу, приводит к выделению весьма ограниченного набора их базовых компонентов (см. обзор в [8]).

4. Традиционной является также установка на рассмотрение компонентов как относительно стабильных, статичных образований, из которых складывается система. Ее динамичность, разнообразие, изменчивость соотносится, как правило, не с изменениями самих компонентов, а с тем, как, какими действительно, принципиально вариативными, различными способами и средствами они организуются в рамках системы. Вместе с тем, как показывает опыт исследования многих психологических систем, их компоненты могут быть представлены в существенно разных формах, с различной степенью выраженности; они сами по себе также принципиально динамичны – изменчивы в плане своих содержательных и иных характеристик. И здесь можно вновь обратиться к психологической теории деятельности: действия как компоненты деятельности могут быть представлены в ее структуре в очень разных формах, с очень разной степенью развернутости, сложности. Положение о принципиальной вариативности характеристик компонентов имеет, на наш взгляд, очень существенное значение для раскрытия истинной природы компонентов любой системы.

5. Еще одной характерной особенностью традиционного использования понятия компонента является то, что при определении компонентного состава доминирует установка на их выделение и последующее изучение как относительно паритетных (а еще желательнее – рядоположенных друг другу, то есть имеющих принципиально сходный статус, «ранг» в составе той или иной системы). Другое дело, что эти – принципиально однопорядковые компоненты могут впоследствии подвергаться организации и интеграции. Между ними могут складываться те или иные отношения соподчинения, в результате чего может формироваться, например, их иерархическая структура. Иначе говоря, при использовании понятия компонента доминирующим является горизонтальный (паритетный), а не вертикальный (субординационный) подход. Вместе с тем, как опять-таки показывает опыт изучения многих психологических систем, сами компоненты уже исходно могут быть также принципиально гетерогенными. Множество компонентов – это не совокупность одностатусных образований, а совокупность образований, могущих иметь качественно различные степени и «порядки» сложности.

6. При установлении компонентного состава системы обычно принимается и еще одна – имплицитная гносеологическая установка. Она заключается в том, что исходно компонентами системы могут выступать любые, в том числе – и очень отличные друг от друга образования. Вместе с тем, важно иметь в виду и то, что все выделяемые компоненты на фоне их, действительно, глубоких и реально имеющих место различий – должны обладать и чертами фундаментального сходства, подобия. Они должны быть сопоставимыми в каком-либо существенном аспекте, смысле, соотносимыми друг с другом. И здесь опять-таки целесообразно обратиться к этимологии понятия компонента. Одним из его смысловых оттенков как раз и является сравнимость, сопоставимость компонентов как таковых (*comparable* – сравнимый, сопоставимый). «Компонент» трактуется в общем виде как сравнимый и сопоставимый с другими – аналогичными ему образованиями. Однако сложность данного вопроса заключается в том, что это сходство – сравнимость может быть прослежено не столько в плане содержания и феноменологических характеристик компонентов, а в иных – более имплицитных и глубинных их свойствах. Сравнимость и сопоставимость компонентов может лежать не «на поверхности», а в плане их имплицитных характеристик.

7. Очень характерным и продолжающим доминировать при интерпретации понятия компонента является своего рода «дизъюнктивный подход» ним. Компоненты, согласно ему, потому и являются таковыми (то есть «частями» целого), что они отчленены друг от друга, выступают различными аспектами целого. Конечно, они при этом находятся в теснейших взаимосвязях и взаимодействиях. Однако все эти взаимосвязи обычно трактуются как связи между исходно отдельными образованиями, то есть носят по отношению к содержанию компонентов так сказать внешний характер. Вместе с тем, нельзя не учитывать, что многие, в особенности – сложноорганизованные системы могут предполагать и иной тип взаимосвязей между компонентами – взаимосвязи по типу включения компонентов друг в друга. Наиболее характерен этот тип взаимосвязей именно объектам психологического исследования. В результате его развертывания могут складываться очень сложные, необычные, а отчасти – и парадоксальные отношения между компонентами. Например, будучи дизъюнктивными в каком-либо одном отношении, компоненты системы в другом (или – других) аспектах могут быть включены в состав друг друга; они могут использовать друг друга и в качестве своих собственных средств

8. Наконец, еще одной – достаточно прочной и устойчивой традицией в трактовке понятия компонента является то, что он (по определению) рассматривается как обязательно более простое образование, нежели та целостность, частью которой он выступает. В целом и в самом общем виде такая точка

зрения является, разумеется, правильной; она выступает именно правилом. Вместе с тем, из него, как и из любого иного правила, существуют исключения. Причем, эти исключения становятся тем более представленными, чем сложнее анализируемая система. Их суть заключается в том, что, по-видимому, не всегда и не для всех систем правило, согласно которому компонент проще системы, является общим и универсальным. На первый взгляд, данное утверждение представляется не вполне обоснованным и даже – неправдоподобным. Вместе с тем, реальность, которую очень трудно оспаривать, именно такова. Наряду с принципом супераддитивности, существует, как известно, и принцип субаддитивности, согласно которому в некотором смысле и в некоторых случаях «целое» оказывается «меньше, чем его часть» [27]. Приведем лишь одну иллюстрацию данной закономерности. Одним из аксиоматических положений социальной психологии в целом и психологии малых групп, в частности, является тезис, согласно которому группа (как целое) состоит из своих компонентов (как частей). Последними выступают отдельные члены группы; они и являются ее компонентами. Вместе с тем, если поставить вопрос о том, какая из этих двух сущностей – группа или личность каждого ее члена является более сложной, то ответ будет совершенно неочевидным. Более того, по-видимому, вторая из них, то есть личность характеризуется не «большой простотой» по отношению к первой, то есть к группе, а наоборот – большей сложностью своей собственной организации.

Итак, на основе проведенного выше анализа можно, по всей вероятности, сделать вывод, согласно которому исторически сложившиеся и ставшие традиционными представления о содержании понятия компонента, о связях и отношениях между компонентами и системой в целом не вполне отвечают реальной ни его реальной сложности, ни сложности его отношений с системой. Проведенный анализ позволяет несколько уточнить содержание данного понятия, задавая тем самым необходимые методологические ориентиры для его использования в психологических исследованиях в целом и в исследовании проблемы сознания, в частности. Сущность основных из них состоит в следующем. Во-первых, компонент – это не только исходная «единица» целого, его так сказать «строительный материал», то есть то, что подлежит организации и интеграции в системе, но и сам по себе является продуктом организации и интеграции – комплексным, сложноорганизованным образованием. Во-вторых, компоненты – это не качественно гомогенные образования, а образования, принципиально гетерогенные, обеспечивающие тем самым «внутреннее разнообразие» систем как необходимое условие их реальной сложности и внутренней дифференцированности. В-третьих, множество компонентов любой системы является не только принципиально «счетным» – конечным, предельным, но и в большинстве случаев – достаточно ограниченным. За счет такой компактности множества компонентов обеспечивается баланс между интеграционными и дифференцирующими механизмами внутри самих систем¹⁰. В-четвертых, компонент – это принципиально динамическое образование, могущее менять режимы своего функционирования в зависимости от условий, в которых находится сама система. Одни и те же компоненты могут быть при этом представлены принципиально вариативно – с разной степенью развернутости и сложности. В-пятых, компоненты могут и не быть паритетными по своему статусу в рамках системы, а локализоваться на разных уровнях ее организации. Более того, учитывая предыдущую особенность, один и тот же компонент может быть локализован на разных уровнях организации системы, в зависимости от степени его развернутости, то есть – от режима его функционирования. В-шестых, в качестве компонентов системы могут выступать лишь такие образования, которые – на фоне их существенных содержательных различий – все же обладают и чертами принципиальной общности, которая, однако, часто обнаруживается на более глубоком уровне их анализа. Иными словами, компоненты обязательно должны быть сопоставимыми, сравнимыми, подобными в некоторых их наиболее существенных чертах. В-седьмых, между компонентами могут устанавливаться не только внешние связи, но и связи по типу включения. Это, в свою очередь, является прямым следствием одного из наиболее общих принципов организации сложноорганизованных систем – их неаддитивности, недизъюнктивности. В-восьмых, не всегда компоненты являются более простыми образованиями, нежели та целостность, в которую они входят. В ряде случаев компоненты могут быть либо вполне сопоставимыми, однопорядковыми по сложности с самой системой, либо даже превосходить ее.

В плане вышеизложенного вполне обоснованной представляется необходимость дифференцировки двух основных этих значений понятия компонента. Первое – *строгое* как раз и состоит в том, что им является такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого. Второе – более *расширительное* состоит в том, что под компонентом понимается, фактически, любая «составляющая» системы, любое структурное образование, локализуемое на разных уровнях ее организации. Такая трактовка, хотя и является менее строгой, но все же может быть использована как

¹⁰ Обратим внимание на то, что в этом отношении проявляется еще одна грань очень богатой этимологии понятия компонента: «компактность» и «компонент» – это однокоренные слова, а одна из этимологических трактовок понятия компонента прямо указывает на то, что он, в совокупности с другими компонентами, является необходимым средством ее компактности, целостности.

средство осуществления анализа; она особенно значима в плане реализации задач прикладного характера, поскольку позволяет установить более комплексный и полный состав анализируемого целого. Все эти положения необходимо учитывать при ответе на основной из обсуждаемых здесь вопросов – о том, что же именно должно рассматриваться в качестве компонентов деятельности.

Кроме того, необходимо учитывать, что сущность компонента состоит еще и в том, что он не сводится только к его *гносеологическому* модусу – как результату процедуры декомпозиции целого. С иной – *онтологической* точки зрения компонент выступает уже не как конечный результат процедуры декомпозиции, а наоборот, как исходный – прежде всего, в генетическом плане для формирования и развития системы, для ее генезиса. В компоненте заложены многие интенции и потенции, необходимые для генезиса всего целого. Более того, в нем заложены и потенции для развертывания того главного, что составляет суть структурной организации любой сложной системы – ее уровневого строения. Дело в том, что компоненты обладают способностью к комплексированию, синтезу (что отражено в еще одной его коннотации). В результате этого на их базе складывается образования, обладающие переходным уровнем статусом – ансамбли, паттерны компонентов, являющиеся, фактически, подсистемами всего целого. Они, как показано в работе [13], образуют особый уровень их организации – субсистемный. В гносеологическом плане компонент – это конечный пункт, итог самого познания, а в онтологическом плане компонент – это генетически исходный пункт развертывания процесса формирования систем. Оппозиция анализа как гносеологической процедуры и синтеза – интеграции как онтологического средства генезиса систем – это реальное и очень острое противоречие всех процедур аналитического типа, в том числе и психологического анализа деятельности. К сожалению, как правило, оно разрешается в пользу приоритета аналитичности и трактовки компонента только в функции части целого, но не в плане его трактовки как имеющего существенные генетические потенции, как «зачатка целого». Так, очень показательным в этом плане, является опять-таки действие как компонент деятельности. В процессе его собственной дифференциации, обогащения все новыми детерминантами оно, выступая исходно как нерасчлененное целое, может трансформироваться в образования большей степени развернутости и именно такое сукцессирование лежит в основе складывания собственно деятельностных паттернов. Из этого следует, в частности, что искомая единица деятельности – ее компонент также должна быть гетерогенной, причем, в плане представленности в ней аспектов всех трех систем, входящих в состав деятельности.

VI

Еще одним – не просто важным в методологическом плане, но и, по существу, определяющим вопросом, возникающим при реализации аналитических процедур в целом и при разработке психологического анализа деятельности, в особенности, является еще одна проблема. Ее суть состоит в определении уже не того, из чего она состоит, а того, что означает само понятие «*состоит*»? Как соотносится само целое и его части, каковы принципы организации вторых в первом и пр. На первый взгляд, данный вопрос представляется достаточно простым и даже не вполне заслуживающим самостоятельного рассмотрения. Более того, и в научном познании, и в повседневной практике сложился очень устойчивый и отвечающий здравому смыслу стереотип, согласно которому само понятие «состоит» имеет вполне ясное содержание. Более того, познание как таковое в целом и анализ как его базовая разновидность, в частности, в качестве главного и исходного из всех этапов включает именно тот аспект изучения системы (и, соответственно, – подэтап), который направлен на установление ее компонентного состава. В известном смысле это вообще основной и исходный для любого познания шаг – в чем-то даже, так сказать, «архетипический», связанный со стремлением познающего субъекта понять, прежде всего, «из чего состоит», «что собой представляет» – в аспекте его содержания объект познания. При этом аксиоматично полагается, что целое именно состоит из частей, то есть оно является заведомо и всегда более сложным, чем они. Сами же части выступают качества сущностей относительно меньшего уровня сложности, синтез которых и приводит к образованиям больших порядков сложности. Отношения целого и частей с этой точки зрения это отношения множества и его компонентов (в лучшем случае – подмножеств).

Вместе с тем, многие сложные системы характеризуются тем, что зачастую эксплицируют не вполне «обычные и привычные» отношения между целым и его частями, то есть системой и ее компонентами. Суть этих отношений состоит в том, что на них не могут быть перенесены традиционно доминирующие представления об отношениях включения, об отношениях аддитивности. Согласно им, «целое состоит из своих частей», а они, в свою очередь, являются заведомо более простыми, чем все целое; они образуют само целое посредством своей интеграции и пр. Напротив, целое не состоит из своих частей, а реализуется в них и чрез них, мультиплицируя при этом на каждую из них существенную часть всего

собственного содержания – повторяя и воспроизводя себя в них [3]. В результате нередко часть может не уступать целому по степени своей сложности и организованности; может выступать равномошной ему, отражая в себе тем самым его собственные атрибутивные особенности – воплощая в себе его системные качества. Все эти и многие иные – повторяем, достаточно необычные отношения целого и частей являются, как известно, предметом специального анализа при исследовании систем так сказать нетрадиционных – точнее «неклассических» типов. Это, в частности, популяционные, распределенные, диссипативные системы. Это, далее, и системы «наложенного» типа, а также производные системы и др. По отношению к ним такие отношения, однако, выступают не как необычные и непонятные, но, напротив, – как вполне естественные и даже необходимые. Все это объясняется тем, что они являются производными от общего принципа их организации – не структурно-морфологического, а подчеркнуто функционального. При этом соотношения целого и частей базируется уже не на принципах «включения» и интеграции частей в целое, а на принципах мультипликации и координации. Это означает, что деятельность в целом – в плане своих базовых структурных компонентов мультиплицируется в своих «составляющих» – компонентах, окрашивая их в специфические для нее тона. На содержание и организацию компонентов (и, следовательно, на меру их сложности) транспонируется реальная сложность всей организации деятельности, что и придает истинную сложность им самим.

В более общем плане в основе этого лежит фундаментальный механизм мультиплицирования, при котором потенциал системы в целом может многократно воспроизводиться в ее частных, хотя и важных аспектах, проявлениях, функциях. Целое может повторять себя в частях, перенося на их организацию – в том числе и, прежде всего, на их структуру основные особенности своего функционирования. Тем самым резко расширяется собственный потенциал частей, что является чрезвычайно ценным с общеадаптационной точки зрения. При этом складывается иная, нежели в традиционных системных представлениях, картина соотношений целого и частей, системы и компонентов. Целое (система) уже не состоит из частей (компонентов), а реализуется в некоторой совокупности основных функций (которые, впрочем, сами порождены этой системой). Это означает, что на каждую из функций может переноситься потенциал системы в целом. Такой перенос позволяет ей резко расширять – по существу, умножать, то есть именно мультиплицировать (в прямом и непосредственном значении данного понятия) свои функциональные возможности.

VII

Вместе с тем, все эти заключения, разумеется, ставят новые – еще более сложные и принципиальные вопросы, главный из которых состоит в том, как все это оказывается возможным? Каким образом и на основе каких конкретных по содержанию, но в то же время – достаточно общих по смыслу, широких по сфере действия и инвариантных по базовым принципам организации средств и механизмов обеспечиваются эти – действительно, сложные отношения? Вместе с тем, и этот – повторяем, наиболее принципиальный вопрос также допускает свое решение, сущность которого состоит в следующем.

Как известно из методологии системного подхода, двумя важнейшими типами системных качеств являются интегративные и дифференциальные системные качества. Их глубинные – принципиальные различия обусловлены тем, что в их основе лежат не просто разные, но и во многом противоположные по своему содержанию средства и механизмы. Констатация этих механизмов, а также их описание и интерпретация – это, разумеется, «основа основ» всей методологии системности, ее золотой фонд. Вместе с тем, негативным моментом является то, что нередко только этими типами и, соответственно, только соотносимыми с ними закономерностями дело и ограничивается. Другим негативным моментом является то, что при разработке проблемы системных качеств обычно упускается из виду еще одно – положение принципиального плана, высказывавшееся уже представителями гештальтпсихологии. Оно состоит в том, что системные качества – это такие свойства системы, которые, являясь присущими ей именно в целом, в то же время могут быть воплощены и в ее частях. Другими словами, та или иная часть целого – тот или иной компонент системы, та или иная ее «составляющая» может выступать носителем системных качеств, а они, в свою очередь, обладают способностью воплощаться в их содержании. В связи с этим сама категория системных качеств эксплицирует свои новые – дополнительные и очень существенные грани. Оказывается, что некоторое качество может быть присуще той или иной части целого, тому или иному компоненту системы (и поэтому являться его собственной характеристикой, образовывать его собственную качественную определенность и вообще – эксплицировать эту часть как нечто качественно определенное, «отдельное»). Однако оно же не утрачивает при этом и своего исходного – базового и определяющего статуса, то есть не перестает быть «первично» системным, то есть не перестает эксплицировать и наиболее обобщенные – интегративные свойства всей системы, ее качества именно как целостности. Тем самым, именно все целое, репрезентированное в его наиболее

обобщенных – системных качествах, оказывается представленным в его же частях. Сами части могут становиться и реально становятся носителями атрибутивных особенностей всего целого – его системных качеств. Система (целое) воплощается – мультиплицируется в своих компонентах (частях).

Констатируя все эти особенности, трудно, однако, не видеть, что следует сделать всего лишь один логический шаг для еще одного – наиболее принципиального заключения. На основе действия именно указанных средств и механизмов складывается не вполне «обычная и привычная», а отчасти – даже парадоксальная картина, при которой часть (компонент) системы, обладая, разумеется, своим собственными качествами (присущими ей как части), в то же время начинает обладать и качествами всей системы. Системные качества целого как бы «распределяются» по его отдельным частям. В силу этого, системные качества начинают выступать уже не только как свойства самого целого, но и как свойства его частей. Однако это же означает, что те свойства (и скрытые за ними и в них сущностные механизмы организации), которые присущи всей системе, становятся одновременно и свойствами ее отдельных «составляющих». Наконец, подчеркнем, что с этих позиций само понятие системных качеств также обретает новый – дополнительный и очень существенный смысл. Они раскрываются как такие качества, которые, будучи интегративным по своему генезису и характеризуя систему в целом, в то же время функционально могут транспонироваться и на ее «составляющие» – на части, компоненты и пр. Наиболее принципиально то, что они при этом, фактически, не подвергается никакой редукции и трансформации; напротив, они сохраняются во всех своих основных особенностях – во всей полноте своего содержания и сложности. С этой точки зрения вовсе не обязательно, чтобы «носителем» системных качеств выступала бы система в целом; их носителем может выступать и та или иная ее относительно локальная «составляющая».

В связи с этим, можно заключить, что одной из важнейших граней самих системных качеств является присущая им способность воплощаться – мультиплицироваться в отдельных «составляющих» системы. При этом еще более тонкий аспект данной проблемы – ее наиболее имплицитный нюанс состоит в следующем. Одно и то же качество, будучи присущим какой-либо части системы и выступая при этом ее парциальным проявлением, в то же время выступает и ее интегральным проявлением – ее качеством в целом, то есть ее системным качеством.

Таким образом, на основе сказанного можно сделать вывод о том, что само понятие «состоит», которое играет столь важную и в принципе понятую (или считающуюся понятной) роль в психологическом анализе деятельности, также нуждается в существенной корректировке. То понимание, которое доминирует в настоящее время, не отражает реальной сложности организации систем – особенно психологического плана. Оно должно быть не только скорректировано, но и расширено посредством иного, нежели традиционно описанный, типа соорганизации, базирующегося на принципе мультиплицирования. Особо значимо то, что данный принцип играет все большую роль при усложнении организации самих систем – его роль пропорциональна их сложности. Поэтому данное заключение также необходимо учитывать при разработке методологических основ психологического анализа наиболее сложных видов профессиональной деятельности – в особенности субъектно-информационного.

VIII

Итак, выше были рассмотрены некоторые ключевые вопросы, связанные с разработкой методологических и теоретических основ психологического анализа деятельности. В завершении этого рассмотрения представляется целесообразным сделать ряд заключений обобщающего плана. Так, во-первых, с достаточной степенью отчетливостью выявилось обстоятельство наиболее общего и одновременно – исходного плана, состоящее в том, что в русле данного направления, равно, впрочем, как и в самой психологической теории деятельности, к настоящему времени оформился целый ряд проблем и трудностей принципиального плана. Все они свидетельствуют об определенной стагнации в этих важнейших психологических областях и, соответственно, данная ситуация должна быть преодолена. В этих целях следует обязательно учитывать два принципиальных обстоятельства. Первое: оба этих направления являются не только тесно взаимосвязанными, но и, по существу, атрибутивно взаимопроизводными. Следовательно, с одной стороны, психологический анализ деятельности как комплексное теоретико-прикладное направление должен базироваться на тех данных, которыми располагает сама психологическая теория деятельности; развиваться вслед за ее собственным развитием. Это, однако, означает, что такое развитие может быть успешным только тогда, когда со стороны данной теории будет обеспечена соответствующая «подпитка», то есть при условии конструктивного развития самой этой теории. Второе: конструктивное развитие обоих этих направлений должно учитывать постоянное и достаточно быстрое изменение «мира профессий». Особо важно, что в результате его трансформаций возникают не только новые виды трудовой деятельности, но и новые их классы. При этом наиболее

значимо то, что таковым как раз и является субъектно-информационный класс, а его психологическое исследование, в том числе и с позиций теории деятельности, а также в рамках ее психологического анализа выступает в качестве первоочередной задачи

Во-вторых, проведенное рассмотрение показало также, что реализация этой, а также иных принципиальных задач развития психологического анализа деятельности, равно как и психологической теории деятельности в целом, предполагает преодоление ряда принципиальных трудностей, приобретших, к сожалению, хронический характер. Более того, они часто приобретают и характер так сказать теоретических стереотипов, понятийных штампов и уже практически не подвергаются критической оценке и методологической рефлексии. Так, уже базовое и исходное положение о деятельности как системе, которая и выпадает предметом психологического анализа, в действительности, является не вполне корректным (или даже некорректным в существенной степени). Дело в том, что она в наиболее общем случае представляет собой образование значительно более сложного типа, относящееся к категории постсистемных образований. Она выступает в качестве одного из его основных разновидностей – в качестве системного комплекса. Особо значимо это по отношению именно к деятельности субъектно-информационного класса; поясним сказанное. Как показано нами в работе [15], реальная онтология деятельности – ее действительное и полное бытие эксплицируется, как известно, через так называемую «деятельностную формулу». Это триада базовых «составляющих» любой деятельности: ее субъект, объект и процесс их взаимодействия, то есть собственно деятельности, взятой в ее временной развертке. Каждая из них оказывает наибольшее специфицирующее влияние на психическую регуляцию, соответственно, трех разных классов деятельности. Так, по отношению к субъект-объектным деятельности эта регуляция обретает главные специфические особенности под влиянием тех особенностей и закономерностей, которыми характеризуется индивидуальная психика субъекта деятельности. По отношению ко второму классу в качестве такого специфицирующего фактора выступает уже не субъектная, а объектная «составляющая» этой формулы. Дело в том, что в нем главную роль играют особенности и закономерности, обусловленные радикальной трансформацией его предмета. В его качестве выступают также субъекты, «другие люди» – социальные объекты. Данное обстоятельство подробно обосновано нами на материале исследования управленческой и педагогической деятельности. Однако есть основания полагать, что именно этой же, общей и, по-видимому, фундаментальной, особенности подчиняется и тот класс деятельности, который показ не был исследован в данном плане – субъектно-информационный. В нем психическая регуляция, по всей вероятности, в наибольшей мере специфицируется еще одним – третьим (средним) членом этой «формулы» – самим процессом деятельности. Он, однако, должен быть взят также в специфическом и вполне конкретном проявлении, в аспекте тех средств и операционных механизмов, которыми и реализуется этот процесс. В их качестве как раз и выступает все то, что составляет содержание компьютерных технологий как таковых. При этом показательно (и доказательно), что ключевое из этих средств – процессор не только по существу, но даже этимологически иллюстрирует именно это обстоятельство: специфику процессу деятельности субъектно-информационного класса придает, в основном, именно процессор как ключевой компонент всех компьютерных средств.

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

В-третьих, существенной корректировке и дальнейшему углублению должны быть подвергнуты также теоретические представления, сложившиеся к настоящему времени относительно основной – ключевой и определяющей проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения ее основных «составляющих», базовых единиц анализа. Эта проблема является столь же традиционной, сколь и важной, а также остро дискуссионной на протяжении всего развития представлений в данной области. В результате проведенного рассмотрения было показано, что ни один из предложенных вари-

антов дифференциации базовых единиц деятельности не релевантен психологической природе и специфике содержания деятельностей субъектно-информационного класса. Данная проблема допускает, по нашему мнению, свое теоретически обоснованное решение при условии опоры на базовое в концептуальном отношении понятие компонента. Вместе с тем, оно должно быть реализовано отнюдь не в его упрощенном и уплощенном варианте, а часто – и без должного осознания его истинного смысла. Оно должно быть эксплицировано в его строгом значении, которое, в свою очередь, предполагает использование того объяснительного потенциала, который сложился в общей теории систем. Пора, наконец, не только осознать, но и реализовать следующие важнейшие положения. Само понятие компонента имеет два основных значения – строгое (узкое) и расширительное (операциональное), характеристика которых была дана выше. Между ними нет, однако, не только нет какой-либо принципиальной границы – так сказать, организационной «пропасти», но, наоборот, компоненты все более высоких порядков сложности порождаются посредством качественных трансформаций и комплексирования – синтеза компонентов более низких порядков. В результате такого саморазвития в составе систем – в том числе, и деятельности складывается особый уровень ее структурной организации – субсистемный. Он состоит из закономерных синтезов компонентов в определенные целостности – в компоненты более высоких порядков сложности, то есть в определенные подсистемы (субсистемы). Лишь на основе такого понимания оказывается возможным преодолеть два принципиальных недостатка традиционных представлений о базовых единицах анализа деятельности. Один из них заключается в явном и неоправданном крене в элементаризм – в ущерб, разумеется, холизму. Единица трактуется как, по возможности, относительно наиболее простая, а в понимании и в выделении компонентов доминирует установка на поиск и исследование чего-либо, по возможности, более простого. Проведенное рассмотрение показало, что понятие компонента, равно как и его сущность, состоят совершенно в ином. Это такое образование, которое само по себе обладает весьма высокой степенью сложности. Второй негативный момент существующих представлений состоит в том, что они слабо учитывают еще одно важное свойство компонентов. Все они обладают достаточно мощным генеративным – порождающим потенциалом. Они являются не только «составляющими» сформированной деятельности, но и основой и «зачатком» ее генезиса и развития.

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

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

еще одного класса (субъектно-информационного) не только будет воспроизводить его в себе, но и приводить к его дальнейшему усложнению и совершенствованию.

Наконец, подчеркнем, что проведенное рассмотрение некоторых основных трудностей современного состояния как психологической теории деятельности, так и производного от нее направления – психологического анализа деятельности показало их отнюдь не «тупиковый» характер. Напротив, все они не только вполне допускают свое преодоление, но возможные варианты выхода из них, как можно видеть из представленных выше материалов, могут и должны рассматриваться реальными – вполне конструктивными направлениями собственного развития теории деятельности. Все это свидетельствует также о больших и пока реализованных не в полной степени перспективах развития психологической теории деятельности, а также о том, что она отнюдь не утратила лидирующего положения в структуре психологического знания¹¹. Эти же варианты могут составить и более адекватную теоретико-методологическую основу для разработки общих подходов и конкретных процедур самого психологического анализа деятельности. Значимо и то, что эти подходы и процедуры в значительно большей степени релевантны не только традиционным классам деятельности (субъект-объектному и субъект-субъектному), но и еще одному, новому классу деятельности – субъектно-информационному. В следующей статье будет показано, какие конкретные возможности открываются по отношению к разработке основ его психологического анализа с позиций сформулированных в этой статье положений теоретико-методологического плана.

Литература

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. Москва. Владос, 1994. 336 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с.
3. Аткинсон Р. Человеческая память. Москва: Прогресс, 1980. 528 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. 376 с.
5. Зинченко В. П., Гордон В. М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. 1975. Москва: Наука, 1976. С. 82-127.
6. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Москва: Изд-во РАО, 2018. 784 с.
7. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1988. 98 с.
8. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: ИП РАН, 2004. 503 с.
9. Карпов А. В. От психологии деятельности – к психологии деятеля // Мир психологии, 2014, №3. С.119-133.
10. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.
11. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва: Гардарики, 1999. 546 с.
12. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 602 с.
13. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва: Изд. Дом РАО, 2011. 1080 с.
14. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Москва: Изд. дом РАО, 2017. 352 с.
15. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. М.: Изд. дом РАО, 2015.
16. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т. 2. Когнитивное обеспечение. Москва: Изд. Дом РАО. 580 с.
17. Карпов А. В. О субъектно-информационном классе деятельности. Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018, 2(36). С. 5-12.
18. Карпов А. В, Чемякина А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса /Вестник ЯрГУ. 2021, №3 (в печати)
19. Карпов А. В. Психология саморегуляции в исследованиях деятельности субъектно-информационного класса / Всерос. конф. Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкина). Москва, 2021 (в печати).
20. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 256 с.
21. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. Москва: Политиздат, 1984. 464 с.
22. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Прогресс. 1975. 501 с.
23. Лекторский В. А. Деятельностный подход вчера и сегодня // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. Москва: Росспэн, 2011. С. 15-27.

¹¹ В этом плане представляется совершенно обоснованной мысль В. А. Лекторского, отмечавшего, что «При определенном переосмыслении деятельностный подход может быть понят не как прошлое, а скорее как настоящее и, может ближайшее будущее философии и когнитивных исследований в мире» [23].

24. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь: Тверской гос. ун-т. Доступ 30 апреля 2021, <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42979173>.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 334 с.
26. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 443 с.
27. Месарович М., Мако Д., Такахара И. Теория иерархических многоуровневых систем. Москва: Мир, 1973. 334 с.
28. Ошанин Д. А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практика. Москва: Наука, 1977. С. 134-149.
29. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
30. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 183 с.
31. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 419 с.
32. Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education: Learning, Teaching and Assessment (Innovations in Science Education and Technology, 24) Softcover reprint of the original 1st ed. / by Dori Y., Mevarech Z., Baker D. Springer, 2018. 150 p.
33. Fayol H. Administration industrielle et générale. Paris. Dunod et Pinat, 1917. 174 p.
34. Koriat A. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder // Consciousness and Cognition, 9, 2000. P. 193-202.
35. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002. 253 p.
36. Metcalfe J. and Shimamura A.P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
37. Vos H. Metacognition in Higher Education. Twente University Press, 2001. 154 p.

УДК 159

Специфика формирования профессионально важных качеств медицинских сестер

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

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования комплекса профессионально важных качеств, необходимых для качественного осуществления профессиональной деятельности медицинской сестры. Учет литературных данных и профессиограмм для профессии «медицинская сестра» предоставили определение основных профессионально важных качеств медицинской сестры: переключаемость и концентрация внимания, коммуникативные и организаторские способности; эмпатия, самоконтроль, а также интернальность, лежащая в основе еще более обобщенного качества – ответственности. В результате применения системогенетического и структурно-уровневого подходов к анализу закономерностей изменений организации структуры профессионально важных качеств будущих специалистов сестринского дела были определены генезис и принципы трансформации профессионализации сестринской деятельности в течение периода обучения студентов в медицинском колледже. Показано, что профессионализация будущих специалистов сестринского дела проходит ряд важных этапов: этап адаптации к будущей профессии, этап профессионального кризиса и этап формирования профессиональной идентичности. Выявление закономерностей изменений структуры профессионально важных качеств деятельности медицинских сестер показало нелинейный характер трансформации и опосредованное присутствие мотивационных профессионально важных качеств, лежащих в основе самого главного из них – ответственности.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессиографический подход, системогенетический подход, структурно-уровневая теория, профессионализация, профессиональное становление, мотивация.

Постановка проблемы. Качество сестринской помощи имеет фундаментальное значение для результатов лечения, однако критерии качества остаются малоизученной областью. Существующие исследования определяют качество сестринской помощи на основе выполнения медицинских манипуляций, но мало уделяется внимания сострадательному уходу за больными людьми. Сострадание – это основная ценность профессии медсестры, которая позволяет медсестрам сопереживать пациентам и помогать им облегчать страдания, но в литературе все чаще сообщается об отсутствии сострадания при уходе за пациентами. Cho и др. отмечают, что у медсестер имеются низкие приоритеты в отношении тех видов

сестринской деятельности, которые считаются трудоемкими (например, эмоциональная поддержка) и менее важными для условий пациентов, чем физические потребности пациентов, и, как отмечено учеными, это утверждение остается верным и с учетом достаточного количества медсестер в больнице [14]. Проблема недостаточного внимания к «трудоемким» видам сестринской помощи накладывает отпечаток и на качество оказываемой медицинской помощи особо нуждающимся пациентам, например, имеющим заболевания онкологического характера. Schroyen и др. в своем исследовании обнаружили, что поддержка лечения статистически связана с эйджизмом среди медсестер: поддержка восстановительного и лечебного лечения у пожилых пациентов меньше, чем молодых пациентов. Заботливый уход и сострадательное отношение у медсестер являются неотъемлемой частью данной профессии, но для этого необходимо, чтобы медсестры проявляли внимание, открытость и уважение к пациентам, что в свою очередь, по мнению Colussi и др. может оказывать влияние на ход лечения: «Медсестры часто имеют привилегированные отношения с пациентом и могут оказать существенное влияние на его или ее окончательное решение о продолжении лечения, предложенного врачом» (цит. по [16]).

Первостепенную роль в формировании сострадательного отношения и заботливого ухода у медсестер играет профессионализация студентов в учебном заведении. Как отмечают Pitt и др. в медицинских учебных заведениях уделяется ограниченное внимание неакадемическим личностным качествам студентов [15], таким как сострадание, честность, эмпатия, ответственность, добросовестность, этика, навыки общения и командной работы [15]. Как пишут Pitt и др.: «Несмотря на то, что студент академически способен завершить программу сестринского дела, у него может не быть возможности приобрести качества и навыки, требуемые профессией» [15]. В отечественной психологии качества, описываемые Pitt и др. как «неакадемические личностные качества» представлены в методологии парадигмы профессионально важных качеств, но эмпирические исследования профессионально важных качеств медсестер, а также процесс их становления и изменения не затрагиваются в литературе всесторонне и обширно. Вопрос о том, меняются и развиваются ли профессионально важные качества (далее ПВК) студентов-медсестер в течение периода обучения является важным в ориентации образовательной траектории учебного процесса для студентов-медсестер в соответствии с ценностями сестринского дела. Исследование Pitt и др., проведенное среди студентов-медсестер 1 курса обучения (N = 138) и повторившееся спустя три года обучения на более ограниченной выборке (n = 28), показало, что старшекурсники обладают более высоким уровнем развития самоконтроля, жизнестойкости, эмпатии, нарциссизма и коммуникативности в принятии решений (конформистской реакции на этические дилеммы). Но следует учитывать дополнение ученых о том, что «небольшой размер выборки требует осторожности при рассмотрении результатов, связанных с изменением личностных качеств с течением времени» [15]. Pitt и др. установили, что личностные качества студентов не изменились после получения степени бакалавра по сестринскому делу (большая часть выборки обладала средними показателями личностных качеств), что указывает на важность учета этих качеств при отборе и наборе на данную профессию [15].

Профессиональное становление медицинской сестры происходит в медицинском учебном заведении, в период обучения в котором студенты сталкиваются с неуверенностью при выполнении медицинских манипуляций, стрессом при прохождении учебных и производственных практик, которые начинаются уже на первом году обучения, а также трудностями принятия профессии. Соответственно с этим, цель нашего исследования – это эмпирическое подтверждение факта наличия количественных и качественных изменений в структурах ПВК у студентов, обучающихся по специальности «Сестринское дело» в течение периода обучения в медицинском колледже.

Организация исследования. С учетом вышесказанного применительно к проведению и анализу эмпирического исследования были применены различные подходы: профессиографический, системогенетический, структурно-уровневый.

За основу организации сбора эмпирических данных принята срезовая стратегия, обеспечивающая рассмотрение и анализ вызревания ведущих и базовых подсистем ПВК по курсам обучения. Трансформация подсистем ПВК по курсам обучения представляет собой процесс профессионализации, который возможно описать с точки зрения системогенетической концепции В. Д. Шадрикова. Исследование проводилось в Ярославском медицинском колледже, в нем приняли участие 75 студентов очной формы обучения, на каждом из трех курсов обучения участвовали 25 человек. Состав по полу однороден – женский. На основании учета различных профессиограмм для профессии «медицинская сестра» [12], а также анализа литературы по проблемам оказания качественной медицинской помощи населению, были определены ПВК для медицинских сестер: переключаемость и концентрация внимания, коммуникативные и организаторские способности, эмпатия, самоконтроль, ответственность.

В исследовании использовались следующие методики: корректурная проба [9], диагностика социальной эмпатии (авторы: Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (авторы: Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсова), методика «Тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера» (адаптирован Е. Ф. Бажиным, С. А. Голькиной, А. М. Эткиндом) [10], тест «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-1) (авторы: В. В. Синявский, В. А. Федорошин).

Наряду с ними, были использованы методы обработки и интерпретации результатов: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод χ^2 для сравнения матриц и структурограмм на предмет их гомогенности-гетерогенности (А. В. Карпов). Для обработки результатов использовалась программа «IBM SPSS Statistics 23». На основании полученных результатов был осуществлен структурный анализ взаимосвязи разных видов подсистем ПВК между собой, вычислялись матрицы интеркорреляций на основании полученных значимых связей (при $\alpha = 0,80$ – низкий уровень значимости; $\alpha = 0,90$ – ниже среднего уровень значимости; $\alpha = 0,95$ – средний уровень значимости, и $\alpha = 0,99$ – высокий уровень значимости).

Результаты исследования и их обсуждение. Корреляционный анализ позволил выявить становление системы ПВК у студентов: структуры ПВК в течение периода обучения изменяются, что отображено на структурограммах (см. рис. 1 и рис. 2). Нами учитывались связи, достоверные на уровнях значимости $\alpha = 0,80$; $\alpha = 0,90$; $\alpha = 0,95$ и $\alpha = 0,99$, каждой корреляции приписывался свой весовой коэффициент (1, 2, 3 и 4 соответственно) с целью обнаружения ведущих и базовых ПВК.

В нашем исследовании использование метода определения индексов структурной организации позволило обнаружить, что процесс профессионализации у студентов прослеживается с 1 курса обучения, и его возможно охарактеризовать по этапам. Первый год обучения мы рассматриваем как этап адаптации к будущей профессии, а также формирования их профессиональной идентичности, начала принятия и освоения нормативно-одобренных способов действий в будущей профессиональной деятельности. На 1 курсе обучения система ПВК не согласована, индекс дивергентности низкий (ИДС = 5), при высоком индексе когерентности (ИКС = 13), что указывает на отсутствие четко выделенных компонентов в системе, и вместе с тем индекс организованности системы не меняется на первом и втором году обучения (ИОС = 8). У студентов 1 курса были выявлены 8 элементов из 9 в структуре ПВК (см. рис.1), а коммуникативные способности не имеют корреляций с другими элементами.

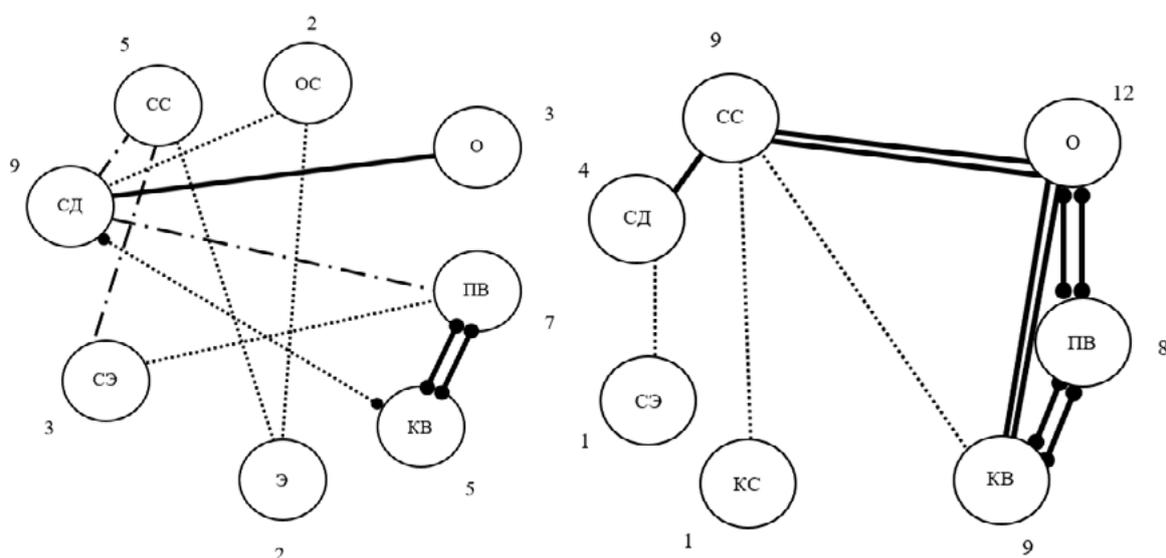


Рис. 1. Структурограммы ПВК студентов 1 курса (слева) и студентов 3 курса (справа)

Условные обозначения: О – ответственность, ПВ – переключаемость внимания, KB – концентрация, Э – эмпатия, КС – коммуникативные способности, СЭ – самоконтроль в эмоциональной сфере, СД – самоконтроль в деятельности, СС – социальный самоконтроль, ОС – организаторские способности.

Связи в структурограммах обозначены в соответствии с уровнем значимости: низкий уровень значимости (при $\alpha = 0,80$), ниже среднего уровня значимости (при $\alpha = 0,90$), средний уровень значимости (при $\alpha = 0,95$), высокий уровень значимости (при $\alpha = 0,99$), связь с отрицательным значением.

Было произведено разделение ведущих и базовых ПВК, согласно типологии А. В. Карпова [4]. Ведущим ПВК на 1 курсе является самоконтроль в деятельности, так как он определяет эффективность учебной деятельности студентов на данном этапе обучения профессии, а базовыми ПВК, то есть основными для формирования организации подсистем всех остальных качеств и необходимыми для выполнения деятельности выступают социальный самоконтроль, самоконтроль в эмоциональной сфере, организаторские способности, ответственность, концентрация и переключаемость внимания. Второй год обучения мы рассматриваем как этап переоценки профессиональной деятельности, заключающийся в профессиональном кризисе, в системе ПВК происходят изменения даже в увеличении компонентов в структуре: появляются коммуникативные способности. У студентов 2 курса выявлены все 9 элементов в структуре ПВК, среди основных подсистем наиболее нагруженными являются переключаемость и концентрация внимания, организаторские и коммуникативные способности, самоконтроль в эмоциональной сфере. Происходит резкое повышение значения степени общности (ИКС = 17), что указывает на процесс становления структуры ПВК, а повышение значения степени дивергентности (ИДС=9) на начинающуюся дифференциацию внутри системы ПВК (при этом ИОС равен 8, так же, как и на 1 курсе). На 2 курсе обучения у студентов возникают 2 профессиональных кризиса, вследствие понимания различий сложившихся в школе методов учебной деятельности и требований колледжа, осознания теоретико-практического разрыва и понимания трудностей реальных профессиональных задач [11]. Второй курс обучения при сопоставлении с первым курсом выделяется наличием критических моментов; наблюдаются существенные изменения в формировании системы ПВК, что свидетельствует о принятии профессии студентами и раскрытием для них личностного смысла будущей профессиональной деятельности.

Последним этапом профессионализации в период обучения в колледже является этап закрепления наиболее «полезных» качеств для будущей деятельности, а значит формирования профессиональной идентичности. На 3 курсе обучения происходит снижение степени когерентности (ИКС = 14), дивергентности (ИДС = 8) и организованности (ИОС = 6), что указывает на происходит поэтапное «вызревание» структур ПВК, закрепление ведущего ПВК (ответственности) и базовых ПВК (социальный самоконтроль, самоконтроль в деятельности, ответственность, переключаемость и концентрация внимания) в системе ПВК (см. рис. 2). У студентов 3 курса выявлены 7 элементов из 9, из общей структуры ПВК исчезли организаторские способности и эмпатия. Данный факт служит признаком процесса принятия профессии, профессиональной идентичности у студентов 3 курса.

Анализ различий между структурограммами ПВК у студентов разных курсов обучения посредством метода экспресс χ^2 позволил выделить качественные перестройки структур ПВК. Корреляция между 1 и 2 курсами обучения составляет $-0,026$, между 1 и 3 курсами $0,433$, а между 2 и 3 курсами $-0,340$. Структурограммы являются качественно различными (гетерогенными), так как отрицательная корреляция свидетельствует о гетерогенности матриц [3]. Гетерогенность структур ПВК указывает на непланомерное, некумулятивное изменение содержания системы ПВК, в основе различий структурных индексов лежат именно качественные перестройки.

Таким образом, мы можем сделать вывод не только о том, что для профессии «медицинская сестра» необходимы определенные ПВК, влияющие на успешность деятельности, и об их реальном наличии у студентов-медсестер, исключительно наиболее развитых из выделенного нами перечня ПВК. Наряду с тем, что они были выявлены, были также установлены некоторые закономерности их развития: по отношению ко всей совокупности ПВК имеет место закономерная динамика изменения степени их интегрированности и дифференцированности на различных этапах профессионализации, происходит не только количественное изменение значимости связей между отдельными ПВК в их общей структуре, а также осуществляется процесс трансформации самих структур ПВК. Свидетельством этого служит качественная гетерогенность матриц интеркорреляций и, соответственно, структур ПВК, что, в свою очередь, означает, что происходит процесс системогенеза, то есть «процесс развития именно системы со всеми присущими ей специфическими чертами качественной определенности» [4]. Поэтому анализ структур ПВК необходимо проводить в соответствии с основными принципами системогенеза: неравномерности и гетерохронности, обеспечения минимального эффекта в функционировании системы одновременно закладки компонентов, консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и дифференцированности, принципом целевой детерминации. Если принципы неравномерности, гетерохронности и консолидации отражены в параметрах изменения значимости связей в структуре ПВК, то остальные принципы нуждаются в отдельной интерпретации. Принцип одновременности закладки компонентов отчетливо прослеживается на структурограмме 1 курса – присутствуют все ПВК, кроме коммуникативных способностей, причиной чего может выступать адаптационный период к новой среде у студентов. Принцип обеспечения минимального эффекта в функционировании системы наглядно отражен

на структурограмме 3 курса обучения: остались только «максимально полезные» для осуществления механических способов деятельности ПВК (не включены в общую структуру эмпатия, организаторские и коммуникативные способности – более «трудоемкая» деятельность). Принцип же целевой детерминации системы раскрывается на структурограмме 3 курса, целевое назначение системы ПВК – это обеспечение достижения результата ее функционирования [13], которое зависит напрямую от тех ПВК, которые в меньшей степени могут вызывать различные профессиональные деструкции (например, синдром «сострадательной усталости»), и поэтому ведущим ПВК для студентов является ответственность.

Дополнительно к системогенетическому подходу нами был использован структурно-уровневый подход М. С. Роговина, позволивший раскрыть развитие системы ПВК как развитие уровней профессионализации студентов-медсестер. Один из главных принципов теории «чем ниже акциональный уровень, тем выше его вариативность, а чем он выше, тем меньше его неопределенность» [1] отражен в становлении системы ПВК по этапам профессионализации (сравнение 1 и 3 курсов обучения ярко показывает разницу уровней) и выделении ответственности как системообразующего ПВК. А принцип «по отношению к высшим акциональным уровням низшие выступают как средства их реализации» выступает отображением причины разницы в уровнях развития концентрации и переключаемости внимания [1].

Вместе с тем, содержание проблемы не исчерпывается сказанным. Во-первых, осуществление сестринской профессиональной деятельности не предполагает наличия узкоспециализированных личностных качеств, медсестрам необходимы общечеловеческие качества. Но это утверждение, в свою очередь, не означает, что для данной профессии ПВК отсутствуют, они находятся принципиально в другой плоскости и отличаются от «традиционных ПВК» скорее по сложности содержания, чем по форме.

Во-вторых, кроме аналитического уровня ПВК, существует еще и структурный, который позволил нам представить ПВК в виде структурограмм, и в их генезисе, а затем рассмотреть ряд важных моментов. Медсестрам для качественного осуществления деятельности не требуются узкоспециализированные ПВК, а нужны метапредметные, проявляющиеся во многих видах деятельности. И это доказывается нашими результатами: на 1 курсе успешность деятельности для студентов зависит от их самоконтроля в деятельности, то есть насколько они скрупулезны, пунктуальны и добросовестны в учении, а на 3 курсе успешность для них определяется через меру ответственности, а это равным образом относится к мотивации. Ответственность напрямую зависит от мотивации, а конкретно от желания помогать людям и осуществлять сестринскую помощь качественно, и вместе с этим отметим, что ответственность интегрирует 2 наиболее значимые связи (концентрацию и переключаемость внимания), а с переключаемостью внимания связь взаимная, что было рассмотрено отдельно выше. Кроме того, отдельную перспективу исследования приобретают вопросы о мотивационной направленности (внутренней, внешней, мотивации достижения, безопасности и т. д.), и выявлении уровня развития конкретных видов мотивации для определения их роли для общей структуры мотивации. Наиболее содержательным и обоснованным для анализа общей структуры мотивации необходимо рассмотрение мотивационных подсистем на основе различных критериев: личностной или деятельностной детерминации мотивации; «позитивности-негативности» мотивации, «продуктивности-непродуктивности» (или даже «контрпродуктивности») мотивации, «задаваемой-создаваемой» мотивации, «социально навязываемой» – «субъективно-обусловленной (субъектной)» мотивации [6-8]. Мотивационные подсистемы обладают силой влияния на общую структуру учебной мотивации, например, могут являться ингибиторами или катализаторами (например, традиционно считается, что внеучебная мотивация негативно влияет на учебную мотивацию, но при определенном уровне развития она является катализатором [5]), и определение их роли поможет выявить особенности профессионализации медсестер на этапе их обучения в колледже.

Таким образом, для профессии «медицинская сестра» ПВК необходимы, но другие – мотивационные, выделенные А. В. Карповым в рамках концепции профессиональной пригодности личности [2]. Мотивационные ПВК проявляются не прямо, а опосредованно, через высокий уровень развития ответственности, которая выполняет структурообразующую функцию в системе ПВК.

Выводы. Становление и развитие системы ПВК у студентов-медсестер подчиняется закономерностям системогенеза и структурно-уровневой теории, отметим самые примечательные закономерности. Ведущим ПВК для организации системы ПВК является ответственность, что соответствует принципу системогенеза – целевой детерминации. Снижение и повышение показателей развития отдельных ПВК у студентов обусловлено перестройкой психологической структуры ПВК в соответствии с целями и задачами учебной деятельности в колледже: сменой ведущего типа деятельности с учебной на учебно-профессиональную уже на 1 курсе обучения. Становление системы ПВК – это становление системы мотивации к будущей профессиональной деятельности, и как было описано выше «формируются и воспитываются не качества личности, а мотивации субъекта» [13], поэтому важным является формировать

у студентов не только общие и профессиональные компетенции, а желание оказывать качественную медицинскую помощь людям.

Литература

1. Залевский Г. В. О научном наследии М. С. Роговина // Сибирский психологический журнал, 2006. № 24. С. 13-15.
2. Карпов А. В., Савин И. Г. Психологический анализ деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 144 с.
3. Карпов А. А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2013. 205 с.
4. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.
5. Карпова Е. В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности // Сибирский психологический журнал, 2006. № 24. С. 59-64.
6. Карпова Е. В. Структурная организация мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Акмеология образования, 2005. Т. 11. № 3. С. 7-17.
7. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ. 569 с.
8. Карпова Е. В. О содержании понятия внеучебных мотивов и их структуре // Вестник Череповецкого государственного университета, 2015. № 6 (67). С. 125-130.
9. Кирдяшкина Т. А. Методы исследования внимания: учебное пособие. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. 72 с.
10. Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 177 с. — (Библиотека школьного психолога). — URL: <http://psylib.org.ua/books/pasht01/txt09.htm#1> (дата обращения: 20.07.2021).
11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
12. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. Москва: Речь, 2006. 279 с.
13. Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Москва. Т. I: Системогенез профессиональной и учебной деятельности. Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. 326 с.
14. Cho S.-H., Kim Y.-S., Yeon K. N., You S.-J., Lee I. D. Effects of increasing nurse staffing on missed nursing care // International Nursing Review, 2015. № 62. P. 267-274. DOI: 10.1111/inr.12173.
15. Pitt V., Powis D., Levett-Jones T., Hunter S. Nursing students' personal qualities: a descriptive study // Nurse Education Today, 2014. № 34. P. 1196-1200. DOI: 10.1016/j.nedt.2014.05.004.
16. Schroyen S., Missotten P., Jerusalem G., Gilles C., Adam S. Ageism and caring attitudes among nurses in oncology // International Psychogeriatrics, 2016. Volume 28. № 5. P. 749-757. DOI:10.1017/s104161021500197.

Метакогнитивные аспекты деятельности IT-специалистов

А. И. Калачева, А. А. Волченкова, г. Ярославль, Российская Федерация

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

Аннотация. В статье представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие и объясняющие сущность метакогнитивных аспектов деятельности профессионалов, работающих в IT-сфере. Обозначена необходимость разработки общего методологического подхода к метакогнитивным феноменам, процессам и качествам как к субъектным детерминантам структурно-функциональной организации деятельности субъектно-информационного типа; а также их конкретизации в целях последующего развития психологической концепции метакогнитивной регуляции деятельности. В рамках данного положения была рассмотрена классификация профессий IT-сферы, а также охарактеризована часть метакогниций, которые были выявлены в ходе эмпирических бесед, наблюдений за деятельностью специалистов и анализа литературных источников.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера, метакогниция, IT-специалист, информационные технологии, субъектно-информационная деятельность, сознание, эвристика.

Как известно, «мир деятельностей» динамичен, а мера этой динамичности в настоящее время достаточно велика. Она характеризуется перманентным возникновением принципиально новых видов деятельности и способов ее организации, не говоря уже о еще более быстром прогрессе их «технологической составляющей». Специальный анализ всех этих вопросов привел к необходимости дифференциации качественно специфического и несводимого к двум уже выделенным классам деятельности – субъектно-информационного. Именно этот класс пока не только наименее исследован в общем плане, но и практически полностью не вовлечен в сферу исследований, проводимых с позиций метакогнитивизма. Фактическое отсутствие контактов исследования данного класса с метакогнитивизмом – это одно из наиболее явно представленных «белых пятен» во всей палитре его современной проблематики.

Проблема «метакогнитивизм и IT-технологии». Она включает в себя очень широкий спектр вопросов. Подтверждением этого является и то, что исследования, хоть и не многочисленные, в данной области уже сейчас являются весьма актуальными и проводятся, в частности, и в современном метакогнитивизме, а также в смежных с ним областях [7, 14, 18].

Рассмотрим основные предпосылки, подчеркивающие значимость исследуемой проблемы. Так, в работах Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, D. R. Baker [7, 12] рассматривается точка пересечения познания, метапознания и культуры в обучении и преподавании естественных наук, технологий, инженерии и математики (STEM). Изучены теоретические основы и передовые исследования того, как различные формы когнитивного и метакогнитивного обучения могут улучшить обучение и мышление обучающихся в классах STEM. R. Lavi, D. Dori, Y. J. Dori, N. Wengrowicz [16] представили исследование системного мышления как важного навыка в инженерных и информационных специальностях.

В ходе обзорно-аналитического исследования современного состояния проблемы метакогнитивных аспектов деятельности IT-специалистов нами была установлена необходимость разработки общего методологического подхода к метакогнитивным феноменам, процессам и качествам как к субъектным детерминантам структурно-функциональной организации деятельности субъектно-информационного типа; а также их конкретизации в целях последующего развития психологической концепции метакогнитивной регуляции деятельности. Показана недостаточная научная изученность данного вопроса. Предпринимается попытка сформулировать основные положения субъектные детерминанты структурно-функциональной организации деятельности субъектно-информационного типа. Представлена схема, отражающая представление автора о динамике развития и структурной организации метакогнитивных качеств личности, работающей в сфере IT-технологий.

Одним из важных является вопрос о том, какие сферы деятельности можно отнести к сфере IT-технологий. Эта сфера одна из самых быстроразвивающихся во всем мире. Каждый год появляются новые разработки – смартфоны, интернет вещей, искусственный интеллект, дополненная реальность, а вместе с продуктами появляются и новые профессии. Специалисты IT занимаются созданием и поддержкой работоспособности информационно-технической инфраструктуры, которая стала неотъемлемой частью и базовым условием деятельности современных организаций [1].

Необходимо отметить, что IT-сфера – это сфера высококвалифицированных кадров. Изначально, к IT-сфере относились те профессии, которые в своей деятельности занимались исключительно разработкой данных продуктов: программист, тестировщик, специалист по юзабилити и т. д. Но с каждым годом информационные технологии не просто активно используются в обычной жизни, а внедряются в другие профессиональные сферы, образуя специальности на стыке. Так появились профессии биоинженера, IT-медика, IT-генетика и др.

Еще в 2013 году исследования в области IT-работников [6] на рынке труда указывали на то, что вне зависимости от специфики области работы, будь это программные продукты и операционные системы (software) или устройства и девайсы с технической точки зрения (hardware), IT-специалисты занимаются проблемами создания и разработки условий для возможности взаимодействия человека и компьютера, его поддержания и устранения неполадок. То есть специалисты области информационных технологий обеспечивают возможность встроенности информационных технологий в современную жизнь. Но на данный момент эта характеристика и соответственно классификации профессий не являются исчерпывающими.

За основу классификации нами было выбрано следующее основание – какое отношение к информационным технологиям имеет профессионал. Таким образом, получилось две больших группы: те, кто непосредственно создает информационные технологии, и те, кто ими пользуется. У этой классификации есть ряд существенных недостатков. Во-первых, слишком широкое основание для деления выборки, группы получаются весьма большими и неоднородными, и профессий, которые могут подходить под это основание достаточно много. Отсюда вытекает и второй недостаток, в частности, сложность с определением, к какой группе относится тот или иной профессионал и относится ли сама профессия к миру IT-технологий. Например, большинство профессионалов, работающих в офисе, используют персональный компьютер. Можно ли считать такую профессию, относящейся к сфере IT-технологий или нет?

Существует также классификация, которая разделяет все IT профессии на пять больших групп [3]:

- продвижение, оптимизация, маркетинг;
- разработка, проектирование;
- дизайн, графика, анимация;
- администрирование на предприятии;
- прикладные технологии в сфере IT.

Так в блоке «Продвижение, автоматизация, маркетинг» можно выделить такие профессии, как Web-программист, SEO-специалист, SMM-специалист, контент-менеджер, копирайтер, верстальщик и другие. То есть это те профессионалы, кто работает в сфере интернет-маркетинга, использует IT-технологии в своей работе и каким-то образом их продвигает.

К блоку «Разработка, проектирование» можно отнести следующие профессии: тимлид, Front-end и Back-end разработчик, Embedded-программист, QA-инженер, тестировщик, разработчик баз данных, системный аналитик, программист, мобильный разработчик и другие. В этот раздел включены специалисты, кто занимается непосредственно разработкой различных программ, ПО, систем в сфере IT.

В разделе «дизайн, графика, анимация» можно встретить творческие профессии в сфере IT, такие как game-дизайнер, 3D-аниматор, flash-аниматор, продуктовый дизайнер, web-дизайнер, UX-дизайнер.

К разделу «Администрирование на предприятии» относятся специалисты, обеспечивающие эффективное функционирование систем автоматизации. Такими специалистами, например, могут быть системный программист и системный администратор, ERP-программист, архитектор баз данных, администратор сайта, специалист по кибербезопасности и другие.

К последнему разделу «Прикладные технологии в сфере IT» можно отнести следующие профессии: агроинформатик, биоинформатик, специалист в области нейролингвистического программирования. То есть те профессии, которые возникают на стыке IT и других сфер и которые призваны облегчить профессиональную деятельность узких специалистов за счет информационных технологий.

Последние годы IT-сфера развивается достаточно динамично: зарплаты растут, появляются новые профессии. По данным HeadHunter в 2004 году в России было опубликовано 12 тыс. вакансий в данной профессиональной области, то по итогам 2013 г. — более 213,5 тыс. Изменились и требования к

IT-специалистам. Стандартных IT-навыков работодателю уже недостаточно, поэтому все чаще к соискателям стали предъявлять требования по личным качествам.

В 2014 году перечень основных личностных качеств состоит из ответственности, инициативности, аккуратности, исполнительности. В настоящее время, неизменными личными качествами остались только такие личные качества, как ответственность и инициативность. Существенно выросло требование к стрессоустойчивости и работоспособности, а также к целеустремленности, амбициозности и доброжелательности.

Что касается ключевых навыков, не связанных напрямую с IT-деятельностью, то в настоящее время лидером является грамотная письменная и устная речь, на втором месте знание MS Office, на третьем навыки продаж, а также аналитические и управленческие навыки. Таким образом, можно отметить, что требования по ключевым навыкам более статичные, нежели по личным качествам.

Таким образом, для того, чтобы результаты исследования действительно отражали реальную картину мира IT-технологий и специалистов, работающих в этой сфере, необходимо обеспечить репрезентативность выборки.

Для определения структуры и содержания метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса, необходимо выделить систему эвристик, которые характерны для профессий данного класса. Их определение началось с эвристической беседы. Ключевыми вопросами которой стали следующие:

- Расскажите о своей деятельности?
- С какими сложностями на работе вам приходилось сталкиваться?
- Как решали поставленные задачи?
- Если вы сталкиваетесь с новым поручением, то с чего начинаете выполнение задачи?
- Профессионал в вашей области, он какой? Какими характеристиками должен обладать?
- Что помогло вам разобраться в вашей профессии? Достичь высоких результатов?
- Что позволяет вам экономить время при выполнении поручений? Какие методы для этого используете?

Также были заданы вопросы личностного плана, максимально приближенные к жизненным ситуациям.

Таким образом, был предпринят анализ самоидентификации самих IT-специалистов: анализируются их мнения о самих себе и о коллегах, что позволяет выделить специфические черты, характеризующие их как профессиональную группу и как носителей особой профессиональной идентичности. Благодаря развернутым беседам мы смогли получить интересные эвристики, которые в дальнейшем планируется изучать более детально в разрезе каждой отдельной профессии.

В ходе бесед были выявлены уникальные особенности IT-специалистов. Данные мысленные ярлыки способствуют быстрому и с минимальным приложением умственных усилий принятию решений, вынесению суждений, быстрому решению проблемы, совладанию со стрессовыми ситуациями и др. Далее опишем наблюдаемые эвристики.

Эвристика репрезентативности или ментальное упрощение, с помощью которой IT-специалисты быстрее и эффективнее классифицируют объекты в соответствии с тем, насколько эти объекты подобны какому-то типичному примеру из их практики. Отмечается, что эвристика репрезентативности часто приводит к ошибкам в оценке вероятности события или последовательности событий. Например, при написании простого кода даже опытный программист может допустить ошибку, забыв о том, что надо следить за начальными значениями переменных. В большинстве языков до того, как вы что-то поместите в выделенную область памяти, там будет храниться остаточный «мусор», то есть любой двоичный код, который остался в ячейках до начала работы программы.

Прайминг-эффект, эффект предшествования или фокусирование установки является механизмом имплицитной памяти, обеспечивающим неосознанное и непреднамеренное влияние однократного воздействия стимула, какого-либо вида на реакцию на последующий стимул. Выделяют перцептивный, семантический и концептуальный прайминг. Если сотрудник недавно столкнулся с определенной ошибкой, например, в работе программы, разобрался в ее причине, то при последующем возникновении ошибки в этой программе у него возникнет установка на ту же самую причину, то есть он пойдет привычным алгоритмом устранять ошибку. На практике такое работает не всегда. Например, бухгалтер, работая в программе СБИС, не мог сформировать отчет. Ошибка была в работе программы, и ее смогли устранить программисты. На следующий раз при неудавшейся попытке составления отчета оказалось, что ошибка заключалась в неверной работе самого специалиста с программой.

Наибольший интерес в деятельности IT специалистов представляет перцептивный прайминг. Основная сфера действия перцептивного прайминга – задачи зрительного поиска [11, 17, 19], в которых человеку необходимо отыскать определенный целевой объект среди множества сходных зрительных объектов. Если целевой объект отличается от остальных уникальным физическим признаком (например, при участии воображения и узнавания, когда по нескольким ключевым штрихам IT-специалист понимает, какой код программы перед нами представлен), то время его поиска не зависит от общего количества стимулов. Феноменально такой стимул «выскакивает» из стимульного поля, и человек мгновенно обнаруживает его. Если же он отличается от остальных несколькими признаками, то поиск требует участия механизмов внимания и осуществляется последовательно и тем медленнее, чем больше зрительных объектов находится перед человеком. Описанные примеры сопоставимы с примерами поиска геометрических фигур, предъявляемых в экспериментах Э. Трейсман, Дж. Вольфом [17, 19]. Рекламные сообщения не существуют сами по себе в отрыве от носителей. На эффективность рекламы в СМИ влияют несколько различных факторов.

Эвристика привязки и приспособления – ментальный прием, иначе называемый эффектом якоря. Он заключается в том, что любое число, на которое мы обратили внимание перед тем, как провели оценку неизвестной величины, влияет на величину нашей оценки. Примером такой установки может служить программирование на старом языке для уже новой системы. Когда сотрудник по причине отвлечения или забывания, возвращаясь к работе, использует старый и привычный код, который и служит тем самым якорем. Зачастую эвристика привязки может привести к ошибкам в деятельности.

Эвристика доступности – когнитивное искажение, основанное на легкости вспоминания и представления тех или иных событий. Это склонность человека судить о вероятности чего-либо, опираясь на легкость нахождения примеров-подтверждений. Так профессионал в качестве причины ошибки в работе назовет типичный и наиболее часто встречающийся пример.

Эвристика распознавания – эта ментальная модель опирается только на распознавание знакомых объектов в не знакомом (непривычном) массиве данных. Это приводит к проверяемому предсказанию, что люди, которые полагаются на него, будут игнорировать сильные, противоречивые сигналы (то есть не делать компромиссов; так называемые не компенсирующие выводы). Данная эвристика проявляется в тех областях, где существует корреляция между критерием и распознаванием. Например, прогнозирование географических свойств, спортивных событий, маркетинг. В случае IT-деятельности и конкретно работы программиста это может быть прогнозирование успешности конкретного кода для данной программы, для копирайтера – это выбор правильного тона письма или статьи в зависимости от читающей аудитории, для тестировщика – определение ошибки в системе, сайте, программе.

Эвристика беглости – это ментальная эвристика, при которой, если один объект обрабатывается более плавно или быстрее, чем другой, ум делает вывод, что этот объект имеет более высокую ценность по отношению к рассматриваемому вопросу. Другими словами, чем умнее или изящнее передана идея, тем больше вероятность того, что она будет серьезно рассмотрена, независимо от того, логична она или нет. Так специалисты IT-сферы находят более быстрый и новый способ решения поставленной задачи.

Также в ходе бесед было отмечено *эффект Даннинга Крюгера* – эффект, возникающий при столкновении представлений человека о собственной компетентности с объективными границами знания в конкретной области. Проявляется в поведении человека, навязывающего свои заблуждения как модель действия для других.

В деятельности IT-специалистов обнаружены метаэвристики – стратегии, которые «управляют» процессом поиска решения. Цель метаэвристики [4] состоит в эффективном исследовании пространства поиска для нахождения (почти) оптимальных решений. Метаэвристические алгоритмы варьируют от простых процедур локального поиска до сложных процессов обучения; алгоритмы являются приближенными и, как правило, недетерминированными; могут включать механизмы избегания попадания в ловушку в ограниченной области пространства поиска. Метаэвристики могут быть описаны на абстрактном уровне (то есть, они не предназначены для решения конкретных задач), а также могут использовать предметно-ориентированное знание в виде эвристик, которые находятся под контролем стратегии верхнего уровня.

Современные метаэвристики используют сохраненный в памяти опыт поиска решения для управления поиском. Метаэвристики предполагают методы локального поиска (МЛП), который обычно позволяет найти локальный оптимум. К основным методам МЛП относятся метод имитации отжига [13], табу-поиск [9, 10], процедура жадного рандомизированного адаптивного поиска (GRASP (Greedy Randomized Adaptive Search Procedure)) [8], метод поиска чередующихся окрестностей VNS (Variable Neighborhood Search) [15].

Наиболее частые эвристики:

- жадный алгоритм – алгоритм, заключающийся в принятии локально оптимальных решений на каждом этапе, допуская, что конечное решение также окажется оптимальным.
- ограниченный перебор только перспективных вариантов – существует класс задач, в которых из некоторого количества вариантов необходимо выбрать наиболее оптимальный. Для таких задач далеко не всегда удается найти алгоритм, который позволил бы получить решение без анализа всех или большого количества комбинаций исходных данных, т.е. без осуществления перебора. Осуществление полного перебора требует много времени. Потому на практике используется ограниченный перебор наиболее перспективных заведомо вариантов.
- последовательное улучшение («локальный поиск») в том числе в сочетании с вероятностным выбором – специалист не пытается решить задачу сразу и наскоком. Он выбирает одну небольшую подзадачу, находит оптимальное для нее решение, после переходит к следующей. Так происходит постепенное улучшение конечного продукта путем локального поиска.

Сами IT-специалисты под эвристикой понимают совокупность неосознанно выработанных приёмов для быстрого принятия сложного решения, основываясь на схожем предыдущем опыте; методов облегчающих и упрощающих решение познавательных, конструктивных, практических задач.

С одной стороны, воздействие цифровых технологий делает человека более мобильным, открывает доступ к множеству информационных контентов, как профессионально, так и личностно значимых; но с другой современная личность, на наш взгляд, не только личность IT-специалиста, становится менее способной к восприятию окружающих ее субъектов, чужих мнений и коммуникативных систем. Понятно, что такой опыт социальной жизни отражается на психоземotionalной стороне человека. Таким образом, симбиоз «живых» трудностей и напряжения толкает представителя современного общества к осуществлению своей социальной деятельности и формированию синтетической личности-интерфейса в более удобном режиме «онлайн», в рамках которого совсем не обязательно быть действительно полноценной личностью, но можно создать видимость таковой через свой цифровой образ, особенно если профессия связана с IT. Более того, семиотика цифровой реальности является довольно притягательной и завораживающей для человеческого сознания.

Каждая страна стремится, как можно быстрее, внедрить передовые информационные технологии во все сферы жизни общества. Времени остановиться и осмыслить мир цифровой реальности – нет. Однако нельзя не задуматься над тем, что произойдет с человеком, когда реальность оцифрует и его. Поскольку уже сейчас современный IT-специалист оказывается статистической единицей без индивидуального наполнения, цифровым кодом без имени, сгустком информации без личностного мира.

Человек в наше время оказался частью статистики. Все больше становится дистанция от собственной личности и ее неповторимого содержания. Чтобы узнать что-то о человеке, мы собираем о нем информацию. Но между человеком и информацией о нем, сколь бы полной она ни была, огромная дистанция. Также как, собственно, и между статистическими данными и реальными процессами. Перебивая быть особенным, отличным, человек оказывается наделенным признаками, по которым он схож с целым рядом других людей. Все особенные детали при этом стираются.

Отметим также, что механическое мышление вытесняет осознанное, творческое. Наблюдается автоматизация мысли, символом которой стал компьютер. А также в виртуальном мире человек живет иллюзорной жизнью, оторванной от жизни реальной. Анонимность является одной из основных характеристик, приносящая человеку в виртуальном пространстве определенные дивиденды.

Выводы. Интернет является принципиально новым средством телекоммуникаций, отличающихся высокой скоростью обмена информацией. В связи с этим возникает новый уровень отношений субъекта и информационного пространства, субъекта и субъекта посредством информационного пространства. Данный факт, безусловно, сказывается на психике человека. В современной науке термин «киберпространство» широко используется для обозначения всех аспектов работы человека с компьютером и Интернетом. Этот термин довольно точно отражает возможность восприятия компьютеров и их сетей как особого психологического «пространства».

Помимо прочего данная область остается малоизученной, особенно с точки зрения исследования взаимосвязи и взаимовлияния киберпсихологии и метакогнитивизма. В связи с этим было выдвинуто предположение о наличии особых метакогнитивных качеств, эвристик, приемов и способов у людей, работающих в сфере IT-технологий. Были рассмотрены современные подходы к изучению данной проблемы, определен вектор дальнейшего исследования метакогнитивных качеств людей, работающих в сфере IT. Предложена классификация IT-профессий, включающая выделение непосредственно профессий, занимающихся разработкой, программированием, созданием информационных продуктов, и

профессий, потребляющих данные услуги и непосредственно являющихся пользователями компьютеров, гаджетов, интернет-технологий.

Представлено описание эвристик, выявленных в ходе бесед с IT специалистами. В дальнейшем планируется более глубокое изучение метакогнитивных качеств и их структурная организация у представителей каждой профессии, предложенной нами классификации.

Литература

1. Ждан А. Н. Пути и принципы исследования сознания в истории психологии // *Методология и история психологии*, 2009. Т. 4. Вып. 1. С. 47-61.
2. Земнухова Л. В. IT-работники на рынке труда // *Sociology of science and technology*, 2013. Volume 4. No.2. С. 77-90
3. Исследования и прогнозы Habr. Режим доступа: <https://www.habr.com/ru/>
4. Карпов А. В. Структура и сущность когнитивной реальности: монография. В 2 томах. Т. 2. Ярославль: Филигрань, 2021. 663 с.
5. Кураков Л. П., Лебедев Е. К. Новые информационные технологии. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 486 с.
6. Образование и консультации HeadHunter. Режим доступа: <https://www.hh.ru/>
7. Dori Y. J., Mevarech Z. R., Baker D. R. Cognition, metacognition, and culture in STEM education and Technology 24, 386, 2018.
8. Feo T. A., Resende M. G. C. Greedy randomized adaptive search procedures // *Journal of Global Optimization*, 1999. P. 109-133.
9. Glover F. Future paths for integer programming and links to artificial intelligence // *Computers & Operations Research*, 1986. 131. P. 533-549.
10. Glover F. Tabu Search, part I // *ORSA, Journal of Computing*, 1989. 1. P. 190-206.
11. Huang Y. B., Tang L. F., Zheng Z. D., Chen E., Ying Z. Y. Utilization of Arachis pintoi in red soil region and its efficiency on water-soil conservation in China // 13th International Soil Conservation Organization Conference. Brisbane, July 2004, Paper 950.
12. Jbara A., Bibliowicz A., Wengrowicz N., Levi N., Dori D. Toward integrating systems engineering with software engineering through Object-Process Programming. *International Journal of Information Technology*, 2020. P. 1-35.
13. Kirkpatrick S., Gelatt C.D., and Vecchi M.P. Optimization by simulated annealing // *Science*, 1983. 220(4598). P. 671-680.
14. Mariano G. J., Figliano F. J., Dozier, A. Using Metacognitive Strategies in the STEM Field. In E. Railean & A. Elci (Eds.). *Metacognition an Successful Learning Strategies in Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global, 2017. P. 216-230.
15. Mladenović N. and Hansen P. Variable neighborhood search // *Computers and Opereration Research*, 1997. 24. P. 1097-1100.
16. Shani U., Wengrowicz N., Kohen H., Gluskin D., Lavi R., Dori D. Integrating Real-Time Modeling and Assessment into a MOOC Environment for Teaching Model-Based Systems Engineering. *IEEE International Systems Conference (SysCon)*. 1-4, 2020.
17. Treisman A., Gelade G. A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 1980. 12. P. 97-136.
18. Wengrowicz N, Dori YJ, Dori D. Meta-assessment in a project-based systems engineering course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018. 42 (4). P. 607-624.
19. Wolf B., Snyder G. H., *Sustainable soils: the place of organic matter in sustaining soils and their productivity*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2003. 376 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159

Закономерности организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности в условиях дистанционного обучения

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

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

Аннотация. Представлены результаты исследования, направленного на выявление дифференциальных различий в организации основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся трех подгрупп – учащихся старших классов общеобразовательных школ, студентов высших заведений, а также специалистов, задействованных в программах профессиональной подготовки, переподготовки, повышении квалификации. Главная особенность текущего исследования в сравнении с рядом ранее осуществленных заключается в том, что все испытуемые обучались дистанционно – с применением современных информационных технологий. Установлены закономерности, согласно которым в условиях дистанционного обучения наблюдаются перестройки структур метакогнитивных параметров в сравнении с аналогичными показателями в условиях традиционного обучения. Показано, что в условиях дистанционного обучения имеет место определенная общность метакогнитивного потенциала для каждой из исследуемых групп испытуемых.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, учебная деятельность, дистанционное обучение, информационные технологии, структурная организация.

Современная метакогнитивная психология характеризуется некоторыми основными тенденциями. Среди них ведущее положение занимают исследования, направленные на установление закономерностей формирования и развития метакогнитивных стратегий и навыков в процессе обучения. При этом, если относительно недавно объектом изучения этого направления являлись параметры метакогнитивной сферы личности учащихся средней школы, то не так давно диапазон испытуемых был существенно расширен и в него были включены младшие школьники и подростки [4, 14], студенты высших и средних учебных заведений [1, 4, 6, 14], взрослые, задействованные в освоении программ профессионального обучения [14] и т. д. По всей видимости, для каждой из таких групп могут и должны существовать свои собственные специфические закономерности организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности.

Вместе с тем, очевидно усиливающаяся в последнее время роль средств дистанционного обучения, а также общая интенсификация развития информационных технологий в образовании обуславливают постановку новых задач в контексте метапознания в обучении. В самом деле, практически не раскрытыми остаются вопросы, связанные не столько с организацией метакогнитивной сферы в целом на материале выборки широкого спектра учащихся (начиная со школьников и заканчивая обучающимися взрослыми (лицами, задействованными в профессиональном обучении и профессиональной аттестации)), сколько с разработкой исследовательских процедур, носящих обобщающий характер и имеющих в качестве главной задачу по установлению закономерностей организации метакогнитивной сферы на материале самых разнообразных групп учащихся в условиях дистанционного обучения, а также, в целом, с привлечением различных компьютерных технологий.

Одновременно с этим, важно отметить, что в ряде проведенных нами ранее специальных исследованиях [1, 3, 4, 6, 14] были сформулированы положения относительно организации метакогнитивной сферы личности учащихся отдельных групп учащихся, дифференцированных по признаку принадлеж-

ности к той или иной специальности или обучающихся на разных курсах. В этих работах была получена совокупность новых результатов, однако, повторяем, общая ситуация, связанная с укрупнением представленности IT-технологий в образовательном процессе, может вполне естественным образом провоцировать целый ряд специфических изменений в организации метакогнитивной сферы личности учащихся. К примеру, по всей видимости, доказавшие свою эффективность в контексте традиционного процесса обучения метакогнитивные стратегии, могут оказаться «несостоятельными» в новых образовательных условиях, и наоборот. Кроме этого, полагаем, могут иметь место и более глубокие перестройки.

В одном из проведенных нами исследований приняло участие 200 испытуемых, дифференцированных на три подгруппы согласно признаку принадлежности к тому или иному этапу обучения (старшеклассники, студенты бакалавриата и обучающиеся взрослые). Важно подчеркнуть, что во время исследования испытуемые обучались полностью дистанционно – с использованием широкого спектра компьютерных средств.

Методическое обеспечение исследования включало ряд известных и разработанных в разное время в метакогнитивизме методик опросного типа, позволивших получить комплекс диагностических данных относительно индивидуальной меры развития у испытуемых – учащихся трех исследуемых групп испытуемых ряда основных параметров метакогнитивной сферы. В этих целях были подвергнуты диагностике следующие основные параметры (с указанием методик их определения):

- Метакогнитивная осознанность деятельности (посредством методики Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шрой, Р. Деннисон [16] – MAI, в адаптации А. В. Карпова [12]). Она включает две шкалы: 1) Метакогнитивные знания (knowledge about cognition), которая содержит 3 субшкалы: декларативные знания (declarative knowledge), процедурные знания (procedural knowledge), и условные знания (conditional knowledge); 2) Метакогнитивная регуляция (regulation of cognition); она содержит 5 субшкал: планирование (planning), стратегии управления информацией (information management strategies), мониторинг понимания (comprehension monitoring), стратегии отладки (debugging strategies), оценка (evaluation);
- Опросник Д. Эверсон [3, 7], имеющий четыре шкалы: метакогнитивная включенность в деятельность (metacognitive awareness), использование стратегий (using strategies) планирование действий (action planning), самопроверка (self-test);
- Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [6, 7, 12], включающая две шкалы: «саморефлексия» и «социорефлексия»;
- Методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности [11]; она позволяет диагностировать следующие парциальные компоненты рефлексивности: ауторефлексию, социорефлексию, а также интегральный показатель развития общей рефлексивности;
- Шкала самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста [12]; как указывается в [7], это методическое средство целесообразно использовать как индикатор уровня сформированности метакогнитивных стратегий в ситуации целенаправленного обучения или для диагностики «профиля» метакогнитивных стратегий у специалистов, использующих их в профессиональной деятельности;
- Методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления (metathinking) (А. А. Карпов [2]);
- Индивидуальная мера развития метапамяти (metamemory) как еще одного основного метакогнитивного процесса (по разработанной в [9] методике);
- Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов); методика содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность», а также позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем [13].

Наряду с этим, использовался ряд методов математико-статистической обработки и интерпретации данных: метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 , а также H -критерий Краскела–Уоллиса.

Исследование происходило в два этапа. Первый – аналитический, направленный на установление различий между исследуемыми группами испытуемых. Применение H -критерия Краскела–Уоллиса, показало, что на аналитическом уровне изучения метакогнитивных параметров в трех отдельных группах испытуемых-учащихся имеет место специфические показатели меры выраженности метакогнитивных процессов, качеств, стратегических и иных характеристик.

Второй этап – структурный, который предоставил возможности получения относительно более точных результатов, установления более широкой совокупности закономерностей. На основе данных представленных выше методик были вычислены матрицы интеркорреляций. Эта процедура традиционно является первой в ходе реализации структурно-психологического анализа (в нашем случае, – направленного на установление взаимосвязи метакогнитивных параметров между собой). Каждая из матриц разрабатывается на основе выделенных групп испытуемых. В итоге, каждой из трех групп соответствует своя матрица интеркорреляций. По результатам построения данных матриц осуществлен подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структур основных параметров метакогнитивной сферы личности. Напомним, что метод определения индексов структурной организации состоит в следующем [9]. К ним относятся индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). ИКС определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; ИДС – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; ИОС – как функция соотношения общего количества и значимости положительных и отрицательных связей, то есть как разница значений ИКС и ИДС [8]. При этом учитываются связи, значимые при $p < 0,01$ приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p < 0,05$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и позволяет получить значения указанных индексов [1, 5, 10].

Переходя далее к интерпретации полученных данных, необходимо еще раз специально подчеркнуть, что в качестве главной задачи исследования выступило установление закономерностей организации метакогнитивной сферы на материале как можно более разнообразных групп учащихся. При этом, в ходе нашего исследования были получены как результаты относительно отдельных метакогнитивных параметров и их организованной совокупности в учебной деятельности, так и выявлены закономерности динамики развития метакогнитивной сферы.

Вместе с тем, следует еще раз особо подчеркнуть, что в процедурном отношении исследование предполагало два отдельных, однако взаимосвязанных друг с другом этапов. Первый из них, традиционно обозначаемый как аналитический, заключался в установлении различий между исследуемыми группами испытуемых (учащимися школ, студентов ВУЗов и обучающихся взрослых). В этом случае, как уже было отмечено ранее, нами был применен непараметрический Н-критерий Краскела–Уоллиса. По результатам его реализации можно констатировать, что различия между совокупностью результативных показателей по всем используемым в исследовании методикам (Σ_2) оказались статистически значимы. Это означает, что на аналитическом уровне изучения метакогнитивных параметров в трех отдельных группах испытуемых-учащихся имеет место специфическая, присущие исключительно каждой из групп характеристики меры выраженности метакогнитивных процессов, качеств, стратегических и иных характеристик. Этот полученный результат, как мы полагаем, уже в состоянии дать положительный ответ на считавшееся нами априорно допустимым предположение о том, что метакогнитивная сфера личности в учебной деятельности закономерным образом претерпевает определенные и вполне очевидные особенности на разных этапах обучения. Тем более, что данные этапы ощутимо «растянуты» во времени. Иными словами, по всей видимости, одним из мощнейших (а возможно, и определяющих) факторов подобного рода различий является возраст испытуемых-учащихся. Он же, на наш взгляд, может быть одновременно рассмотрен и как конструктивное интерпретационное средство при анализе полученных результатов.

Наряду с этим, как показывает практика выполнения целого ряда подобных исследовательских процедур, аналитический этап в изучении того или иного предмета может и должен быть дополнен другим – структурным, который предоставляет возможности получения относительно более точных результатов и позволяет установить более широкую совокупность закономерностей. Он же, в данном случае, является наиболее адекватным природе изучаемого предмета. Иными словами, далее, все полученные результаты были подвергнуты стандартным приемам обработки и интерпретации, предусмотренными методологией структурно-психологического анализа. Таким образом, что на основании уже полученных после проведения методик результатов, был реализован уже не аналитический, как в предыдущем случае, а структурный уровень исследования.

Сразу же следует констатировать, что установленные значения индексов структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся трех исследованных групп значительно отличаются от аналогичных – полученных в наших предыдущих работах (например, в [14]). Тогда общая степень структурной организации метакогнитивных параметров у испытуемых-студентов бакалавриата не является наивысшей. Наибольший показатель ИКС и ИДС (равно как и такой же наименьший по ИДС) зафиксирован у группы учащихся-взрослых. В текущем же исследовании, напротив,

наивысшие баллы по ИКС и ИОС были установлены учащихся школ и ВУЗов. Эти же показатели у обучающихся взрослых оказались наименьшими. Однако, полагаем, не вполне корректно было бы приравнивать результаты этой группы к числу «низших» и тем более – «худших» и др. Во-первых, установленные значения ИКС и ИОС у обучающихся взрослых в статистическом отношении ненамного уступают тем же показателям для двух других групп. Во-вторых, если сравнивать текущие результаты с полученными ранее – с участием испытуемых, обучавшихся в традиционном – недистанционном формате, то они вообще достаточно значительно превосходят их. В этой связи, как мы отмечали ранее, профобучение и профподготовка (переподготовка, профаттестация) профессионалов (в нашем исследовании – группы «взрослых») являются намного более короткими по времени и, на первый взгляд, не располагающими поэтому к усилению общего метакогнитивного потенциала. Хотя специфичность и степень сложности изучаемого материала в этом случае отнюдь не меньше, а возможно даже и больше. Отсюда следует, что в такой достаточно короткий срок необходимо не только быстро освоить новое, но и сделать это как можно более продуктивно, а это становится возможным за счет усиления метакогнитивного потенциала, что и отражено в закономерном увеличении показателей структурной организации метакогнитивных параметров. Наряду с этим, важно учитывать роль компенсаторных механизмов в структуре метакогнитивных параметров обучающихся взрослых. Тем не менее, наивысший уровень развития метакогнитивной сферы личности и, главным образом, метакогнитивных стратегий и вообще – необходимость в них возникают, как известно, в период обучения в высших учебных заведениях. В нашем случае, общая степень структурной организации метакогнитивных параметров у испытуемых-студентов является наиболее высокой, равно как и у учащихся школ. В то же время, необходимо учитывать и особую роль базовых качеств в каждой из исследуемых структур. Они, как известно, выступая в роли действенных интеграционных механизмов, способствуют усилению общей организованности – потенциала той или иной структуры.

Таблица 1

Сводная таблица индексов структурной организации

Группы \ Индексы	Школьники	Студенты	Обучающиеся взрослые
ИКС	48	68	56
ИДС	1	3	3
ИОС	49	71	59

Кроме этого, полученные в нашем исследовании результаты свидетельствуют о том, что динамика индексов структурной организации основных метакогнитивных параметров если и имеет место, то выражена незначительно. Действительно, наши предыдущие исследования позволили установить, что общие показатели индекса когерентности и индекса общей организованности имеют ярко выраженную тенденцию к возрастанию, то есть наблюдается закономерная динамика развития всей метакогнитивной сферы. Иными словами, она может быть рассмотрена как относительно инвариантное, устойчивое образование, а подверженное закономерным изменениям, обусловленным, главным образом, самим процессом обучения. В текущем исследовании значения индексов структурной организации метакогнитивных параметров, соответствующие каждой из трех групп испытуемых, являются приблизительно одинаковыми (и если точнее – одинаково высокими), что свидетельствует, на наш взгляд, о своеобразной «включенности» или даже «готовности» метакогнитивной сферы к оперативному решению возникающих актуальных учебных задач на любом из этапов обучения и в любом возрастном диапазоне. Более того, этот тезис закономерным образом находит свое подтверждение в условиях дистанционного обучения. В данном случае своеобразная «мобилизация» метакогнитивного потенциала становится очевидно высокой. Однако, полагаем, что средства, лежащие в основе подобной метакогнитивной «готовности» и возможностей конструктивного использования тех или иных метакогнитивных стратегий, навыков и др. являются различными. Это может быть вполне убедительно продемонстрировано за счет обращения к получившимся результатам метода экспресс- χ^2 .

Таблица 2

Результаты реализации метода экспресс- χ^2

	Школьники	Студенты	Обучающиеся взрослые
Школьники	1,00	0,72	0,78
Студенты		1,00	0,80
Обучающиеся взрослые			1,00

Согласно содержанию данного метода ранжируются структурные веса всех элементов структур (3-х групп). После присвоения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом [5]. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых, можно говорить лишь о количественных различиях между структурами, и наоборот, в случае выявления незначимых корреляционных связей, следует утверждать о том, что различия между исследуемыми структурами качественны. Как известно, критическим значением выборочного коэффициента корреляции для трех коррелируемых параметров (по В. Ю. Урбаху) является 0,72 [15]. В нашем случае в результате реализации данного метода были получены следующие результаты. Структура метакогнитивных параметров испытуемых, принадлежащих к трем исследуемым группам обучающихся при их сопоставлении друг с другом (посредством вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена) оказались принципиально гомогенными; между ними наблюдаются лишь количественные различия. Это свидетельствует о том, что данные структуры являются гомогенными, то есть принципиально подобными. Можно предположить, что этот результат является вполне закономерным, поскольку отражает своеобразную «общность» метакогнитивного потенциала независимо от возраста испытуемых-учащихся или от их принадлежности к той или иной образовательной группе. Иными словами, практически все метакогнитивные параметры функционируют единым образом в целях достижения общего результата – повышения эффективности освоения учебного материала. Другим объяснительным средством относительно этого результата может, полагаем, служить и главная и, одновременно с этим, общая характеристика условий осуществления образовательного процесса для каждой из трех исследуемых групп испытуемых-учащихся, а именно его реализация в дистанционном формате. Если традиционные формы обучения предполагают значительное разнообразие вариантов представления нового материала, контрольных и иных учебных мероприятий, то дистанционные формы, в силу их новизны, пока не располагают подобным диапазоном педагогических средств (или же они внедрены пока без необходимой полноты).

И наконец, обращают внимание показатели индекса дивергентности (ИДС) в каждой из трех исследуемых структур. Его значение во всех случаях оказалось минимальным (в сравнении с данными предыдущих исследований). Подобный, казалось бы, не вполне ожидаемый результат, в действительности является, как мы полагаем, закономерным. Дело в том, что сама природа метакогнитивных процессов и качеств предполагает усиление ресурсных возможностей психики, ее интегративных механизмов. По этой причине, можно утверждать, что именно метакогнитивные параметры выступают в качестве конструктивных средств освоения учебного материала.

Вследствие этого, полагаем, целесообразно констатировать ряд выводов, часть из которых может быть раскрыта далее – в качестве определения задач последующих исследований в русле рассматриваемой в работе проблематики. Во-первых, установлено, что существует закономерная динамика индексов структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся старших классов, студентов бакалавриата и обучающихся взрослых. Во-вторых, полагаем, общие различия в показателях индексов структурной организации обусловлены спецификой процесса обучения на каждом из этапов – главным образом, специфическими характеристиками осваиваемого учащимися учебного материала. И наконец, в-третьих, показано, что в условиях дистанционного обучения наблюдаются перестройки структур метакогнитивных параметров, а также изменения в совокупности базовых качеств в каждой из подгрупп испытуемых в сопоставлении с теми же показателями, но в условиях традиционного обучения.

Литература

1. Карпов А. А. Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности учащихся высших учебных заведений // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: ЯГПУ, 2017, № 4. С. 218-223.
2. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. М.: МПСУ, 2019. 115 с.
3. Карпов А. А. Основы современной метакогнитивной психологии. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2017. 156 с.
4. Карпов А. А. Проблема формирования и развития метакогнитивных стратегий в процессе обучения в высших учебных заведениях // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки, 2018, № 4 (46). С. 92-96.
5. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 2018. 784 с.
6. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.
7. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. М.: МПСУ, 2015. 512 с.
8. Карпов А. В. О субъектно-информационном классе деятельности. Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018, 2(36).
9. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т. 2. Когнитивное обеспечение. М.: Изд. Дом РАО, 2018. 580 с.
10. Карпов А. В., Карпов А. А., Маркова Е. В., Филиппова Ю. В. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения
11. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН, 2000. 283 с.
12. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 325 с.
13. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 428 с.
14. Панина Ю. А., Карпов А. А. Метапознание в обучении // «Научный поиск», вып. 21. Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2020. С. 139-144.
15. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов: учебник. СПб.: Издательство С. петербургского университета, 1998. 464 с.
16. Schraw G., Dennison, R. S. Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 1994, 19(4). P. 460-475.

УДК 159

Особенности психосоматических заболеваний у детей дошкольного возраста

**А. О. Грицай, А. А. Кудрявцева, г. Ярославль,
Российская Федерация**

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме психосоматики у детей дошкольного возраста. Рассматривается генезис определения понятия «психосоматика», классификация психосоматических заболеваний и общие причины их возникновения. В основной части раскрываются особенности психосоматических заболеваний у детей дошкольного возраста, возможные причины их возникновения и наиболее эффективные психологические подходы для работы специалиста с психосоматикой в данном возрасте. Подчеркивается эффективность телесно-ориентированного подхода при психосоматических заболеваниях у дошкольников, необходимость семейной психотерапии, состоятельность арт-терапии как профилактического метода в рамках темы статьи.

Полученные выводы применимы в рамках практической психологии, при работе специалиста с психосоматикой у клиентов дошкольного возраста.

Ключевые слова: психосоматика, классификация психологических заболеваний, особенности психосоматики у дошкольников, причины психосоматики у дошкольников, телесно-ориентированный подход.

Первопричина некоторых телесных заболеваний может быть связана не только с органикой, но и с психикой. Такие случаи носят название «психосоматика». На данный момент отмечается распространенность психосоматических заболеваний среди пациентов, обращающихся к терапевту и педиатру. Согласно данным исследованиям за последние 10 лет психосоматическая патология заболеваний желудочно-кишечного тракта увеличилась в 3 раза, а случаи бронхиальной астмы – в 4 раза. Также, данная тема пользуется популярностью при написании различных трудов, статей [11, 13].

Термин «психосоматика» был введен немецким врачом-психиатром И. Хайрот [4]. Его исследования способствовали установлению, определению связи между соматическими заболеваниями или болезнями тела и душевными страданиями. Последующая история развития данного термина заключается в дальнейшей его разработке, уточнении, исследованиях. Данной проблематикой занималось множество исследователей, среди которых З. Фрейд, Ф. Александер, Ф. Данбар, А.Е. Личко, К. Леонгард, П. К. Анохин, А. Б. Холмогорова.

Согласно большому психологическому словарю «психосоматика – направление в медицине, изучающее роль психических факторов в этиологии и патогенезе функциональных и органических расстройств организма человека» [1]. Н. В. Миронов отмечает, что психосоматика – направление в медицине и психологии, которое занимается изучением влияния психологических факторов на возникновение и течение соматических заболеваний [8]. Можно сказать, что данный термин находится на стыке двух наук – медицины и психологии.

Проблематику психосоматики захватывает помимо клинической психологии и психология телесности. А. Ш. Тхостов, В. В. Николаева и Г. А. Арина для расширения границ понимания психосоматики вводят концепт «телесность». Телесность – «образ (само) сознания, являющийся закономерным результатом онто- и социогенеза личности». Таким образом, телесность как психосоматический феномен является явлением психосоматической нормы. Данный вывод расширяет принятое ранее понимание «патологической психосоматики» [4].

Телесность развивается под влиянием культурного и исторического контекста, социума. В таком случае в качестве проблемы, которая должна разрешаться специалистами, выступает не сама болезнь, а социально-психологические последствия от нее. При этом, чем раньше ребенок заболел, тем ярче выражены социальные и психологические последствия, так как именно в раннем детском возрасте наблюдается пик активного психического и психосоматического развития [4].

В. Л. Козачун определяет внутреннюю картину болезни в русле психосоматических заболеваний как феномен телесности, который развивается в процессе психосоматического оттогенеза и приобретает особую выраженность в случае появления конкретного заболевания [4].

Отмечается, что внутренняя картина болезни, как и телесность – образ сознания, который включает в себя чувственную ткань, значение и личностный смысл. Личностный смысл болезни – жизненное значение для больного обстоятельств болезни по отношению к мотивам его деятельности, которое может изменять внутреннюю картину болезни относительно объективной «внешней» в сознании субъекта, учитывая актуальные личностные мотивы пациента [4].

Итак, психосоматика – это направление, стоящее на стыке медицины и психологии, рассматривающее влияние психологических факторов на возникновение и течение соматических заболеваний, которые имеют личностный смысл для больного.

Традиционно к основным психосоматическим заболеваниям относят «Чикагскую семерку», выделенную Ф. Александером:

- тиреотоксикоз (нарушение деятельности щитовидной железы),
- эссенциальная гипертония (длительное и устойчивое повышение артериального давления),
- бронхиальная астма (характеризуется приступами удушья, заболевания аллергического типа),
- язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки (характеризуется рецидивами – образованиями пептической язвы),
- язвенный колит (воспалительное заболевание характеризующие рецидивами – отек и деструкция слизистой и подслизистой оболочек),
- ревматоидный артрит (системное поражение соединительной ткани – в области суставов),
- нейродермит (кожное заболевание, характеризующиеся зудом, а затем другими видимыми проявлениями).

У детей чаще всего встречается бронхиальная астма, нейродермит [15-18].

Согласно Э. Блейеру психосоматические заболевания можно классифицировать на [15-18]:

1) Психосоматозы,

Сюда включены органические соматические заболевания, в развитии и образовании которых существенную роль играют наследственный и психологический факторы (сюда входит «Чикагская семерка»).

2) Психосоматические функциональные синдромы,

Это «соматизированные» формы неврозов. Сюда относят отклонения деятельности сердечнососудистой системы, тики, заикания, запоры, мигрень и так далее. Согласно Д. Н. Исаеву большинство психосоматических заболеваний детей дошкольного возраста относятся именно к данной группе.

3) Психосоматические расстройства, связанные с особенностями эмоционально-личностного реагирования и поведения.

Сюда включают склонность к травмам, другие виды саморазрушающего поведения такие как алкоголизм, наркомания, табакокурение и так далее. Расстройства данной группы определяются определенным отношением личности, ее переживаниям. К такому типу расстройств относят также ожирение или наоборот дистрофию, что, по мнению Д. Н. Исаева также является наиболее распространенным среди детей в возрасте раннего детства.

Стоит отметить перечень психосоматических расстройств, характерных для детей в период раннего детства [3]:

- анорексия (здесь значим фактор отрыва от матери и другие психогении),
- извращение аппетита (обычно характерно для детей 2-3 лет, сюда относится, например, потребление угля, глины или бумаги, значимым фактором является отвержение ребенка при неправильном воспитании),
- изменения массы тела (характерны при депривации),
- запор или констипация (считается проявлением депрессии, повышенной стыдливости или застенчивости ребенка),
- энкопрез (недержание, обусловлено невропатическими расстройствами вслед за психогениями).

К факторам возникновения психосоматических заболеваний относятся:

Общие факторы для всех возрастных категорий [5]:

- 1) психотравмирующие эмоционально значимые события, которые связаны с началом или обострением психосоматического заболевания,
- 2) наследственная врожденная отягощенность соматическими нарушениями,
- 3) нарушения деятельности ЦНС,
- 4) фон неблагоприятных семейных и других социальных факторов,
- 5) психические травмы, полученные в период раннего детства,
- 6) сильный стресс.

Возникновение психосоматических заболеваний у детей дошкольного возраста может быть обусловлено разными факторами. Уточняя вышеперечисленные факторы, дополняя их в связи с возрастными особенностями можно выделить следующие факторы: [2, 3, 8, 10, 11, 13, 14]:

1. Биологические (генетическая предрасположенность, неразрешимые проблемы из-за личностных особенностей),

2. Внутренние (связанные с семьей):

- длительный конфликт в семье,
- стиль семейного воспитания,
- психосоматогенная семья, проявления которой заключаются в:
 - 1) сверхвключенность родителей в жизненные проблемы ребенка (негативно влияет на самостоятельность ребенка и способствует недостаточной развитости защитных механизмов),
 - 2) сверхчувствительность каждого члена семьи к дистрессам другого;
 - 3) слабая способность менять правила взаимодействия в ситуации изменяющихся обстоятельств, ригидность взаимоотношений;
 - 4) склонность избегать выражения своего мнения, открытого обсуждения конфликтов;
 - 5) заболевание ребенка часто играют роль стабилизатора в супружеском конфликте.

3. Внешние:

- сильный стресс,

- учебные перегрузки,
- психологические травмы,
- неотрагированные эмоции.

Таким образом, можно сказать, что семья играет одну из важнейших ролей в психическом здоровье ребенка. Важно, чтобы она была психически благополучной, чтобы ребенок рос более стрессоустойчивым. А это значит, что его уязвимость перед психосоматическими заболеваниями будет ниже. Но также стоит помнить и о внешних причинах возникновения психосоматических заболеваний.

Особенность детей дошкольного возраста заключается в подавляющем влиянии эмоциональной сферы. Эмоциональные реакции носят импульсивный и непосредственный характер, что отмечает Т. А. Данилина, так как ребенок в силу своего возраста не умеет управлять своими переживаниями [9].

Л. С. Выготский отмечает, что к приближению кризиса 3 лет у ребенка появляется аффективное поведение – особенно при возникновении трудностей, с которыми он не в силах справиться без помощи взрослого, и дефицита внимания от взрослых [9].

Однако к старшему дошкольному возрасту человек начинает осваивать речь, использовать ее в частности и для контроля и обозначения своих эмоций. Но все же, этот контроль затруднителен для ребенка, особенно, если касается неудовлетворенностью физиологических потребностей [9].

Таким образом, ребенок в дошкольном возрасте еще зависит эмоционально от взрослых, его эмоции носят малоконтролируемый, спонтанный характер.

Особенности возраста определяют и особенности психосоматических заболеваний, их причин и направлений терапии у детей дошкольного возраста.

Для работы с психосоматической проблематикой у взрослых используются психотропное лечение (психиатрами), а психологами рационально-эмотивная терапия, поведенческий подход, телесно-ориентированный подход, гештальт-терапия, экзистенциальный подход [12].

При работе с ребенком дошкольного возраста чаще используются такие направления, как гештальт-терапия, арт-терапия, телесно-ориентированный подход. Это обусловлено необходимостью работы с образами, чувствами, эмоциями напрямую. Ребенок не всегда способен осознать и описать свои чувства и эмоции.

Психосоматические заболевания у ребенка чреваты эмоциональной неустойчивостью, нарушением поведения в семье, детском саду и школе. Это негативно сказывается на возможности социальной адаптации [1].

Поэтому важно вовремя выявить психосоматическое заболевание и начать терапию. При лечении заболеваний такого рода необходимо учитывать психосоциальные факторы, но при этом и не генерализовать их роль. Важно отметить, что для детей психотерапия более эффективна, чем для взрослых, в силу неустойчивости патогенного метаболизма [6].

В случаях, связанных с детьми, Романенко отмечает, что приоритетной должна быть семейно-групповая психотерапия, так как «болезнь в семье возникла, в семье развивалась, и семьей должна лечиться» [11, 17]. В детской психотерапии полезны элементы эмоционально-стрессовой терапии для «выталкивания» пациента из патологического состояния, однако данный вид терапии должен больше быть ориентирован на окружение ребенка [11].

Психотерапия ребенка должна сочетаться с семейной психотерапией, ориентированной на трансформацию взаимосвязанных и совокупных взаимоотношений внутри семьи. Проведение семейной психотерапии является обязательным при психосоматических расстройствах детей раннего дошкольного и младшего школьного возрастов, так как именно в семье формируются многие из психологических факторов, вызывающих негативную эмоциональную реакцию [8].

Также, для профилактики и эффективной работы с психосоматическими расстройствами с детьми можно использовать различные методы арт-терапии, например, изотерапию, сказкотерапию, игротерапию и т. п. [7].

В арт-терапии важно акцентировать внимание ребенка на процессе, на его чувствах и ощущениях, чтобы найти социально приемлемый выход позитивным и негативным эмоциям. За счет «присутствия» арт-терапевта с клиентом, создании безопасной атмосферы, усиления внимания к чувствам и переживаниям ребенка, безоценочности его результатов, выражении потребностей и эмоций в терапии достигается терапевтический эффект [7].

На наш взгляд, телесно-ориентированная терапия является одной из наиболее эффективных форм психологической коррекции психосоматической проблематики у детей. Телесно-ориентированная терапия опирается на невербальные средства психологической коррекции что, несомненно, увеличивает

ее эффективность. Рассматривая человека в единстве его психического и телесного, телесно-ориентированная терапия работает с телесными ощущениями человека, в которых проявляются неотреагированные в прошлом эмоции. Находя эти вытесненные эмоции и переживая их, человек начинает более точно распознать и вербализовать собственные эмоции, тем самым воздействуя на причины психосоматики.

Таким образом, факторов для возникновения психосоматического заболевания у ребенка много, но большинство из них связаны с семьей, с отношениями с матерью. Направлений работы с данным запросом множество, однако, в любом случае работа с ребенком с психосоматическим заболеванием должна включать семейную психотерапию. В качестве профилактики самым эффективным является метод арт-терапии.

Литература

1. Еремина Н. Ю. Психосоматические расстройства у детей в семьях с различными стилями семейного воспитания [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosomaticheskie-rasstroystva-u-detey-v-semyah-s-razlichnymi-stilyami-semeynogo-vozpitanija>. Дата доступа: 23.06.2021.
2. Зинченко, В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Москва: АСТ, 2009. 811 с.
3. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей: Руководство для врачей. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 500 с.
4. Козачун В. Л. Психосоматический оттогенез как развитие телесности и пути коррекции внутренней картины болезни при соматическом заболевании // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология, 2017. Том 3 (69). №3. С. 48-57.
5. Конечный Р. Боухал М. Психология в медицине. Прага: Авиценум, 1983. 407 с.
6. Кравцова Н. А. Роль детско-родительских отношений в формировании психосоматических нарушений у детей и подростков (динамическая модель психосоматического дизонтогенеза) // Сибирский психологический журнал, 2005. № 22. С. 13-17.
7. Лебедева Н. Е. Методы арт-терапии как способ снижения факторов риска развития психосоматических расстройств у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. №3-6. С. 71-74.
8. Мионов Н. В., Бударина И. Ю., Мионова Н. И. Профилактика психосоматических заболеваний у детей – позиция педиатра. Самара: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский медицинский институт «Реавиз», 2013. №1. С. 14-17.
9. Николаева В. В., Байкенова А. Е., Шевченко В. Е. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы современности: наука и общество, 2019. №1. С. 40-45.
10. Платонова З. Н. Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста // Общество: социология, психология, педагогика, 2017. № 12. С. 72-75.
11. Романенко Т. Д. Современные аспекты детской психотерапии // Федеральное государственное учреждение здравоохранения Клиническая больница № 51 Федерального медико-биологического агентства, 2011. № 51. 28-33 с.
12. Русина Н. А. Психотерапия пациента психосоматического профиля // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие, 2013. № 3. С. 50-60.
13. Селиванова Е. А. Семья как фактор психосоматических заболеваний у детей // Метеор-Сити, 2016. №3. С. 41-45.
14. Сидоров П. И., Новикова И. А. Психосоматические заболевания: концепции, распространенность, качество жизни, медико-социальная помощь больным [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2010. № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 22.06.2016).
15. Соматопсихология: учебно-методическое пособие по курсу «Соматопсихология» – Ульяновск: УлГУ, 2005.
16. Справочник терапевта / под ред. Ф. И. Комарова: Москва: Медицина, 1979
17. Тухтарова И. В., Биктимаров Т. З. Соматизация и психосоматические расстройства. Иркутск: РИО ИГИУВа, 2010. 230 с.
18. Шевченко Ю. С., Добридень В. П.. Радостное взросление. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 202 с.

Соотношение словесно-логического мышления, коммуникативных умений и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

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

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ словесно-логического мышления и коммуникативных умений с развитием связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Актуальность обусловлена тем, что в нашем обществе появляется все больше детей с дефицитом речевого развития. Между тем, по мнению ведущих психологов именно речь во многом определяет характеристики развития личности и одаренности дошкольников. Проведен сравнительный анализ уровня развития способности находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии; особенностей словесно-логического мышления; умения устанавливать закономерности и речевое развитие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей без задержек речевого развития.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, коммуникативные умения, речевое развитие, дошкольники.

Детей с речевыми нарушениями рассматривают как группу педагогического риска, потому что их физиологические и психические особенности затрудняют успешное овладение ими учебным материалом в школе [3, 5, 9]. Дети с речевыми нарушениями нуждаются в особой организации коррекционной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватны возможностям и индивидуальным особенностям детей. Формирование готовности к обучению грамоте предполагает не только речевую готовность ребенка, но и его психическое развитие в целом, что во многом зависит от своевременного преодоления нарушений речи [12].

Общее недоразвитие речи характеризуется различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [11]. В трудах Л. С. Выготского отмечается, что единство мышления и речи возникает в развитии и является характерным для человеческой интеллектуальной деятельности [4].

Теоретический анализ научных источников по изучаемой проблеме позволил выявить функциональные взаимосвязи между речевыми нарушениями у детей с психологическими особенностями в познавательной сфере (память, мышление) и в эмоционально-личностной сфере (заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, трудности в общении, проявление тревожности и агрессивности разной степени выраженности [2]. Многими учеными высказывалась мысль о том, что речевой дефект отрицательно сказывается на развитии личности ребенка и в том числе и на формирование самооценки и самосознания.

Исследователи выделяют три варианта эмоционального отношения детей с нарушениями речи к своему дефекту: безразличное, умеренно-сдержанное, безнадежно-отчаянное, а также три варианта волевых усилий в борьбе с ним: их отсутствие, наличие, перерастание их в навязчивые действия и состояния. Однако, по-прежнему, малоизученным остается вопрос о соотношении словесно-логического мышления и коммуникативных умений с развитием связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Решению данной проблемы посвящено наше исследование.

Цель исследования: выявить взаимосвязи между словесно-логическим мышлением, коммуникативными умениями и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Выявить наличие/отсутствие взаимосвязи общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста с особенностями мышления.
2. Выявить взаимосвязь словесно-логического мышления и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием.

3. Установить взаимосвязь интеллектуального и речевого развития ребенка.
4. Проанализировать взаимосвязь развития вербального мышления и коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями речи.

Гипотезы:

1. Нарушение словесно-логического мышления определяют особенности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи протекает своеобразно и замедленно, что является результатом недостаточной форсированности речевых систем.
3. Дети с нарушениями речи имеют следующие общие характерные нарушения в личностном развитии: повышенная тревожность, агрессивность, заниженная самооценка, сниженный уровень развития коммуникативных умений, трудности в общении.
4. При коррекции речевого развития детей дошкольного возраста коммуникативные умения развиваются успешнее.
5. Коррекционная работа по развитию событийного мышления способствует формированию всех компонентов речевой системы
6. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями речи будет иметь большой успех при условиях согласованной совместной коррекционной работы психолога и логопеда.

Этапы эмпирического исследования. Первый этап: Анализ медицинской (выписки из истории развития и заключения специалистов) и педагогической (педагогические характеристики, заключения и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), педагога-психолога, речевые карты) документации.

Второй этап: Изучение литературы. Определение методической базы, на которую мы планируем опираться в ходе реализации проекта. Подбор необходимых дидактических материалов. Составление конспектов коррекционных занятий, создание единой картотеки заданий, которую могли бы использовать в своей работе и логопед, и психолог. Планирование совместной работы специалистов.

Третий этап: Составление программы совместной работы. Подготовка конспектов занятий по выбранным методикам.

Четвертый этап: Проведение коррекционных занятий по составленному плану совместной работы специалистов по выбранным методикам.

Пятый этап: Анализ результатов. Совместный с педагогами мониторинг эффективности коррекционно-развивающей работы и динамики развития ребенка. Определение положительных и отрицательных сторон взаимодействия и при необходимости внесения коррекционных изменений в план работы.

Выборка. Исследование проводилось на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений «Детский сад № 18», «Детский сад № 94» г. Ярославля.

В ходе данного исследования проводилось обследование детей с общим недоразвитием речи (ОНР) старшего дошкольного возраста – это экспериментальная группа, и детей, находящихся в группах общего развития – как контрольная группа.

Подбор методического инструментария для эмпирического исследования. Методологическими основами исследования стали современные научные положения отечественных психологов об основных закономерностях формирования личности как в условиях нормального, так и аномального развития. А именно: положение Л. С. Выготского о первичном и вторичном дефекте, о зоне актуального и ближайшего развития. В работе мы опирались на теоретические и методологические труды специалистов в области изучения речи и речевых нарушений (А. Н. Гвоздев, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина); в области психодиагностики нарушений развития у детей (В. И. Лубовский, С. Д. Забрамная, У. В. Ульяновская и др.) и психологической коррекции (Г. С. Абрамова, И. Ю. Левченко, А. С. Спиваковская и др.).

Психодиагностические методики:

1. Методика «Четвертый лишний» (А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина).
2. Методики диагностики мышления.
3. Методика «Умозаключения по аналогии» (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрова) позволяет исследовать способность ребенка делать умозаключения по аналогии с предлагаемым образцом.

4. Методика «Закономерности» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик). Методика направлена на выявление сформированности операции сравнения; способности находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии; особенности словесно-логического мышления; умения устанавливать закономерности.
5. Методика «Раздели на группы». Цель данной методики – оценка образно-логического мышления ребенка.
6. Задание «Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически».
7. Задание «Пересказ» (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго). Целью методики является выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Логопед и психолог: общие цели и разные задачи. Отклонения в речевом развитии и обусловленные речевые трудности часто сопровождаются снижением познавательной активности ребенка, недостаточной ориентировкой в фактах и явлениях окружающей действительности, объединенностью содержания коммуникативной, игровой и художественно-творческой деятельности [8].

У детей, имеющих логопедические проблемы, при нормальном интеллекте, зачастую наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в ее структуру процессов: меньший объем запоминания и воспроизведения материала; неустойчивость внимания; быстрая отвлекаемость; истощаемость психических процессов; снижение уровня обобщения и осмысления действительности; затруднена развернутая связная речь.

Со стороны эмоционально-волевой сферы часто наблюдаются: повышенная возбудимость; раздражительность или общая заторможенность; замкнутость; обидчивость; плаксивость; многократная смена настроения.

В связи с этим очевидна актуальность взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога ДООУ в решении речевых и связанных с ними психологических проблем детей старшего дошкольного возраста. Следует четко понимать, за что отвечает каждый специалист.

Задачи логопеда: развивать звуковую сторону речи; учить ребенка связно выражать свои мысли; помогать ребенку пополнять словарный запас и осваивать грамматику; развивать мелкую моторику и слуховое внимание; формировать учебные умения и навыки (чтение, письмо).

Задачи психолога: развивать ВПФ — внимание, память, мышление; развивать эмоционально-личностную сферу; совершенствовать зрительно-моторную координацию; формировать навыки самоконтроля и волевые качества; обеспечивать психологическую поддержку.

Результаты. Выявлены различия по шкале «Четвертый лишний» между группой «экс.» и группой «контр.» ($U = 295.5$, $p < 0,01$). Среднее значение в группе «экс.» ($X = 7.7$) больше среднего значения группы «контр.» ($X = 5.75$) (см. табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические значения критерия U-Манна-Уитни

Среднее значение в группе «экс.»	Среднее значение в группе «контр.»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
7.70	5.75	295.5	0.009**
6.55	5.70	244.5	0.223
5.95	5.35	215.0	0.666
8.25	4.65	377.5	0.09***

Обозначения: * – $p < 0,05$ ** – $p < 0,01$ *** – $p < 0,001$

Между группой «экс.» и группой «контр.» существуют значимые различия по шкале «Текст по картинке» ($U = 377.5$, $p < 0,001$). Показатель в группе «экс.» выше, чем в группе «контр.» ($X_1 = 8.25$, $X_2 = 4.65$).

Между группой «экс.» и группой «контр.» существуют значимые различия по шкале «Пересказ» ($U = 397$, $p < 0,001$). В группе «экс.» среднее значение равно 8.7, это больше среднего значения группы «контр.» равного 3.8 (см. табл. 2).

Эмпирические значения критерия Т-Стьюдента для независимых выборок

Среднее значение в группе «экс.»	Среднее значение в группе «контр.»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
7.7±1.949	5.75±2.124	3.025	0.004**
6.55±2.282	5.7±2.179	1.205	0.236
5.95±2.523	5.35±1.981	0.837	0.408
8.25±1.293	4.65±1.872	7.078	0.09***

Обозначения: * – $p < 0,05$ ** – $p < 0,01$ *** – $p < 0,001$

Выявлены значимые различия между группой «экс.» и группой «контр.» по шкале «Четвертый лишний» ($T=3.025$, $p < 0,01$). Среднее значение в группе «экс.» ($X = 7.7$) больше среднего значения группы «контр.» ($X = 5.75$). Установлены значимые различия между группой «экс.» и группой «контр.» по шкале «Текст по картинке» ($T=7.078$, $p < 0,001$). В группе «экс.» среднее значение равно 8.25, это больше среднего значения группы «контр.» равного 4.65.

Выявлены значимые различия между группой «экс.» и группой «контр.» по шкале «Пересказ» ($T=10.587$, $p < 0,001$). В группе «экс.» среднее значение равно 8.7, это больше среднего значения группы «контр.» равного 3.8. Для анализа взаимосвязи между шкалами был использован корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Спирмена. В экспериментальной группе детей были выявлены: значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Четвертый лишний» и шкалой «Умозаключения по аналогии» ($r = 0.65^{**}$, $p < 0,01$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Четвертый лишний», тем больше выражены показатели по шкале «Умозаключения по аналогии».

Существуют значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Четвертый лишний» и шкалой «Раздели на группы» ($r = 0.635^{**}$, $p < 0,01$). С возрастанием показателей по шкале «Четвертый лишний» также возрастают показатели по шкале «Раздели на группы». Между шкалой «Четвертый лишний» и шкалой «Текст по картинке» существуют значимые средние положительные взаимосвязи ($r = 0.542^*$, $p < 0,05$). С возрастанием показателей по шкале «Четвертый лишний» также возрастают показатели по шкале «Текст по картинке».

Выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Четвертый лишний» и шкалой «Пересказ» ($r = 0.7^{***}$, $p < 0,001$). С возрастанием показателей по шкале «Четвертый лишний» также возрастают показатели по шкале «Пересказ». Установлены значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Умозаключения по аналогии» и шкалой «Раздели на группы» ($r = 0.739^{***}$, $p < 0,001$). С увеличением показателей по шкале «Умозаключения по аналогии» также увеличиваются показатели по шкале «Раздели на группы».

Установлены значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Умозаключения по аналогии» и шкалой «Текст по картинке» ($r = 0.613^{**}$, $p < 0,01$). С возрастанием показателей по шкале «Умозаключения по аналогии» также возрастают показатели по шкале «Текст по картинке». Существуют значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Умозаключения по аналогии» и шкалой «Пересказ» ($r = 0.808^{***}$, $p < 0,001$). С увеличением показателей по шкале «Умозаключения по аналогии» также увеличиваются показатели по шкале «Пересказ».

Между шкалой «Раздели на группы» и шкалой «Текст по картинке» существуют значимые сильные положительные взаимосвязи ($r = 0.774^{***}$, $p < 0,001$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Раздели на группы», тем больше выражены показатели по шкале «Текст по картинке».

Выявлены значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Раздели на группы» и шкалой «Пересказ» ($r = 0.67^{**}$, $p < 0,01$). С увеличением показателей по шкале «Раздели на группы» также увеличиваются показатели по шкале «Пересказ».

Выявлены значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Текст по картинке» и шкалой «Пересказ» ($r = 0.625^{**}$, $p < 0,01$). С возрастанием показателей по шкале «Текст по картинке» также возрастают показатели по шкале «Пересказ». Для анализа взаимосвязи между шкалами был использован корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Спирмена. (см. табл. 3)

Таблица 3

Эмпирические значения корреляционного анализа контрольная группа детей

«Умозаключения по аналогии»	«Раздели на группы»	Текст по картинке	Пересказ
0.686***	0.173	0.357	0.163
	0.769***	0.53*	0.313
		0.564**	0.377
			0.246

Обозначения: * – $p < 0,05$ ** – $p < 0,01$ *** – $p < 0,001$

В контрольной группе детей были выявлены значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Четвертый лишний» и шкалой «Умозаключения по аналогии» ($r = 0.686^{***}$, $p < 0,001$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Четвертый лишний», тем больше выражены показатели по шкале «Умозаключения по аналогии».

Существуют значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Умозаключения по аналогии» и шкалой «Раздели на группы» ($r = 0.769^{***}$, $p < 0,001$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Умозаключения по аналогии», тем больше выражены показатели по шкале «Раздели на группы».

Существуют значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Умозаключения по аналогии» и шкалой «Текст по картинке» ($r = 0.53^*$, $p < 0,05$). С возрастанием показателей по шкале «Умозаключения по аналогии» также возрастают показатели по шкале «Текст по картинке».

Выявлены значимые средние положительные взаимосвязи между шкалой «Раздели на группы» и шкалой «Текст по картинке» ($r = 0.564^{**}$, $p < 0,01$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Раздели на группы», тем больше выражены показатели по шкале «Текст по картинке».

Обсуждение. Проблема взаимосвязи речи и мышления относится к самым сложным и актуальным вопросам при изучении развития детей. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни и явления языка разного уровня (звуки, слова, предложения). Об этом писали в своих трудах С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский. Интересный факт установлен Н. С. Жуковой, Е. М. Мاستюковой, Т. Б. Филичевой. Они отмечают, что при сниженном уровне мыслительной деятельности снижается и уровень речевых высказываний. Речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием развито несколько ниже возрастной нормы [12]. Поэтому при описании предметов, рассказывании дети с общим недоразвитием речи пропускают важные смысловые звенья даже тогда, когда могли воспроизвести содержание почти дословно, поскольку для выполнения этого навыка необходима специальная и достаточно развернутая мыслительная работа, что вызывает значительные трудности детей экспериментальной группы. Рассказы детей контрольной группы полностью соответствовали изображенной на сюжетной картинке ситуации. Имелись все основные смысловые звенья рассказа, которые воспроизводились в правильной последовательности. Рассказы характеризовались смысловой целостностью; определены были временные, причинно-следственные и другие связи между событиями.

Анализ результатов детей экспериментальной группы позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей с ОНР отмечаются более дифференцированные реакции, они критично относятся к своей речевой недостаточности и во многих заданиях сознательно стараются избежать речевого ответа.
2. Уровень логического мышления, способность анализировать у дошкольников с речевыми особенностями незначительно ниже, чем у их сверстников без речевых особенностей.
3. У детей с речевыми особенностями возникают затруднения с изложением устных ответов на вопрос и пересказ текста. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти.
4. У детей из экспериментальной группы, по сравнению с детьми контрольной группы отмечены нарушения в социальной адаптации и взаимодействии с социальной средой, что обусловлено низким уровнем коммуникативных умений.
5. У детей с речевыми особенностями самооценка ниже, чем у сверстников без речевых особенностей. Это отражается в меньшей активности при контакте со взрослым человеком и сверстниками, также отмечено проявление тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

6. Отмечено что у детей из речевой группы мотивация к занятиям выше, чем у экспериментальной группы.

Заключение. Дети должны научиться, не только пользоваться определенными словами и выражениями, но и вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения.

В современной логопедии нарушения речи никогда не рассматривались вне связи с познавательным развитием ребенка, поэтому взаимосвязь речевой деятельности детей со всеми сторонами их психического развития должна быть в центре совместной работы учителя-логопеда и психолога. Следовательно, возрастает роль педагогов и психологов в применении активных методов обучения [1], реализации коммуникативной компетентности [10], адекватного использования собственных когнитивных ресурсов [6], умения создавать развивающие события [7].

Выявленные в экспериментальном исследовании особенности словесно-логического мышления и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи создают благоприятные условия для проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию словесно-логического мышления и связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Эффективность такой программы обусловлена проведенной систематизацией программного материала с учетом онтогенетических закономерностей и специфических особенностей развития данной формы мышления у детей изучаемой категории. Развитие связной речи является необходимой составляющей в содержании системы коррекционного воздействия в условиях дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида. Своевременная коррекционно-педагогическая работа, направленная на поэтапное формирование основных компонентов мышления и взаимосвязи между ними, а также закрепление усвоенных знаний в типичных видах детской деятельности позволят активизировать развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. Бороздина Л. В. Что такое самооценка // Психологический журнал, 2005. № 4. С. 99-101.
3. Бумарскова К. П. История логопедии в лицах. Персоналии: методическое пособие. Саратов: Наука образования», 2014. 70 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь: сборник / предисл., сост.: Е. Красная. Москва: АСТ: Хранитель, 2008. 668 с.
5. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушениями речи: Межвузовский сборник научных трудов. Москва: Прометей, 1991. С. 41-72.
6. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. Т. 22. С. 3-9.
7. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Ярославль: Индиго, 2018. 392 с.
8. Козловская Г. Ю. Психология лиц с нарушениями речи: учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2009. 312 с.
9. Логопедия: Учебник / под ред. Л. С. Волковой. Москва: Владос, 1999. 528с.
10. 10. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 428 с.
11. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. Москва: Альянс, 2014. 368 с.
12. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1989. 223 с.

Эмпирическое исследование уровня тревожности старших школьников в период подготовки к экзамену

Д. Д. Еремин, Е. А. Винарчик, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование уровня тревожности старших школьников в период подготовки к экзамену. В работе рассмотрены теоретические подходы к изучению тревожности в современной науке. Представлена психологическая характеристика и характеристика эмоциональной сферы старшего школьника. Выдвинуто предположение о том, что экзамен является стрессогенным фактором для старшего школьника. Описаны результаты эмпирического исследования уровня тревожности у старших школьников. По результатам полученных данных сделан вывод относительно уровня изучаемого психического состояния в период подготовки школьников к экзамену.

Ключевые слова: психические состояния, тревожность, эмоциональная сфера, экзамен, педагогическая психология.

В современном обществе наблюдается стремительный рост уровня тревожности. В настоящее время проблема школьной тревожности затрагивает многие дисциплины. Она относится как к области педагогической психологии, так и входит в сферу возрастной и медицинской психологии. Согласно опросу, многие специалисты подчеркнули, что такая тревожность экзамен является причиной страха, неуверенности и беспокойства у выпускников. Среди основных причин были отмечены: недостаточная осведомленность детей о процедуре экзамена, беспокойство и завышенные требования учителей и родителей. Таким образом, появляется необходимость в изучении тревожности у старших школьников и предоставление методических рекомендаций для снижения влияния изучаемого психического свойства личности на процесс подготовки к экзаменам.

В ходе подготовительного этапа, мы выдвинули предположение о том, что уровень тревожности у старших школьников в период подготовки к экзаменам находится на высоком уровне. Для решения поставленной проблемы, нами была поставлена цель: изучение уровня тревожности у старших школьников в период подготовки к экзаменам.

Анализируя теоретические источники по вопросу тревожности в зарубежной и отечественной литературе, мы пришли к следующим положениям. Пионером в изучении тревожности был австрийский психоаналитик Зигмунд Фрейд. Он полагал, что тревога является функцией «Эго» и предупреждает его о надвигающейся опасности и угрозе, тем самым помогая личности в подобных ситуациях безопасным и адаптивным способом. В зависимости от того, откуда происходит очаг угрозы для «Эго», Фрейд выделял три типа тревоги: объективная, невротическая и моральная [7].

Ч. Д. Спилбергер различает тревогу – как состояние особого внутреннего беспокойства, и тревожность – как свойство личности. Его концепция находилась под влиянием психоаналитической школы З. Фрейда, переоценивая влияние родителей на индивидуума в детстве на возникновение тревожности, недооценивая роль социального фактора. Различия в оценке, равных практических ситуаций у людей с разным уровнем тревожности, приписывают, в первую очередь, влиянию опыта и детства и отношением родителей к ребенку [6]. Также он дифференцирует тревогу на личностную и ситуативную.

По определению А. М. Прихожан тревожность есть устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет свою побудительную силу и достаточно постоянные формы проявления поведения с преобладанием в них компенсаторных и защитных механизмов. Он выделяет два типа тревожности [4]: беспредметная тревожность, когда тревожность обусловлена не конкретными объектами внешней среды, а особенностями нервной системы человека и является врожденной [5]; тревожность как склонность к ожиданию неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Этот тип тревожности связан с особенностями формирования личности в течение жизни [5].

Для того чтобы дать психологическую характеристику старшего школьного возраста, мы обратимся к трудам Д. Б. Эльконина и Э. Эриксона.

Д. Б. Эльконин определял старший школьный возраст как старший подростковый возраст. В своей периодизации он рассматривал его как время выбора жизненного пути. Юноши строят планы, которым суждено или не суждено будет сбыться в зрелости. Начинается и реализация поставленных целей – работа по выбранной специальности, учеба в вузе, иногда создание семьи. В этом жизненном этапе существует такой период как кризис 17 лет. Как отмечал Д. Б. Эльконин, это наиболее тяжелый кризисный период наряду с кризисами 3 и 11 лет. Большинство 17-летних школьников ориентируются на продолжение образования, немногие – на поиски работы [2].

В юности уменьшается и преодолевается свойственная предшествующим этапам развития зависимость от взрослых. В отношениях со сверстниками увеличивается значение индивидуальных контактов и привязанностей по сравнению с коллективными формами общения, на фоне расширения круга общения и ощущения групповой принадлежности.

Э. Эриксон определял этот возраст как юность и считал, что в нем объединяются и преобразуются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший, изменившийся внешне ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество, – задачу самоопределения, выбора жизненного пути [2,8].

Когда же не удается осознать себя и свое место в мире, наблюдается диффузность идентичности. Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, со смутным или устойчивым состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности. Диффузность идентичности может проявляться во враждебном неприятии социальных ролей, желательных для семьи и ближайшего окружения юноши (мужской или женской, национальной, профессиональной, классовой и т. д.), в презрении ко всему отечественному и переоценке иностранного, в стремлении «стать ничем» (если это единственный оставшийся способ самоутверждения) [8].

Говоря о тревожности как о психическом свойстве следует отметить, что она имеет ярко выраженную возрастную специфику. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» обусловлены возрастными задачами развития.

Следует отметить, однако, что у исследователей нет единого мнения по вопросу того, в каком именно возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием. Одни авторы полагают, что об этом можно говорить только к подростковому возрасту, а в дошкольном и младшем школьном возрасте тревожность является производной широкого круга семейных проблем. По мнению других исследователей, тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и при неблагоприятных внешних обстоятельствах в старшем дошкольном возрасте она перерастает в тревожность [1].

По мнению А. М. Прихожан, устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту. До этого момента она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой ситуационные реакции. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь тем самым собственно личностным свойством. Я-концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в восприятии и адекватной оценке собственных успехов и неудач, подкрепляя тем самым отрицательный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. В этом возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с нарушениями отношений со значимыми людьми [4].

Таким образом, состояние тревожности как психическое состояние находится в конфронтации с базовыми личностными потребностями юношеского возраста. Юность – это сложный жизненный этап перехода из детства во взрослую жизнь. Он ставит перед молодым человеком тяжелую задачу построения планов на жизнь плана и самоопределения. В связи с этим, причинами тревожности становятся страхи неправильного решения поставленных на будущее задач.

Особую роль играет экзаменационная тревожность, возникающая как следствие тревоги старшеклассника на сдачу экзаменов, определяющих возможности поступления в среднее или высшее учебное заведение и, в конечном счете, профессиональной и жизненной самореализации выпускника школы. Старшеклассники находятся в постоянном напряжении, психологической перегрузке перед предстоящим контролем знаний, ведь на этих результатах будет основываться получение аттестата, дальнейшее поступление в приличный вуз, социальное одобрение [1].

Следует отметить, что педагогические психологи в своих отзывах особо подчеркивают необходимость специальной работы с учителями и родителями. Следовательно, психологическая поддержка выпускников при подготовке и сдаче экзамена должна быть направлена на формирование оптимальных функциональных психических состояний студентов и снижение нервно-эмоционального напряжения во время экзамена. Обязательно обучать студентов приемам и методам регулирования учебной деятельности и саморегуляции с учетом их индивидуальных, психологических и личностных особенностей [1].

Высокий уровень экзаменационной тревожности наблюдается у учащихся выпускных классов не только перед самой процедурой тестирования, но зачастую и на протяжении всего выпускного школьного года. Это связано с тем, что результаты экзамена являются не только выпускными, но и вступительными в образовательные учреждения высшего и среднего-специального профессионального образования, то есть на многие годы, определяют будущее учащихся.

Подводя итог, мы можем сказать, что старшеклассники подходят к сдаче итоговых экзаменов с высоким уровнем психического и нервного напряжения. Во время самого экзамена ученики переживают сильный стресс, что, в свою очередь, оказывает сильное негативное влияние на результат экзамена и может помешать осуществлению актуальных учебных.

Далее мы приходим к описанию эмпирического исследования. Объектом нашего исследования выступила тревожность как состояние личности, а именно уровень ситуативной и личностной тревожности старших школьников в период подготовки к экзаменам.

Главной целью исследования является организация и проведение эмпирического исследования по определению уровня ситуативной и личностной тревожности старших школьников в период подготовки к экзамену.

Для диагностики уровня тревожности нами был выбран следующий инструментарий: опросник «Шкала тревожности» Дж. Тейлора, адаптирован Т. А. Немчиным и опросник определения уровня личностной и ситуативной тревожности Спилбергера – Ханина.

В исследовании приняли участия 24 ученика 11б класса (м = 13, ж = 11) МБОУ СОШ № 10 г. Владимир.

По результатам исследования мы получили следующие показатели, которые для наглядности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты по опроснику «Шкала тревожности» Дж.Тейлора, адаптированная Т. А. Немчиным		
Уровень	Шкала	Тревожность
	Низкий уровень	Чел.
%		25%
Средний уровень с тенденцией к низкому	Чел	8
	%	33,4%
Средний уровень с тенденцией к высокому	Чел.	6
	%	25%
Высокий уровень	Чел	3
	%	12,5%
Очень высокий уровень	Чел.	1
		4,1%

Результаты по опроснику определения уровня личностной и ситуативной тревожности Спилберга – Ханина.			
Уровень	Шкала	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Низкий уровень	Чел.	15	7
	%	62%	29,1%
Средний уровень	Чел.	5	11
	%	20,9%	45,9%
Высокий уровень	Чел.	4	6
	%	16,1%	25%

По результатам исследования, мы можем фальсифицировать выдвинутую нами гипотезу о том, что уровень ситуативной и личностной тревожности старших школьников в период подготовки к экзамену находится на высоком уровне. В ходе исследования нами было выявлено, что по проведенным методикам у обследуемой группы показатель ситуативной тревожности находится на низком уровне, а показатель личностной тревожности находится на умеренном уровне.

Такой показатель ситуативной тревожности говорит нам о том, такие люди способны испытывать страх и напряжение, но только в момент, когда потенциально опасная ситуация уже возникла. Уровень личностной тревожности свидетельствует о том, что такие ученики могут показаться бесчувственными, ленивыми или безответственными. Они испытывают переживания в тех случаях, когда для этого действительно есть повод. В остальных случаях их редко что-то беспокоит. Но стоит отметить, что были выявлены результаты высоких значений уровня тревожности. Для таких учеников характерна склонность воспринимать любое проявление качеств их личности, любую заинтересованность в них как возможную угрозу их престижу, самооценке. Усложненные ситуации они склонны воспринимать как угрожающие, катастрофические. Соответственно восприятию проявляется и сила эмоциональной реакции. Такие ученики могут быть вспыльчивы и довольно раздражительны.

В соответствии с задачами исследования, мы пришли к следующим положениям. Существует множество определений и мнений по вопросу тревоги и тревожности. Также мы можем сказать, что состояние тревожности как психическое свойство находится в конфронтации с базовыми личностными потребностями юношеского возраста: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности.

Юность – это сложный жизненный этап перехода из детства во взрослую жизнь. Он ставит перед молодым человеком тяжёлую задачу построения планов на жизнь плана и самоопределения. В связи с этим, причинами тревожности становятся страхи неправильного решения поставленных на будущее задач. Более того, высокий уровень тревожности диагностируется у старшеклассников не только перед самой процедурой тестирования, но и на протяжении всего выпускного года.

Таким образом, поставленная цель достигнута, мы изучили уровень тревожности у старших школьников в период подготовки к экзаменам. Поставленные задачи решены: осуществлен анализ теоретических источников, организовано и проведено эмпирическое исследование старших школьников в период подготовки к экзаменам, а также обработаны полученные данные и сделаны выводы по полученным результатам.

Литература

1. Еремин Д. Д., Винарчик Е. А. Психодиагностическое исследование уровня тревожности учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену // Ярославский психологический вестник, 2020. № 2 (47). С. 94-97.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / пер. с англ. А. Маслов, О. Орешкина, А. Попов. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 939 с.
3. Немов Р. С. Психология: учебник. Москва: Юрайт, 2010. 639 с.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
6. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. Москва: Физкультура и спорт, 1983. С. 12-24.
7. Фрейд З. Малое собрание сочинений / пер. с нем. Г. В. Барышниковой. – Санкт-Петербург: Азбука, 2012. 989 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. Москва: Флинта, 2006. 352 с.

Индивидуальный образовательный маршрут для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра

***Е. А. Крутий-Филиппова, Ю. В. Баражакова, А. С. Алферьева,
г. Ярославль, Российская Федерация***

Аннотация. В статье представлен индивидуальный образовательный маршрут для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра (для одной из обучающихся коррекционного класса, разработанный специалистами и учителем).

Ключевые слова: РАС (расстройство аутистического спектра), ЗПР (задержка психического развития), ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут), обучающаяся.

Поскольку расстройство аутистического спектра (РАС) охватывает все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях. Причем все эти компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребенок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле [2].

С целью разработки ИОМ для обучающейся с ограниченными возможностями здоровья с ЗПР и РАС (вариант 7.2 и 8.2) была создана «рабочая группа».

Любой ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в индивидуальном подходе, с учетом его особенностей. Для этого мы разработали индивидуальный образовательный маршрут для благоприятной адаптации, социализации обучающейся. При разработке мы учитывали положения СанПин, ФГОС. Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей работы входят в состав содержательного раздела АООП НОО образовательной организации [1].

На первом этапе нашей работы была проведена диагностика специалистами и классным руководителем.

На основании рекомендаций ПМПК и результатов диагностики нами был разработан ИОМ для обучающейся первого коррекционного класса для детей с ОВЗ (вариант 7.2 и 8.2).

Рассмотрим на примере обучающейся, которая имеет нарушения коммуникативных и социальных навыков (вариант 8.2).

За ребенком требуется постоянный контроль со стороны взрослого. С одноклассниками контактирует: вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество с одноклассниками не умеет, может конфликтовать с ними.

Преобладает игровая мотивация, отказывается от выполнения заданий учителя, специалистов. Характерен низкий уровень произвольности и свойств внимания.

Воспринимает простую учебную инструкцию, работать по ней самостоятельно не желает, ждет, чтобы любое задание перевели в игровую форму. Способна самостоятельно или при помощи классного руководителя выполнять задания по русскому языку. По другим предметам необходима помощь классного руководителя.

Мелкая моторика развита недостаточно: размеры букв и цифр больше рабочей строки, величиной 2-3 клетки.

При обучении в 1 классе 2 год обучения по адаптированной образовательной программе обучающихся с РАС и задержкой психического развития (вариант 8.2.) УМК «Перспектива» испытывает затруднения.

Орфографический режим не соблюдает. Испытывает сложности при графическом оформлении работы в отсчитывании клеток, отступлении для обозначения красной строки и пр. Графомоторные навыки формируются крайне медленно, испытывает большие трудности в определении границ рабочей строки, написании элементов букв, цифр из-за нарушенного мышечного тонуса ведущей руки. Нажим при письме сильный, линии неровные, выполняет требования учителя по желанию.

Владеет прямым счетом до 20, обратным счетом владеет в пределах 10, научился выполнять простые варианты сложения и вычитания чисел в пределах первого десятка. Может записать решение простой задачи в одно действие, например, $2+2=4$. При счете использует пальцы. Знает и отличает основные геометрические фигуры. Решить математическую задачу не может.

Умеет читать простые слова, быстро, легко воспроизводит, затрудняется при дифференциации согласных и гласных букв и звуков. При чтении предложений смысл не понимает. Стихи наизусть учит (четверостишие).

Представления об окружающем ограничены, фрагментарны, не выделяет и не осмысливает простейших связей в происходящем, различает основные понятия (фрукты, овощи, дикие, домашние животные, птицы, рыбы и т. д.) Не различает понятия живая и неживая природа. Ориентируется в частях тела человека на себе, на другом человеке, на изображении, на модели.

Низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, несоответствующий данному возрасту.

Умеет читать простые слова, быстро, легко воспроизводит, затрудняется при дифференциации согласных и гласных букв и звуков. При чтении предложений смысл не понимает. Стихи наизусть учит (четверостишие).

Представления об окружающем ограничены, фрагментарны, не выделяет и не осмысливает простейших связей в происходящем, различает основные понятия (фрукты, овощи, дикие, домашние животные, птицы, рыбы и т. д.) Не различает понятия живая и неживая природа. Ориентируется в частях тела человека на себе, на другом человеке, на изображении, на модели.

Низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, несоответствующий данному возрасту.

Образовательная программа: АООП НОО для детей с ОВЗ, имеющих расстройства аутистического спектра и задержку психического развития. Вариант 8.2 – 5(6) лет.

Направления коррекционной работы: педагог-психолог: коррекция и развитие адаптивных форм поведения, алгоритмов продуктивного взаимодействия, компетенций эмоциональной и коммуникативной сферы, произвольной регуляции деятельности; учитель-дефектолог: коррекция и развитие мыслительных операций, познавательных процессов; учитель-логопед: коррекция звукопроизносительной стороны речи; коррекция нарушений письма и чтения, коррекция слоговой структуры слова; развитие грамматического строя речи; развитие связной речи, развитие фонематических процессов, расширение словарного запаса).

Срок реализации ИОМ 2020-2021 учебный год. Ребенок – инвалид.

Рекомендации муниципальной ПМПК следующие: специальные условия и технические средства обучения: организация рабочего места ребенка с обеспечением возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога; зонирование пространства по видам деятельности; соблюдение постепенности при введении новых методов обучения и воспитания, нового материала, изменении физического и социального окружения ребенка, а также при усложнении заданий; обучение навыкам альтернативной коммуникации; организация медицинского обслуживания и питания с учетом психофизического состояния ребенка; создание специальных условий обучения и воспитания по медицинским показаниям лечащего врача в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации ребенка-инвалида (ИПРА).

Специальные формы и методы обучения:

Использование: наглядных (визуализация режима дня, визуализация правил поведения, наглядное подкрепление другой важной информации и инструкций); практических (индивидуальная) корректировка объема задания, помощь в переходах от одной деятельности к другой, побуждение к самостоятельному поиску информации, обучение переносу знания, обучение работе в паре, в группе); словесных (адаптация устной речи, обучению выполнению инструкций, работа над обогащением словаря, обучение ответам на вопросы, адаптация текстов); методов обучения и воспитания с учетом психофизического состояния ребенка.

Специальные учебники и учебные пособия: использование специальных учебно-методических пособий и дидактических материалов.

Организация пространства: ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

Предоставления услуг ассистента (помощника): не нуждается.

Тьюторское сопровождение обучающегося: не нуждается.

На основании проведенной диагностики мы составили таблицу. Рекомендуем использовать для описания развития психических процессов и моторики ребенка.

Таблица 1

Развитие психических процессов и моторики обучающегося
(данная таблица является универсальной при составлении АОП)

Параметр	Характеристика	Примечание
Особенности речи	<ul style="list-style-type: none"> • несостоятельность в диалоге; • нарушения звукопроизношения; • нарушения грамматического строя речи; • нарушения просодических компонентов речи; • пассивный словарь по объему незначительно превышает активный, можно отметить недостаточность предикативного словаря. 	
Особенности внимания, темп деятельности, утомляемость	<p>Наблюдаются</p> <ul style="list-style-type: none"> • повышенная отвлекаемость на внешние раздражители: заранее подготовленный дидактический, раздаточный материал, письменные принадлежности, инструменты, лежащие на столе; • повышенная двигательная активность в процессе относительно продолжительной монотонной деятельности, например, при прослушивании текстов, выполнении письменных работ (ребенок переключается на употребление пищи, рисование, манипуляции с игрушками, принесенными из дома); 	
Особенности обработки сенсорной информации	<ul style="list-style-type: none"> • низкая продолжительность продуктивной деятельности и повышенная утомляемость, проявляется при выполнении самостоятельных заданий, особенно на уроках русского языка и математики («теряет» инструкцию, не удерживает последовательность действий) • низкий темп деятельности отмечается постоянно, в рамках любой деятельности • чрезмерная потребность в тактильных контактах 	
Особенности моторного развития и графических навыков	<ul style="list-style-type: none"> • мелкая моторика сформирована не достаточно, мышцы руки слабые; • ведущая рука правая; • нажим при письме сильный, линии четкие; • графический образ букв и цифр нечеткий; • с трудом ориентируется в тетради, теряет строку, затрудняется при вписывании в клетку и в линейку; • испытывают сложности при графическом оформлении работы: при отсчитывании клеток, отступлении для обозначения красной строки и пр.; • испытывает трудности в овладении элементарными навыками самообслуживания, обращается за помощью к классному руководителю, чтобы она застегнула ей обувь. 	

Данная таблица является универсальной при составлении ИОМ. Мы рассмотрели ряд анализируемых параметров: особенности речи, особенности внимания, темп деятельности, утомляемость, повышенная отвлекаемость на внешние раздражители, повышенная двигательная активность в процессе относительно продолжительной монотонной деятельности; особенности моторного развития и графических навыков (мелкая моторика сформирована не достаточно); ведущая рука – правая; нажим при письме сильный, линии четкие; графический образ букв и цифр нечеткий; с трудом ориентируется в тетради, испытывают сложности при графическом оформлении работы; испытывает трудности в овладении элементарными навыками самообслуживания.

Таблица 2

Особенности формирования учебных навыков по предметам более подробно нами описаны в ИОМ

Особенности формирования учебных навыков по предметам				
<p>Математика</p> <p>Затрудняется при:</p> <ul style="list-style-type: none"> - понимании инструкций со сложными лексико-грамматическими конструкциями; - ориентации на листе (система «глаз-рука») - при оперировании математическими терминами: равенство, неравенство, числовое выражение; - оперировании математическими понятиями: «столько же», «еще два» 	<p>Грамота</p> <p>Затрудняется при:</p> <ul style="list-style-type: none"> -звуко-буквенном анализе (нарушена дифференциация гласных и согласных на «мягкие – твердые»; «глухие –звонкие») Не может использовать правило определения количества слогов в слове С помощью наводящих вопросов, может составить рассказ по сюжетной картинке. С помощью наводящих вопросов, может описать картинку. 	<p>Письмо</p> <p>Затрудняется при:</p> <ul style="list-style-type: none"> написании, соединении письменных букв (оптическая дисграфия); переводе из печатной буквы в письменную 	<p>Окружающий мир</p> <p>Затрудняется при:</p> <ul style="list-style-type: none"> поиске необходимой информации в учебнике (№ страницы), устных ответах на вопросы по теме урока 	<p>Изобразительное искусство. Технология</p> <p>Затрудняется при:</p> <ul style="list-style-type: none"> -рисовании по образцу (предпочитает рисовать личные воображаемые рисунки с героями мульт-фильмов); -вырезать детали не может, обращается за помощью к учителю. - возникают затруднения при намазывании клеем-карандашом мелких деталей, раскрашивании, не выезжая за контуры рисунка.
<p>Физическая культура:</p> <p>Выполняет упражнения, задаваемые учителем по желанию. Нравится играть в подвижные игры с одноклассниками. При этом правила не соблюдает.</p>				
<p>Музыка.</p> <p>К звучанию музыкальных инструментов относится спокойно, никак на них не реагирует.</p>				
<p>Другие особенности: предпочитает что-либо делать по своему желанию, в том числе и в учебной деятельности. Преобладает игровая мотивация: предпочитает рисовать.</p>				

Организационный раздел ИОМ включает в себя психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: работу педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда (см. раздел ИОМ)

Специальные условия организации образовательного процесса формируются на основании заключения ПМПК.

Таблица 3

Специальные условия организации образовательного процесса

Временной режим	Сокращенная учебная неделя – дополнительный выходной день в конце недели.
Специальные условия и технические средства	<ul style="list-style-type: none"> • организация рабочего места ребенка с обеспечением возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога; • зонирование пространства по видам деятельности; • соблюдение постепенности при введении новых методов обучения и воспитания, нового материала, изменении физического и социального окружения ребенка, а также при усложнении заданий; • обучение навыкам альтернативной коммуникации; • организация медицинского обслуживания и питания с учетом психофизического состояния ребенка; • создание специальных условий обучения и воспитания по медицинским показаниям лечащего врача в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации ребенка-инвалида (ИПРА)
Организация пространства	ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ
Специальные формы и методы обучения	<p>Использование:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наглядных (визуализация режима дня, визуализация правил поведения, наглядное подкрепление другой важной информации и инструкций); • практических (индивидуальная) корректировка объема задания, помощь в переходах от одной деятельности к другой, побуждение к самостоятельному поиску информации, обучение переносу знания, обучение работе в паре, в группе); • словесных (адаптация устной речи, обучению выполнению инструкций, работа над обогащением словаря, обучение ответам на вопросы, адаптация текстов); • методов обучения и воспитания с учетом психофизического состояния ребенка.
Специальные учебники и учебные пособия	Использование специальных учебно-методических пособий и дидактических материалов.

Содержательный раздел ИОМ включает в себя индивидуальные планируемые результаты на 2020-2021 учебный год по предметам с учетом результативности на первое полугодие и конец учебного года. Обучающаяся может приобрести как минимальные навыки, так и получить возможность научиться.

В освоении предметных областей (образовательный блок) ключевым понятием является «результативность» – оценка достижения планируемых результатов во всех таблицах указывается одним из трех числовых значений соответственно: 0 – планируемые результаты не достигнуты; 1 – достижение планируемых результатов имеет незначительную положительную динамику; 2 – достижение планируемых результатов имеет значительную положительную динамику.

Коррекционно-развивающая область включает в себя: формирование коммуникативных и регулятивных навыков, развитие личностной сферы и устной речи.

Планируемые результаты коррекционной работы:

- умение контролировать свою деятельность;
- действовать по установленным правилам;
- понимание и актуализация пространственно-временных представлений;
- понимание и актуализация сложных речевых конструкций, в том числе причинно-следственных;
- овладение приемами аналитико-синтетической деятельности;
- овладение определенными вербальными и невербальными средствами общения.

Заключение: на момент окончания действия ИОМ у обучающегося сохраняются трудности, обусловленные специфическими речевыми нарушениями. Рекомендована корректировка ИОМ на следующий учебный период с учетом вышеописанных трудностей и с учетом нового заключения ТПМПК.

Литература

1. Гусева Л. А., Сысуева Л. Ю. Обучение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 55с.
2. Омарова Г. В., Отрошко Г. В., Посысов О. Н. Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 67 с.
3. Смирнова В. И., Павлова Н. В., Посысов О. Н. Организация системы отслеживания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития: методические рекомендации. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 125 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Кластерный анализ как способ выделения факторов, влияющих на успешность решения олимпиадных математических задач

И. Ю. Владимирова, г. Ярославль – Москва, Российская Федерация; Ю. В. Богомолов, С. Ю. Коровкин, А. В. Смирницкая, И. Н. Макаров, г. Ярославль, Российская Федерация; А. Д. Савинова, г. Ярославль – Москва; Н. Ю. Лазарева, г. Ярославль, Российская Федерация; Ф. Н. Маркин, г. Москва, Российская Федерация

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ 19-29-14189-мк, а также фонда М. Прохорова (Карамзинские стипендии – 2021)

Аннотация. Данная работа посвящена факторам, влияющим на эффективность решения олимпиадных математических задач. На основе литературного обзора было выяснено, что когнитивная, эмоциональная и мотивационная сферы являются предикторами успешности решения. В большинстве случаев предикторы успешности рассматриваются изолированно друг от друга, но в данной работе мы предприняли попытку их совместного рассмотрения через кластеризацию данных. Всего было проведено два анализа для выделения кластеров олимпиадных математических задач и участников олимпиады. В результате были обнаружены различные эффекты, сопровождающие процесс решения задач: эффект второго дня, эффект распределения ресурса, полярность решения, эффект опыта участия в олимпиадах и другие. Полученные результаты отражают важность когнитивных, эмоциональных и мотивационных факторов на процесс решения олимпиадных математических задач.

Ключевые слова: типы олимпиадных математических задач, трудности олимпиадных задач, кластерный анализ, творческое решение, успешность решения задач

Один специалист, увлеченный подготовкой школьников к решению сложных математических задач, рассказывал о том, как проходит его первое знакомство с ребятами. При встрече он дает каждому список из 6 задач, начиная от «Доказать, что среди любых двенадцати человек обязательно найдутся шесть попарно знакомых, либо шесть попарно незнакомых людей» и заканчивая $\int x^5 dx$. Задачи не нужно решать, лишь расставить их в порядке уменьшения сложности. Все ребята, успешно окончившие 9 класс, ставят задачу с интегралом на первое место, а задачу про знакомых куда-то в конец, как наиболее простую. Но предложенные задачи содержат подвох: выглядящая сложно задача с интегралом является типичной и рассматривается в программе 11 класса, а задача про знакомства, замаскированная под задачи 6 класса, – пока что нерешаемый вариант с числами Рамсея. Этот пример показывает, что сложность математических задач не так-то легко определить, а внешний вид условий не помогает в принятии решения.

В данной работе мы бы хотели выяснить, что же влияет на эффективность решения олимпиадных математических задач. Для этого мы попробуем соотнести типы задач и типы учащихся, пытающихся с подобными задачами справиться. Почему именно олимпиадные математические задачи? Олимпиады по математике – одно из распространенных предметных направлений олимпиад. Существует множество исследований, посвященных математическим способностям и методам обучения математике [2, 4, 10]. Олимпиадные математические задачи являются интересным сочетанием творческих и рутинных процедур в процессе решения, так как требуют как неожиданного подхода и изменения репрезентации [25], так и применения известных решателю процедур для вычисления решения. Об этой особенности

пишет и А. Н. Кричевец [4], сообщающий, что обучение решению математических задач включает аналитическую (натренированность на решение классов задач, умение выполнять определенные операции) и эвристическую составляющие (организация ситуации обучения, активность субъекта обучения).

Предполагается, что математические способности – очень неоднородная и сложная структура, предикторами успешности которой являются когнитивная и эмоционально-мотивационная сферы [3]. Традиционно компоненты данных сфер рассматриваются изолированно, хоть и предпринимаются попытки создать единую систему описания.

Предикторы математической успешности: когнитивная сфера. Чувство числа, скорость переработки информации, невербальный интеллект, рабочая память и управляющий контроль часто упоминаются в качестве когнитивных предикторов успешности. Роль рабочей памяти в решении математических задач изучена лучшего всего и, по всей видимости, именно она оказывает наибольшее влияние на эффективность решения:

- рабочая память отвечает за построение и идентификацию репрезентации задачи [15];
- вычисление целых чисел требует поддержания арифметических комбинаций, полученных либо путем извлечения из долговременной памяти, либо с помощью подсчета. Рабочая память вносит вклад в их вычисление, так как отвечает за одновременное хранение и обработку информации [27, 28];
- такие элементы рабочей памяти, как центральный исполнитель и визуально-пространственный блокнот играют большую роль при освоении и применении новых математических концепций, тогда как фонологическая петля, вероятно, приобретает значение после приобретения навыка [28];
- если рассматривать математические способности по отдельным навыкам – базовые знания чисел, целочисленные вычисления, дроби, решение словесных задач, геометрические навыки, то наибольшую связь с рабочей памятью демонстрируют словесные задачи с целочисленными выражениями, а наименьшую – решение геометрических задач [26]. В целом, связь между показателями рабочей памяти и способностью к математике выражена на среднем уровне.

Индивидуальные различия в рабочей памяти оказывают влияние и на используемые для решения задач стратегии. Люди с высокой производительностью рабочей памяти страдают от ограничения времени несколько больше и показывают результаты на одном уровне с теми, кто имеет более низкие показатели [14]. Вероятно, это связано с тем, что люди с низкой производительностью придерживаются более простых стратегий, в то время как люди с высокой производительностью предпочитают сложные алгоритмы, что делает их более уязвимыми к ограничению времени решения. Предполагается, что люди с высокими показателями рабочей памяти могут хорошо сосредотачивать внимание на определенных свойствах задачи и игнорировать другие, в то время как люди с низкими показателями могут быть не в состоянии сосредоточиться на одном элементе задачи, но с большей вероятностью могут заметить альтернативные пути решения, что является компенсаторным механизмом.

Подобные компенсаторные механизмы используют и люди с низкими математическими навыками: снижают скорость работы, делают паузы, «оглядываются назад», размышляют вслух для поиска информации в долговременной памяти [29]. Это увеличивает время решения задач, но повышает точность. При этом люди с хорошими навыками решения задач демонстрируют лучший тормозный контроль, позволяющий отторгивать неверные эвристики при решении неоднозначных математических задач [24]. Мы видим, что уровень развития рабочей памяти влияет на применяемые стратегии для решения математических задач, но не всегда оказывает влияние на успешность решения, так как применяются компенсаторные механизмы.

В качестве одного из предикторов успешности рассматривают чувство числа в раннем возрасте, то есть беглое восприятие количества предметов. Во многих исследованиях показано, что чувство числа в детстве коррелирует с математическими способностями в более позднем возрасте [16, 19]. Возможно, более развитое чувство числа способствует развитию академического интереса и уверенности при обучении математике, что и влияет на выраженность математических способностей [20, 23]. Стоит отметить, что при контроле такого показателя как невербальный интеллект показатели чувства числа не предсказывают академическую успешность [8], а уровень общего интеллекта в 11 лет объясняет 48% различий в школьных достижениях по математике в 16 лет [17].

Отмечается, что менее успешные решатели задействуют больше когнитивных ресурсов, чем успешные, но за счет низкого развития навыков получают меньший реальный эффект при решении задач [9]. Вероятно, этот факт и приводит к развитию компенсаторных механизмов у более слабых решателей [29]. Отмечается и то, что стратегии при обучении математическим навыкам и после него различаются [11], из чего следует необходимость рассмотрения такого аспекта как предикторы успешного обучения математическим навыкам.

Предикторы математической успешности: эмоционально-мотивационная сфера. Эмоции оказывают воздействие на решение творческих задач и заданий на креативность [6], что объясняется через регулятивную функцию [7] или через участие эмоций в неосознаваемых процессах переработки информации и нахождения верного решения [1]. Исходя из этого, можно предположить, что эмоции – важный навык и для решения математических, а особенно олимпиадных, задач, так как они содержат значительный творческий компонент. Наиболее изученной проблемой, находящейся на стыке между эмоциональной регуляцией и решением математических задач, является математическая тревожность.

Математическая тревожность – это неосознаваемая стрессовая реакция при изучении математики, которая может мешать манипулированию числами и решению математических задач в повседневных и учебных ситуациях. Тревожность приводит к временным нарушениям в рабочей памяти, что ведёт к увеличению времени решения и ошибкам при решении математических задач [12], люди с высокой математической тревожностью часто жертвуют точностью ради скорости [13], но наличие тревожности не всегда зависит от реальных способностей или успеваемости учеников [18]. Высокая математическая тревожность во многом похожа на постановку двойной задачи: озабоченность математическими страхами и тревогами действует как второстепенная задача, требующая значительных ресурсов [22].

Другим важным показателем эмоционально-мотивационной сферы является самооценка математических способностей, которая рассматривается как способность решать математические задачи за «разумный» промежуток времени. При равных базовых знаниях люди с более высокой самооценкой показывают лучшие результаты эффективности: быстрее и точнее решают вычислительные задачи без вспомогательных средств [21]. Вероятно, уверенность в выполняемых действиях является качеством, присущим успешным решателям, так как позволяет получать удовольствие от решения задач, что снижает негативное влияние стресса и сравнения своих результатов с чужими.

Зачастую рассмотренные предикторы и корреляты успешности решения математических задач рассматриваются изолированно друг от друга. В нашей работе мы хотим предпринять попытку рассмотреть когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты совместно. Необходимость комплексного рассмотрения отмечается во многих исследованиях [15], что связано со сложностью организации мыслительной деятельности при решении математических задач, а также специфическими условиями олимпиады.

Метод. Наша итоговая цель – выяснить, какие факторы влияют на эффективность решения олимпиадных математических задач. Для ее первичного выполнения мы решили использовать метод кластеризации, позволяющий систематизировать большой массив данных для выявления трудностей в решении. После чего мы соотнесем выявленные трудности с описанными ранее предикторами успешности.

Метод кластеризации позволяет объединить похожие объекты в один кластер, отличающиеся отности к разным группам, а также обнаружить нетипичные объекты, чей анализ может представлять определенный интерес. Для проведения кластеризации был использован алгоритм «AgglomerativeClustering» из библиотеки «sklearn», имплементированный на языке Python. Данный алгоритм позволяет рекурсивно объединить наиболее похожие объекты, а дальнейшая визуализация указывает, какое количество кластеров присутствует в данных. В качестве меры расстояния использовалась метрика Эвклида с критерием связи ward. Мы провели две кластеризации и соответствующие им визуализации данных:

1) Кластеризация олимпиадных математических задач

Для интерпретации данных о задачах была использована агрегация данных каждого кластера задач. Было получено графическое представление распределения средних долей баллов у задач в каждом кластере. Это позволило выдвинуть предположения о свойствах задач в данном кластере: о степени сложности, наличии или отсутствии множества трудностей в задаче, об особенностях оценки задач и т. п.

2) Кластеризация участников математической олимпиады

Для анализа учеников была использована визуализация, разбивавшая данные на сетку с пересечением кластера и задачи. Так можно было посмотреть на распределение того, какие именно задачи и как решают ученики. Благодаря этой процедуре представление данных имело больше измерений, что позволило выдвигать предположения не только о свойствах кластера в целом, но и гипотезы о стратегиях и динамике решения задач учениками.

Выборка. Показатели для анализа были взяты из существующих открытых баз данных по Всероссийской олимпиаде школьников. Собранные нами данные объединяют Всероссийские олимпиады, проводившиеся с 2005 по 2019 год, и включают такие параметры, как год проведения; класс, за который ученик принимал участие (использовались данные с 8 по 11 класс); сколько раз ученик участвовал во Всероссийской олимпиаде; уникальный идентификатор ученика; баллы, полученные за решение ка-

ждой из восьми задач (от 0 до 7 баллов, где 7 – максимум). Данные учеников были анонимизированы. В итоговый анализ вошли данные 360 учеников и результаты решения 4324 задач.

Результаты. Мы использовали метод кластеризации для выделения кластеров используемых задач и кластеров учеников, принимающих участие на заключительных этапах Всероссийских олимпиад. Более подробно с данными, на основе которых построена кластеризация, а также с результатами самой кластеризации и графиками, облегчающими ее восприятие, можно ознакомиться по ссылке: <https://osf.io/9m2u7/>.

Кластеризация олимпиадных математических задач. Для анализа относительно каждой задачи было подсчитано, какую долю от общего числа решений составляла каждая оценка. Это было сделано потому, что каждый год в олимпиаде участвовало разное количество людей, а для кластерного анализа количество признаков у каждого объекта должно быть одинаковым. Таким образом, для каждой задачи было сформировано восемь признаков (по одному на каждый возможный балл от 0 до 7). Всего было выделено семь кластеров задач.

Кластер №0 объединил в себе сложные задачи, с решением которых не справляется большинство решателей. Данная задача характеризуется незначительным продвижением, то есть лишь небольшой процент учеников получает промежуточные баллы (от 1 до 6). Большая часть не продвигается в решении (получают 0 баллов), и лишь небольшой процент способен набрать максимум баллов (7).

Кластер №1 содержит задачи средней сложности. Интересной особенностью данного кластера является большое количество промежуточных баллов, полученных участниками. Подобный параметр может говорить о том, что:

- данный кластер содержит задачи с несколькими трудностями, каждую из которых нужно «вскрыть» для получения максимума баллов. Если ученик не вскрывает все трудности, либо нарушает последовательность данного процесса, он получает один из промежуточных баллов в зависимости от того, насколько он смог продвинуться в решении;
- в таких задачах оценивающие могут заметить нереализованные учащимися принципы и направления решения. В подобной ситуации оценивающие предпочитают добавить участникам промежуточные баллы.

Кластер №2, вероятно, сформирован из простых задач, решаемых максимумом участников. Доля людей с промежуточными баллами мала, а значит те, кто не решают данные задачи, с большой вероятностью не решают и все остальные. Возможно, это первая задача первого олимпиадного дня, направленная на «разогрев» участников и погружение в работу.

Кластер №3 образуют наиболее сложные задачи. Большинство решателей такую задачу не решают. Продвижения, оцениваемые нами по долям промежуточных баллов, также редки.

Кластер №4 состоит из задач средней сложности, но с большим разбросом по степени продвижения. Возможно, подобные задачи включают несколько трудностей, либо требуют наличия специального знания. Если специальное знание есть, то задача решается на максимум баллов или с большим продвижением.

Кластеры №5 и №6 очень похожи друг с другом. Различие между ними заключается только в том, что задачи из Кластера №6 сложнее. Вероятно, данные кластеры образуют задачи со специализацией. Такой специализацией могут быть комбинаторные задачи, геометрические задачи и т. д. При соответствии специализации задача решается на максимум баллов, при несоответствии – ученик не может ее решить, понять скрытую в задаче аналогию. Характер распределения баллов в данном кластере схож с распределением из Кластера №1, но в Кластере №1 большее число промежуточных баллов. Подобные различия могут быть связаны с тем, что:

- в задачах из Кластеров №5 и №6 специализация выражена сильнее;
- задачи Кластера №1 могут быть решены как специализированным, так и иным способом, а задачи из Кластеров №5 и №6 предполагают только один способ решения.

Кластеризация участников математической олимпиады. Для анализа учеников было использовано представление данных из 8 признаков (возможные баллы от 0 до 7), но баллы, полученные за каждую задачу, сравнивались напрямую. Всего было выделено восемь кластеров учеников.

Кластер №0 образуют средние участники олимпиад, которые легко справляются с более простыми задачами, но не могут решить сложные. Возможно, у них есть проблемы с сопоставлением задачи и абстракции, заложенной в ней.

Кластер №1 включает учащихся, которые либо умеют решать только задачи с определенной специализацией, либо, что наиболее вероятно, подвержены уставанию. Эффективность решения задач во

второй день заметно падает, что может говорить о влиянии таких факторов, как уровень мотивации, сравнение себя с другими, неумение распределять собственные силы и т. п.

Кластер №2 образуют потенциальные победители, которые справляются на максимум баллов с большинством заданий. Сложности возникают только при решении наиболее сложной задачи.

Кластер №3 – новички, которые могут решить только наиболее простую задачу. Гипотеза о том, что это группа новичков, подтверждается сопоставлением результатов кластеризации с данными о количестве раз участия в олимпиаде. Данную группу преимущественно образуют те, кто принимают участие в олимпиаде впервые.

Кластер №4 – неуспешные учащиеся, которые практически не решают ни одной задачи. Данную группу также преимущественно образуют те, кто участвует в олимпиаде в первый раз, но в отличие от Кластера №3 эффективность подобных учащихся еще ниже. Возможно, такие ученики попали на олимпиаду случайно, либо не имеют достаточного опыта, как в решении задач, так и в участии в олимпиадах.

Кластер №5 схож с Кластером №2 и образован успешными участниками. Эффективность данной группы несколько ниже, но особенность этих учащихся состоит в том, что их лучшие результаты продемонстрированы во второй день олимпиады (задачи с 5 по 8). Возможно, данная группа характеризуется умением распределять ресурсы.

Кластер №6 образуют те, кто успешно справляется с самыми простыми задачами, но только в первый день. Эффективность второго дня заметно ниже. Вероятно, эти учащиеся не прилагают достаточно усилий, считая, что решения одного задания вполне достаточно для них или их уровня.

Кластер №7 образован средними участниками, которые ориентированы на решение более простых задач. Схожи с Кластером №0.

Обсуждение. Цель данной работы – разобраться в большом количестве факторов, влияющих на эффективность решения олимпиадных математических задач и понять, что может повлиять на успешное выступление участника олимпиады. Для этой цели мы провели кластеризацию достаточно большого массива данных, причем данная кластеризация включала как анализ олимпиадных задач, так и анализ участников олимпиады. На основе проведенной кластеризации мы увидели такие особенности задач, как:

- Полярность решения. Часть задач отличается полярностью баллов, то есть низкой вероятностью получить промежуточные оценки. Подобный эффект может говорить о том, что рассматриваемые задачи соответствуют определенной специализации, для их решения необходимы специальные, узконаправленные знания. При этом под специализацией мы понимаем преимущественно эффективное решение задач одного типа: задачи на комбинаторику, геометрические задачи, задачи с применением сложных алгебраических вычислений и т. д. Так как каждая олимпиада включает уникальные задания и сочетание приемов их решения, нет смысла подготавливать узкоспециализированных участников, лучше сосредоточить свое внимание на максимальном разнообразии математических приемов. Разнообразные математические знания позволят ученику решить большее количество задач и чувствовать себя увереннее в условиях соревнования.
- Невероятно сложные задачи. Вероятно, данные задачи являются критерием для итогового выбора победителя олимпиады. Для их решения необходимы как глубокие знания математики, так и умение применить нестандартные приемы решения, посмотреть на задачу под другим углом.
- Простые задачи. Подобные задачи, решаемые на максимум баллов практически всеми учащимися, необходимы для настройки на работу, включение в процесс и веру учащегося в собственные силы. Как мы отмечали ранее [21], уверенность в своих силах и высокая оценка собственных математических знаний положительно сказываются на успешности решения задач. Простые задачи помогают снизить тревожность, вызванную ситуацией соревнования, сосредоточиться на работе, а также не потерять уверенность ко второму дню соревнования, так как первый день олимпиады уже дал некий результат – одна задача точно решена.

Кластеризация участников олимпиады также позволила нам выделить некоторые особенности:

- Эффект второго дня, заключающийся в демонстрации худших результатов во второй день соревнований. Вероятно, подобный эффект связан с неумением учащихся распределять ресурсы внимания и рабочей памяти. После первого соревновательного дня нарушается режим и снижается сосредоточенность.
- Эффект опыта участия в олимпиадах. Наивысшие результаты достигаются людьми, принимавшими неоднократно участие в соревнованиях. Этот эффект может быть обусловлен разными факторами. С одной стороны, вполне логично брать на следующую олимпиаду тех учеников, которые показали наилучшие результаты в прошлый год соревнований. Вероятно, такие учащиеся

имеют более глубокие математические знания и, возможно, более высокие показатели когнитивной и эмоционально-мотивационной сфер. С другой стороны, эффект может говорить о том, что ситуация олимпиады создает нетипичные условия для ученика: соревнование, стресс, изменение привычной обстановки, ограничение времени и т. п. Повторное участие в олимпиаде снижает важность данных факторов, так как ученик уже знаком с ними, знает, чего стоит ожидать.

- Эффект специализации. Среди участников с высокой и средней успешностью наблюдается специализация, заключающаяся в большей эффективности решения задач в одной из следующих областей: комбинаторика, геометрия, алгебра.
- Эффект распределения ресурса. Среди участников выделяется группа, которая за счет распределения ограниченного времени и планирования своей активности достигает максимальных для себя результатов. Это проявляется в максимальном количестве баллов, полученных ими за простые задачи, и повышении успешности во второй день соревнований.

Таким образом, наше исследование за счет разработанной модели позволяет систематизировать факты, полученные в исследованиях по математической психологии и рассматривать их не изолированно, а в связке когнитивных, эмоциональных, личностных и средовых факторов. Работа была произведена на основе реальных данных об успешности участия в олимпиаде, что позволяет нам сделать вывод о том, что полученная модель учитывает реальную ситуацию олимпиады, а не является искусственной или субъективной оценкой математических способностей. С помощью метода кластеризации мы смогли выявить группы задач и участников, объединенных латентными свойствами. Проведенный анализ помог выявить такие эффекты, как полярность решения, эффект специализации, эффект второго дня и т. д. Подобная работа по объединению столь большого количества случаев (задач и участников олимпиады) не проводилась ранее.

Литература

1. Аллахвердов В. М., Воскресенская Е. Ю., Науменко О. В. Сознание и когнитивное бессознательное // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, 2008. № 2. С. 10-19.
2. Богдавленская Д. Б., Низовцова А. Н. К проблеме соотношения общих, специальных и творческих способностей (на примере математической одаренности) // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2017. Т. 14. № 2. С. 277-297.
3. Воронин А. Н., Горюнова Н. Б. Когнитивный ресурс: структура, динамика, развитие. Москва: ФГБУН Институт психологии РАН, 2016. С. 276.
4. Кричевец А. Н., Шварц А. Ю., Чумаченко Д. В. Перцептивные действия у учащихся и экспертов при использовании визуальной математической модели // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014. Т. 11. № 3. С. 55-78.
5. Кричевец А. Н. О математических задачах и задачах обучения математике // Вопросы психологии, 1999. Т. 1. С. 4-51.
6. Люсин Д. В. Влияние эмоций на креативность // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам, 2011. С. 372.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва: Изд-во Наука, 1984. 272 с.
8. Тихомирова Т. Н., Малых С. Б. Чувство числа и успешность в обучении математике в младшем школьном возрасте: перекрестно-лонгитюдный анализ // Психологический журнал, 2018. Т. 39. № 6. С. 47-58.
9. Тихомирова Т. Н., Хуснутдинова Э. К., Малых С. Б. Когнитивные характеристики младших школьников с различным уровнем успеваемости по математике // Сибирский психологический журнал, 2019. № 73. С. 159-175.
10. Фарков А. В. Типология олимпиадных задач по математике // Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации, 2017. С. 277-279.
11. Шварц А. Ю. Взаимодействует ли реальная форма с идеальной? Исследование овладения счетом на числовой прямой с помощью записи движений глаз // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2019. Т. 16. № 1. С. 145-163.
12. Ashcraft M. H., Kirk E. P. The relationships among working memory, math anxiety, and performance // Journal of experimental psychology: General, 2001. V. 130. № 2. P. 224.
13. Ashcraft M. H., Krause J. A. Working memory, math performance, and math anxiety // Psychonomic bulletin & review, 2007. V. 14. № 2. P. 243-248.
14. Beilock S. L., DeCaro M. S. From poor performance to success under stress: working memory, strategy selection, and mathematical problem solving under pressure // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 2007. V. 33. № 6. P. 983.
15. Cragg L., Keeble S., Richardson S., Roome H. E., Gilmore C. Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement [Text // Cognition, 2017. V. 162. P. 12-26.
16. De Smedt B., Verschaffel L., Ghesquière P. The predictive value of numerical magnitude comparison for individual differences in mathematics achievement // Journal of experimental child psychology, 2009. V. 103. № 4. P. 469-479.

17. Deary I. J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // *Intelligence*, 2007. V. 35. № 1. P. 13-21.
18. Devine A., Hill F., Carey E., Szűcs D. Cognitive and emotional math problems largely dissociate: Prevalence of developmental dyscalculia and mathematics anxiety // *Journal of Educational Psychology*, 2018. V. 110. № 3. P. 431.
19. Halberda J., Mazocco M. M. M., Feigenson L. Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement // *Nature*, 2008. V. 455. – № 7213. P. 665-668.
20. Halberda J., Ly R., Wilmer J. B., Naiman D. Q., Germine L. Number sense across the lifespan as revealed by a massive Internet-based sample // *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2012. V. 109. № 28. P. 11116-11120.
21. Hoffman B., Spatariu A. The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency // *Contemporary educational psychology*, 2008. V. 33. № 4. P. 875-893.
22. Kahneman D. *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1973. V. 1063. P. 218-226.
23. Libertus M. E., Feigenson L., Halberda J. Preschool acuity of the approximate number system correlates with school math ability // *Developmental science*, 2011. V. 14. № 6. P. 1292-1300.
24. Lubin A., Rossi S., Lanoë C., Vidal J., Houdé O., Borst G. Expertise, inhibitory control and arithmetic word problems: A negative priming study in mathematics experts // *Learning and Instruction*, 2016. V. 45. P. 40-48.
25. Ohlsson, S. *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge University Press, 2011. 540 p.
26. Peng P., Namkung J., Barnes M., Sun C. A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics // *Journal of Educational Psychology*, 2016. V. 108. № 4. P. 455.
27. Raghobar K. P., Barnes M. A., Hecht S.A. Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches // *Learning and individual differences*, 2010. V. 20. № 2. P. 110-122.
28. Swanson H. L., Beebe-Frankenberger M. The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties // *Journal of educational psychology*, 2004. V. 96. № 3. P. 471.
29. Walczyk J. J., Griffith-Ross D. A. Time restriction and the linkage between subcomponent efficiency and algebraic inequality success // *Journal of Educational Psychology*, 2006. V. 98. № 3. P. 617.

УДК 303.64

Исторический феномен «нечаевщина» как проявление способов социально-психологического воздействия

**А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, В. В. Тевс, г. Ярославль,
Российская Федерация**

Аннотация. Собирательность образа нечаевщины обуславливает вневременной характер этого явления. В настоящей статье существенные характеристики явления были проанализированы в контексте исторического подхода на основе метода сбора мемуарных источников, контент-анализа и качественного анализа полученных данных. Обнаружив определенные обобщающие закономерности при синтетическом рассмотрении феномена нечаевщины, а также при аналитическом погружении в проблему, были дифференцированы отличительные признаки явления на основе социально-психологической структуры взаимодействия малых групп. Было установлено, что личность С. Г. Нечаева имеет ярко выраженные черты суггестора как человека, оказывающего воздействия на других людей. Кроме того, он выступает олицетворением организованности определенных способов воздействия в системе социальных взаимоотношений. В данной статье впервые показаны обнаруженные особенности феномена нечаевщины как проявления способов социально-психологического воздействия: убеждения, внушения (суггестии), заражения, моды и подражания. Наиболее ярко выражен в структуре взаимоотношений такой способ воздействия, как суггестия, чем было мотивировано его наиболее подробное и комплексное рассмотрение с трех сторон, таких как: личность суггестора (С. Г. Нечаев), личности суггерендов (П. Г. Успенский, Н. Н. Николаев и др.) и их взаимоотношений. Такой подход к исследованию феномена отличается новизной, многомерностью, и при своей системности – не теряет аналитического рассмотрения. В результате обзора данной организованной структуры исторических личностей в русле исторического и социально-психологического подходов было доказано, что феномен нечаевщины является собирательным, поддается особым закономерностям и поэтому не теряет своей актуальности и в настоящее время. Таким образом, целесообразность и значимость изучения механизмов подобных

явлений заключается в конструировании превентивных мер, а впоследствии, экстраполяции развития схожих феноменов. Помимо всего прочего, значимость исследования подчеркивается дискуссионным характером данной проблематики.

Ключевые слова: исторический подход, социально-психологический подход, феномен нечаевщины, С. Г. Нечаев, социально-психологические феномены, историческая личность, контент-анализ.

Постановка проблемы исследования. «Явление нечаевщины в истории многообразнее и трагичнее по последствиям, нежели явление самого Нечаева», – небезосновательно утверждает историк В. В. Есипов [4]. Действительно, зародившись в 60-е годы XIX столетия, данное дискуссионное понятие приобрело нарицательный характер. В научной литературе циркулируют следующие обобщенные коннотации термина: нечаевщина как «система тотального пренебрежения порядочностью» [16]; нечаевщина как «иезуитизм, поставленный на службу революции», как «ложь, мистификация, провокация, предательство, убийства, совершенные во имя великой цели» [9]. Суммируя представленные характеристики, можно заключить, что нечаевщина представляет собой вневременной и внепространственный феномен проявления альтернативной этической модели, базисом которой является макиавеллистский принцип «цель оправдывает средства». Ф. М. Лурье справедливо, по нашему мнению, полагал, что «во всей нечаевской истории был один бес – С. Г. Нечаев» [6]. Тем не менее, в настоящее время политика Сергея Геннадьевича из разряда однозначно определенного и решенного вопроса вновь приобретает дискуссионный характер. Так, предпринимаются попытки героизировать деятельность и личность С. Г. Нечаева как борца за народ и революцию. Таким образом, цель статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать безосновательность и несправедливость подобных тенденций, которые способствуют не только реабилитации исторической личности, но и прецедентизации основных методов и принципов, составляющих понятие «нечаевщина».

Методы исследования. Представленное исследование «нечаевщины» как проявления способов социально-психологического воздействия носит междисциплинарный характер, тем самым включает в себя различные подходы изучения и создает возможность для интегрирования взглядов на изучаемый феномен. Подобное разноплановое и комбинированное рассмотрение явления вносит вклад в теорию описания личности С. Г. Нечаева, поскольку представляется наиболее глубоким и комплексным. Описание данной исторической личности в структуре взаимоотношений – малоизученный аспект явления, который может открыть новые грани рассматриваемой проблемы. Найденные пересечения двух глобальных дисциплин – истории и психологии – позволяют получить синергетический эффект, когда как отдельные теории при их сепарации не дают подобной возможности. Получаемая эмерджентность будет основой для теоретической значимости данного исследования.

Как было подчеркнуто, синтез двух подходов обуславливает новизну и методологической базы исследования рассматриваемого феномена. Первый, *историографический подход* как всеобъемлющий подход к изучению исторических явлений, в котором были взяты его основные методы, такие как: историко-генетический, сравнительно-исторический, типологический и, главное, историко-системный.

С помощью генетического метода, нами было рассмотрено изменение изучаемого объекта в процессе его исторического генезиса. Были раскрыты закономерности развития организации как структуры взаимоотношений, выявлены особенности развития элементов структуры, то есть отдельно взятых личностей, их взаимовлияния и становления. Кроме того, был сделан вывод о сохранении явлением актуальности и на современном этапе общественного развития.

В свою очередь, типологический и сравнительный методы предоставили нам основу посредством индуктивного умозаключения перейти от рассмотрения «нечаевщины» как единичного, частного случая к познанию общих закономерностей.

И в заключение, обобщающим звеном стал историко-системный метод, который позволил упорядочить полученные данные и тем самым создать цельный и завершённый образ изучаемого явления.

Вторым подходом, который гармонично сопровождает первый, являлся *социально-психологический подход*. Он подразумевает рассмотрение личности в групповых взаимоотношениях, становление её в социальной среде [2]. В этой парадигме нами были использованы также принципы системности, которые подчеркивают взаимосвязанность элементов структуры и их динамичность при развитии. Социально-психологические феномены возникают благодаря образованию так называемого системного эффекта, который проявляется лишь при нахождении компонентов системы в определенной развивающейся структуре.

За изучаемое явление мы взяли исторический феномен «нечаевщины», что выступило объектом исследования. Изначально был проведен сбор информации с помощью *методов*: анализа источников,

сравнения и обобщения полученных данных в ключе рассмотрения предмета исследования: проявления феномена «нечаевщины» как совокупности способов социально-психологического воздействия. Для объективизации полученных утверждений был использован метод контент-анализа, который подробно описан в данной статье для возможности верификации данных.

Рассмотрим данное явление аналитически, обособляя отдельные способы воздействия, что позволит глубинно изучить каждую составляющую структуры феномена «нечаевщины».

Для достижения такой цели, как создание организации людей, разделяющих его принципы, С. Г. Нечаев использовал различные способы воздействия, что позволило ему не только стать лидером и авторитетом группы, но и управлять ей. Известно, что Сергей Геннадьевич обладал способностью принуждать людей беспрекословно следовать его воле. Подобное влияние на партнера в результате общения в социальной психологии принято обозначать социально-психологическим воздействием (А. Л. Журавлев). Выделяют активные и пассивные способы воздействия. Г. М. Андреева в активные способы воздействия включает: заражение, убеждение, внушение, – к пассивным относит: моду и подражание. На основе данной классификации было проведено исследование по выявлению психологических особенностей личности Нечаева и его последователей, которые позволили Сергею Геннадьевичу применять все способы воздействия в разной степени интенсивности.

Активные способы воздействия проявляются при непосредственном взаимодействии людей друг с другом. Одним из видов активного воздействия является *убеждение* как вид интеллектуального влияния, в контексте которого формулирование выводов при общении возлагается на долю человека, принимающего информацию. Согласие достигается с помощью логического обоснования [2]. Е. В. Шелестюк определяет убеждение как «воздействие на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению» [15]. Для того чтобы убеждение имело свою силу воздействия необходимы такие факторы, как: доверие, компетентность источника информации, привлекательность убеждающего, особый характер коммуникации сторон и другие. Подробнее обратимся к данным факторам.

В. Засулич писала, что в 1860-е гг. «нелегальность изобретена еще не была»: в студенческой среде господствовали искренность и открытость [5]. Поэтому, оригинальность, самобытность Нечаева, по словам А. Камю, состояли именно в том, что «он оправдывает насилие по отношению к братьям». Например, почти никто из нечаевцев не знал истинного имени С. Г. Нечаева, за исключением П. Г. Успенского и Н. Н. Николаева. Также, как выяснилось в ходе судебного процесса над нечаевцами, участники «Народной расправы» только в ходе разбирательств были ознакомлены с основополагающим документом нечаевщины – «Катехизисом революционера». Поэтому справедлив тезис А. Урусова, защитника П. Г. Успенского, что «не явись Нечаев, ничего бы и не было» [цит. по: 4]. Таким образом, можно заключить, что, несмотря на подобную макиавеллистскую политику С. Г. Нечаева, который в «убеждения людей не верил», нечаевцы подчинялись директивам Центрального Комитета в лице Сергея Геннадьевича и, по словам нечаевца Ф. Рипмана, «на доверии была основана вся организация» [10], что, в свою очередь, было детерминировано комплексом факторов.

Во-первых, в контексте нечаевской истории значимую роль сыграла *компетентность источника информации*. Так, после возвращения в Москву из первой женеvской эмиграции 3 сентября 1869 г., С. Г. Нечаев позиционировал себя перед будущими нечаевцами в качестве уполномоченного от несуществующего «Всемирного революционного союза», что подтверждали мандат за подписью М. А. Бакунина и стихотворение «Студент», посвященное С. Г. Нечаеву, за авторством Н. П. Огарева. Кроме того, как отмечает нечаевец А. Кузнецов, для пущей убедительности Сергей Геннадьевич апеллировал к мнимому существованию разветвленной организации, одним из представителей которой будто являлся военный министр Д. А. Милютин [10].

Во-вторых, *ореол таинственности*, которым окружал свою личность С. Г. Нечаев, способствовал росту авторитетности и привлекательности творца «Народной расправы» в среде нечаевцев. Так, П. Г. Успенский вспоминал, что одним из мотивов его участия в деятельности «Народной расправы» стали слухи о мнимом бегстве Сергея Геннадьевича из Петропавловской крепости, которые Нечаев под конспиративным именем предприимчиво муссировал. Поэтому нечаевец, «полагая, что имеет дело с подлинным героем, он не скрывал своего восхищения» [цит. по 4]. Также интерес представляет наблюдение А. К. Кузнецова относительно скрытности Сергея Геннадьевича. По мнению нечаевца резон замкнутости состоял в стремлении лидера «Народной расправы» «поставить себя независимо выше всех» и авторитарно спекулировать на невежестве в делах организации большинства членов [10].

Таким образом, справедливым представляется вывод о наличии в нечаевской истории всех предпосылок к практической реализации такого активного метода воздействия, как *убеждение*. Историческим примером можно считать попытку С. Г. Нечаева воздействовать инсинуациями на П. Г. Успенского, чтобы уверить последнего в праведности убийства студента И. Иванова как высшей меры справедливого

наказания за «потенциальное предательство»: донос в III Отделение. Так, по словам историка В. Есипова, после ночи обсуждений, которые происходили в характерной для Нечаева манере: завершение высказанной им мысли он оставлял на долю своего собеседника, – и была выработана версия о мнимой измене «доносчика» И. Иванова [4]. Также в контексте изучения корреляции между нечаевщиной и методом убеждения интерес представляют следственные показания А. Кузнецова [10]. Так, Алексей Кириллович описал механизм инкорпорирования новых членов в кружок, в том числе и тех, кто первоначально не поддавался вербовке: Нечаев «окружал их незаметно для них самих такими людьми, которые все старались уговорить не желавшего, давали понимать, что все должны служить общему делу, что это нужно ради их же самих, ибо иначе народ, когда поднимется, истребит всех, кто не состоит в рядах» [10]. Кроме того, по словам А. К. Кузнецова, Нечаев обладал незаурядными ораторскими способностями, которые направлял в русло убеждения потенциальных членов. Результатом подобного опосредованного давления оказывалось сперва исключительно финансовое участие в делах организации, а затем и полноценное личное.

Тем не менее, стоит отметить, что убеждение как метод воздействия играл в нечаевской истории незначительную, второстепенную роль на фоне такого приоритетного метода, как *суггестия*. А. К. Кузнецов свидетельствовал, что С. Г. Нечаев «убеждением действовал лишь до того времени, покуда надо было склонить человека на согласие», после он предпочитал «приказывать и требовать подчинения его указаниям» [10]. Метод убеждения подразумевает, во-первых, существование некоторой степени свободы у пассивной стороны взаимодействия, во-вторых, приоритет рациональных доводов, которые апеллируют непосредственно к разуму оппонента. Диаметрально противоположными характеристиками обладает суггестия (Г. А. Гончаров), которая априори исключает всякое право на личную позицию и воздействует непосредственно на чувства и эмоции суггерента [14]. Так, характерным свойством нечаевщины является табуирование права на свободу не только слова, но и мысли, поскольку, по справедливому мнению, Р. Орловой, «Катехизис революционера» являлся сводом правил, которые следует «прочитать, выучить и исполнять» [8]. Кроме того, непосредственным поводом к организации резонансного убийства студента И. Иванова стал конфликт между нечаевцем и Сергеем Геннадьевичем, когда рядовой член «Народной расправы» отказался исполнять директивное постановление таинственного Комитета (как после оказалось, представленного исключительно в лице С. Г. Нечаева) относительно распространения прокламации в Петровской академии ввиду потенциального усугубления положения студентов. Обратимся к изучению такого метода активного воздействия, как суггестия в контексте нечаевского дела.

Суггестия проявляется как системное качество, исходя из определенных условий построения структуры: особой личности суггестора, образующей структуру взаимоотношений, зависимых личностей суггерендов и их обоюдную иерархию.

Личность суггестора складывается из определенных характеристик, которые благоприятствуют развитию у нее способности внушения. Например, такие как: высокий статус, обаяние или харизма, лидерские способности, склонность к доминированию, проявление макиавеллизма, высокий интеллект, авторитетность – и другие черты, располагающие суггерендов к доверию [2, 14].

С. Г. Нечаев обладал всеми необходимыми чертами личности для того, чтобы являться суггестором.

Во-первых, предписанным *статусом* Сергея Геннадьевича, вызывающим иррациональное доверие и импонирующее со стороны определенной группы современников, можно считать плебейское происхождение героя, который родился в семье маляра в «русском Манчестере» – Иваново-Вознесенске. Так, современница Вера Засулич в «Воспоминаниях» упоминала, что «в то время сын народа звучали совсем иначе, чем теперь; в таком человеке, в силу одного его происхождения, готовы были допустить всевозможные качества и свойства» [5]. Например, нечаевец И. Г. Прыжов в «Исповеди» указывал, что «первой причиной его сближения с Нечаевым было то, что он вышел из народа» [11]. Достижимым статусом Сергея Геннадьевича, также сыгравшим ключевое значение в возникновении и поддержании суггестивных отношений, можно считать приобретенную в первой женевакской эмиграции роль представителя несуществующего «Всемирного революционного союза».

Во-вторых, одним из первых проявлений *незаурядности* и *харизматичности личности* С. Г. Нечаева стали студенческие сходки зимы 1868-1869 г. Ф. М. Лурье высоко оценивал значение Сергея Геннадьевича в этих событиях, считая, что «не стихия вовлекла его, нет, он сам творил эту стихию» [6]. Подобный, отнюдь не бесспорный тезис, поскольку студенческое движение имело корни в самой жизни, подтверждают следственные показания бывшего студента С.-П. Университета С. Езерского. Так, описывая первую посещенную им общестуденческую сходку в начале января 1869 г., студент, в частности, упоминает, что «главным оратором был Нечаев», «искренняя страстность речи которого бросалась в глаза и давала ему адептов <...>» [10]. В данном контексте интерес представляют воспоминания М. П.

Негрескул (Лавровой) о первой встрече с «необыкновенным человеком». Так Мария Петровна настолько была поражена одним только взглядом С. Г. Нечаева («страх, животный страх охватил меня, как железными клещами»), что даже через несколько десятилетий признавалась, что «помнит его глаза и понимает: люди могли рабски подчиняться ему» [цит по 6].

В-третьих, проявлением склонности суггестора С. Г. Нечаева к доминированию и лидерству можно считать свидетельство М. П. Негрескул, что «Нечаев всеми мерами старался компрометировать своих врагов» [10]. Так, одной из многочисленных жертв не допускающего противоречий С. Г. Нечаева стал М. А. Натансон, студент Медико-хирургической академии и заведующий студенческой библиотекой, что обусловило авторитетность подсудимого в среде товарищей, который опосредованно обвинял Сергея Геннадьевича в подлости и глупости. Таким образом, именно «жаждой мщенья» Марк Андреевич объясняет факт отправки С. Г. Нечаевым из второй женевской эмиграции на его имя пакета с крамольным содержанием, что и послужило мотивом к аресту [10].

В-четвертых, М. П. Сажин заметил, что «Нечаев вообще не доверял людям; в убеждения человека тоже не верил» [цит. по 6], чем объясняется *макиавеллизм* по отношению не только к представителям вражеского лагеря, но к товарищам по политической борьбе. Данный принцип нашел отражение в практике отправки писем с прокламациями и прочими дискредитирующими документами в Россию, которая осуществлялась С. Г. Нечаевым в период первой женевской эмиграции. Так, только с апреля по август 1869 г. на Петербургском почтамте III Отделения было обнаружено 560 пакетов для 38 адресатов [6], что стало поводом для ареста многих адресатов. Цель данной кампании состояла в «настоящей революционной выработке немногих» [7], поскольку, как свидетельствовала В. А. Александровская, С. Г. Нечаев был «убежден, что большая часть людей, если их ставить в безвыходное положение, то у них, невзирая на их организацию и воспитание, непременно выработается отважность в силу крайней в том потребности» [10].

Личности суггерендов являются незаменимой стороной воздействия, поэтому они также должны быть включены в рассматриваемую систему взаимоотношений. Для возникновения суггестии внушаемые должны отличаться соответствующими характеристиками. Так, Н. Н. Обозов в исследовании конформности выделяет у суггерендов присутствие ярко выраженной степени внушаемости ввиду возрастных особенностей; состояния человека; воздействия среды и прочих факторов [2].

Во-первых, В. Засулич вспоминала, что наиболее выделяющимся на фоне других нечаевцев был 42-летний бывший коллежский секретарь дворянского происхождения И. Г. Прыжов [5]. Действительно, как отмечал Ф. М. Лурье, «обычный возраст революционера – 17-19 лет, ну 21 год, 23-25-летних называли стариками» [6]. Что же заставило Прыжова между радикализмом и правительством – выбрать первое, встать на опасный революционный путь? По справедливому замечанию М. С. Альтман, «тяжела и настойчиво зла судьба Прыжова» [1]. Так, путь Ивана Гавриловича к цели: «собрать в одно целое все слезы, всю кровь, весь пот, пролитые когда-либо народом» [11] – был усеян всевозможными препонами. Например, помимо материального бедственного положения, главным врагом И. Г. Прыжова являлась цензура, в постоянной борьбе с которой он терпел поражения, поскольку народная история «крайне некрасива». Таким образом, совокупность трудностей должна была убедить И. Г. Прыжова, что единственным возможным способом служить благородной цели и высказать свои мысли является нелегальный, революционный путь.

Во-вторых, существенным фактором для возникновения суггестивных отношений можно считать социальные реалии, оказывающие воздействие на состояние суггеренда. Например, А. К. Кузнецов мотивировал свое доверие к лидеру «Народной расправы» и свое непосредственное участие рядом факторов, важное место среди которых занимал злостный революционно-народный вопрос. Так, подсудимый свидетельствовал, что он понимал революционный характер момента («дело идет к восстанию народа»), безусловно доверял уверениям С. Г. Нечаева «в громадности этого дела», не ставил под сомнение «его народность, его тесную связь с Западом» [10]. Целесообразно отметить, что А. К. Кузнецов отнюдь не являлся неофитом в народническом деле, поскольку еще до знакомства с Сергеем Геннадьевичем стремился глубоко изучить народ посредством теоретического знакомства с институтом земства, системой земледелия и проч. Сотрудничество с «Народной расправой», по словам нечаевца, должно было способствовать непосредственному знакомству с изучаемым объектом и оказанию практической помощи народу.

В-третьих, важно отметить существование в нечаевской истории стремления некоторых личностей к контрсуггестии, сопротивлению директивным постановлениям таинственного Комитета в лице С. Г. Нечаева. Самым ярким примером является личность студента Петровской академии И. И. Иванова. Согласно воспоминаниям нечаевца А. Кузнецова, студент академии «был человеком недоверчивым, требующим прежде всего более или менее ясных доказательств» [цит. по 4]. Так, И. Иванов постепенно

стал подвергать сомнению действительность существования Центрального Комитета, будто бы связанного с мировым революционным движением, который по необъяснимым причинам всегда проявлял единодушие с волей С. Г. Нечаева. В результате в лице студента в «Народной расправе» стало формироваться альтернативное оппозиционное крыло, противостоящее абсурдным нечаевским распоряжениям. Например, как свидетельствовал И. Г. Прыжов, «Иванов, отказываясь слушаться Нечаева, отвечал смехом на предложение представить деньги (из студенческой кассы взаимопомощи) <...>, дразнил этим Нечаева, доводя его до бешенства» [10]. Кроме того, студент неоднократно заявлял о желании выйти из организации для создания собственного студенческого кружка. Важно отметить, что по воспоминаниям современников, С. Г. Нечаев «мало церемонился с людьми, не разделяющими его образа действий» [10]. Поэтому Сергей Геннадьевич признавался А. Кузнецову, что «ошибся в выборе Иванова», и это, по мнению редакции «Голоса», «было единственное правдивое слово во всей массе лжи, окружающей личность Нечаева» [12]. Таким образом, идейной оппозиции и неповиновения было достаточно, чтобы побудить Центральный Комитет к мести, которая свершилась 21 ноября 1869 г.

Апогеем проявления суггестии можно считать организацию и осуществление убийства студента И. И. Иванова. Помимо обозначенного явного фактора стоит отметить ряд иных принципиальных мотивов, приведших к деликту. Так, по воспоминаниям современника Г. Енишерлова, Сергей Геннадьевич еще в период студенческих сходов зимой 1868-1869 г. придерживался мнения, что «для политической организации необходима тайна; ее надо удерживать всякими способами, а главным образом страхом», и поэтому «людей по большей части трусливого десятка должно время от времени устрашать убийством кого-либо из них» [10]. Таким образом, можно рассматривать убийство И. И. Иванова как средство цементации кружков совместно пролитой кровью, что в свою очередь, во-первых, должно было заставить остальных участников переступить через общепризнанные моральные каноны, установившиеся том в мире, который С. Г. Нечаев вознамерился разрушить. Во-вторых, убийство мотивировалось Сергеем Геннадьевичем в качестве превенции от возможного в будущем повторения истории студента И. И. Иванова, должно было предотвратить саму возможность противостояния императивам Комитета и стремления покинуть Общество. Тем не менее, убийство петровца не оправдало ожиданий С. Г. Нечаева: можно согласиться с мнением бывшего студента Цюрихского политехникума В. А. Данилова, который имел возможность сравнить «Нечаева в Цюрихе» и «Нечаева в России»: «нечаевское движение окончилось убийством Иванова» [цит. по 6].

Синтезирование собранных представлений посредством качественного анализа мемуарных источников и исторических монографий, позволило нам составить собирательный образ явления «нечаевщины» в ключе проявления социально-психологического воздействия.

Для того чтобы объективировать полученные данные был осуществлен контент-анализ, который заключался в математико-статистической обработке семантики через кодировку словесных значений.

Процедура исследования состояла в том, что в качестве авторского документа был выбран «Катехизис революционера». Источник состоит из четырех разделов, каждый из которых посвящен характеристике отношения истинного революционера к самому себе, к товарищам по революции, к обществу и к народу. В каждой категории нами были обнаружены все языковые единицы, которые коррелируют со словом «революционер». Выбор слов основывался на синтаксической (в контексте одного предложения) и семантической близости. Слово «революционер» могло заменяться однокоренным, синонимичными (товарищество) единицами или местоимениями (он, мы, кто и проч.).

Таким образом, был осуществлен отбор слов (в общем количестве – 66 единиц), которые обозначают понятие «революционер». Каждое слово было оценено двумя экспертами (авторами статьи) по следующим направлениям:

1. Эмоциональная окраска образа революционера (сопутствующие определения и дополнения).
2. Повелительное наклонение глаголов.

Каждому из 66-ти слов, было присвоено значение в зависимости от эмоциональной окраски:

1. Радикальное (то есть понятие «революционер» в семантическом аспекте имеет ярко выраженное негативное значение. Например, «революционер – человек обреченный» [7]).
2. Позитивное (то есть понятие «революционер» определяется в положительном, созидательном ключе. Например, в качестве конечной цели товарищества называлось достижение «полнейшего освобождения и счастья народа» [7]).
3. Нейтральное значение (то есть понятие не имеет ярко выраженной эмоциональной окраски).

В соответствии с наклонениями глаголов все значимые слова данной части речи были распределены по трем категориям:

1. Повелительное.
2. Изъявительное.
3. Условное.

Математико-статистическая обработка заключалась в том, чтобы каждое слово, соотносящееся с понятием «революционер» (66 слов), закодировать в число, которое определяло бы его принадлежность к одной из трех групп по эмоциональной окраске и по наклонению глаголов.

Таким образом, была составлена сводная таблица и с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для сравнения групп были обнаружены значимые различия по разделам «Катехизиса революционера». Полученные данные представлены в табличном виде (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

Различия в разделах «Катехизис революционера»: отношение революционера к самому себе и отношение революционера к товарищам по революции

	К самому себе	К товарищам	P-знач. для U
радикальное	0,71	0,214	0,008383
НГ	0,323	0,786	0,013724

Обозначения: радикальное значение – выраженность эмоциональной окраски слов, НГ – выраженность повелительного наклонения глаголов, P-значение для U – уровень значимости для критерия Манна-Уитни.

В таблице представлены средние значения определенной эмоциональной окраски и повелительного наклонения слов в каждом разделе. Во-первых, стоит отметить существенное превалирование характеристик с радикальным, категорическим значением в первом разделе «Катехизиса революционера», посвященного отношению революционера к самому себе (как видно из таблицы, 7 слов из 10), в сравнении с третьим (2 слова из 10). Данный факт свидетельствует о первостепенной значимости для С. Г. Нечаева формирования образа «настоящего революционера», или «болезненного исключения» [5], каким являлся автор документа. В. Засулич свидетельствовала, что московская организация была «делом нечаевским, т.е. делом одного человека, все остальные участники были в его руках лишь материалом, мягким воском, разогретым ложкой, из которого он лепил по произволу те фигуры, какие являлись в его воображении» [5] и какие нашли отражение в основополагающем документе «нечаевщины».

Во-вторых, приоритет в использовании глаголов повелительного наклонения при формулировании задач, стоящих перед «истинным» революционером, подтверждает, что для С. Г. Нечаева в первую очередь были характерны суггестивные методы воздействия на адептов, которые, таким образом, табуировали право на свободу действий и воли.

Таблица 2

Различия в разделах «Катехизис революционера»: отношение революционера к самому себе и отношение революционера к обществу

	К самому себе	К обществу	P-знач. для U
радикальное	0,71	0,308	0,037178

Обозначения: те же, что и в табл. 1.

Таблица 3

Различия в разделах «Катехизис революционера»: отношение революционера к товарищам по революции и отношение товарищества к народу

	К товарищам	К народу	P-знач. для U
НГ	0,786	0,125	0,011542

Обозначения: те же, что и в табл. 1.

Данные таблицы показывают, что аналогично первому компаративному анализу, слова с радикальной, категорической коннотацией наиболее выражены в первом разделе источника. Исходя из обнаруженной тенденции можно сделать следующий вывод. С. Г. Нечаев, «созидатель разрушения» (по верному наблюдению Ф. М. Лурье), был более требователен, бескомпромиссен по отношению к своим потенциальным

адептам, был заинтересован в созидании «настоящего» революционера, когда как в удел существующего строя он оставил «страшное, полное, повсеместное и беспощадное разрушение» [7].

Заключение. Резюмируя проведенное исследование, справедливо отметить, что рассмотрение взаимоотношений личностей, составляющих структуру феномена «нечаевщины», было достаточно подробным и осуществлялось в контексте проявления социально-психологических способов воздействия.

Мы получили целостное представление о том, что данная организация личностных связей образована с помощью радикально-настроенного С. Г. Нечаева, который использовал всевозможные способы объединения и подчинения людей собственной воле. Сами сподвижники выражали готовность вступить в подобную структуру отношений, так как обладали определенными свойствами, способствующими вхождению в «сеть воздействия». Контекст ситуации также оказывал немаловажное влияние на события как фон определенных обстоятельств, которые сплотили и укрепили установленную иерархию, но не являлся основным фактором.

Таким образом, все полученные характеристики в своей совокупности выступают поводом для их объединения в закономерность развития исторических событий. Было установлено, что С. Г. Нечаеву присущи черты суггестора, человека, способного манипулировать, управлять другими людьми, внушать свои посылы и воздействия. Следовательно, мы предполагаем, что в ключе собирательного образа такая личность не может быть оправдана, поскольку в противном случае присущие ей способы воздействия также приобретут героических характер. Мы считаем, что герой отличается способностью предлагать своим последователям выбор – свободу действий, решений. Если он и воздействует на своих единомышленников, то преимущественно, убеждением, то есть логически-выстроенной аргументацией. С. Г. Нечаев отличался в большей степени внушением, не предоставляя другим права свободной воли.

В данной статье было выявлено, что развитие феномена «нечаевщины» привело к самоуничтожению системы отношений как динамично-функционального явления. Суггестор может сплотить структуру взаимоотношений, но такая связь будет дезадаптивной, не гибкой к изменениям, из-за своей жесткости и отсутствия свободы.

Литература

1. Альтман М. С. Иван Гаврилович Прыжов и его литературное наследие // И. Г. Прыжов Очерки, статьи, письма / ред. М. С. Альтман. М., Л.: ACADEMIA. 1934. С. IX-XXXVI.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва. Аспект Пресс. 2017. 363 с.
3. Бехтерев, В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. Санкт-Петербург [и др.]: Питер. 2001. 254 с.
4. Есипов В. В. Нечаевская катастрофа // Житие великого грешника. Москва. НП ИД «Русская панорама». 2011. С. 6-239.
5. Засулич В. И. Воспоминания / ред. Б. П. Козьмин. Москва. Изд-во политехноржан. 1931. 158 с.
6. Лурье Ф. М. Нечаев. Созидатель разрушения. Москва. Молодая гвардия. 2001. 433 с.
7. Нечаев С. Г. Катехизис революционера. URL: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/nechaev.htm> [дата обращения: 04.04.2020].
8. Орлова Р. Последний год жизни Герцена. New York: Chalidze Publ., 1982. 96 с.
9. Пирумова Н. М. Бакунин или С. Нечаев? URL: <http://www.bibliotekar.ru/Prometey-5/11.htm> [дата обращения: 07.05.2020].
10. Показания и заявления, привлеченных к делу // Козьмин Б. П. Нечаев и нечаевцы. Сборник материалов. Л., М.: Гос. соц.-эконом. изд-во. 1931. С. 57-144.
11. Прыжов И. Г. Исповедь / ред. М. С. Альтман // И. Г. Прыжов Очерки, статьи, письма / ред. М.С. Альтман. М., Л.: ACADEMIA. 1934. С. 11-29.
12. Салтыков-Щедрин М. Е. Так называемое «нечаевское дело» и отношение к нему русской журналистики // Собр. Соч. в 20 Т. / ред. А. С. Бушмин, В. Я. Кирпотин, С. А. Макашин, Е. И. Покусаев. Москва. Изд-во «Художественная литература». 1965-1977. Т. 9. С. 191-224.
13. Самохвалов Д. С. Историческая психология: основы историко-психологических исследований: пособие. Минск: БГУ. 2016. 95 с.
14. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика / Геннадий Гончаров, Серия «Hypnosis». Москва. КСП. 1995. 317 с.
15. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования. 2-е изд., испр. и доп. Москва. ФЛИНТА: Наука, 2014. 344 с.
16. Avrich P. Bakunin and Nechaev. London: Freedom Press. 1974. 32 p.

Предикторы успешности обучения студентов-математиков

И. Ю. Владимиров, И. А. Подшиваленко, г. Москва, Российская Федерация; А. В. Смирницкая, г. Ярославль, Российская Федерация

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ 19-29-14189-мк

Аннотация: в данной работе мы предпринимаем попытку выявить предикторы академической успешности при обучении математическим предметам на выборке обучающихся и данных об успеваемости выпускников (2016-2021 года), в которую входят в том числе студенты-олимпиадники, спортивные программисты и другие группы, что позволяет проследить влияние фактора «хобби» на успеваемость. По результатам кластеризации успеваемости, анализа опросов, результатов опросника УСК и Шкала когнитивной и эмоциональной осознанности мы можем заключить, что в процессе обучения возможны изменения траектории обучения вследствие изменения приоритетов, студенты с более высокими показателями самостоятельности и осознанности имеют лучшую успеваемость, у студентов с высокой успеваемостью чаще присутствуют хобби, связанные с профессиональной деятельностью как в вузе, так и вне его.

Ключевые слова: предикторы успешности, академическая успешность, предсказательные модели, обучение математике, высшее образование

Первые исследования, затрагивающие академическую успешность чаще всего, рассматривали данный вопрос с позиции социально-экономического благополучия и доходов семьи обучающегося. В работах Дж. Маллера и его современников данная позиция была крайне популярна ввиду сложившейся социальной ситуации.

Позже, в 1965 году, Д. Лавин написал книгу про предикацию академической успешности, где провел метаанализ 300 статей по теме в период с 1953 по 1961 год. Среди важных факторов, выделенных в данном метаанализе, можно отменить уровень интеллектуального развития и некоторые личностные особенности [5].

В рамках советской психологии также развивался вопрос об академической успешности, о чем было указано в разделе про классические теории. Стоит обозначить, что данный вопрос рассматривался с точки зрения неуспеваемости, зачастую описывалась личность неуспевающего обучающегося.

На данный момент исследование факторов, влияющих на академическую успешность, все еще продолжается, работы по данной теме многочисленны и присутствуют в разных областях науки.

Например, ряд работ посвящен влиянию медицинских факторов, среди которых выделяются индекс коморбидности (сочетание хронических заболеваний) и КЖЗС (качество жизни, связанное со здоровьем). Влияние данных факторов объясняется тем, что частые болезни и их недостаточная профилактика мешают участию в учебном процессе (как пример – больничные, когда обучающийся не посещает занятия).

Среди психофизиологических факторов особое внимание привлекается к аспекту межполушарных отношений, так как особенности мозговой латерализации связаны с особенностями познавательной деятельности. Утверждается, что невербальный интеллект обеспечивается преимущественно работой правого полушария, а вербальный – левого [3]. В одной из работ по схожей теме высказывается предположение, что у правшей и левшей интеллект имеет разную структуру, причем у левшей отмечаются более высокие корреляции между разными мыслительными способностями.

В рамках психологии значительная часть исследований рассматривает влияние мотивации и ее структуры. Например, тип мотивации оказывает существенное влияние на академическую успешность: преобладание у студентов мотивации на приобретение знаний и овладение профессией положительно влияют на успешность учебной деятельности и свидетельствуют об адекватном выборе студентом профессии. Для студентов, у которых преобладающий тип мотивации – получение диплома – учеба не вызывает положительных эмоций, и учащиеся тяготеют к ней. Подобный результат свидетельствует о том, что выбор профессии у учащихся произошел не вполне осознанно.

Данные, полученные в некоторых исследованиях в области педагогической психологии, позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. То есть никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие или низкую учебную мотивацию и, таким образом, не может привести в этом случае к высокой успешности учебной деятельности.

Также, по мнению Т. О. Гордеевой, Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина мотивационные, личностные, смысловые, поведенческие предикторы могут послужить основой академической успеваемости студентов. Так, на основе выявленных ими взаимосвязей возможно предсказывать академические достижения студентов. Они доказали, что высокие баллы ЕГЭ вносят весомый вклад в успешность обучения, при этом они соотносятся с выраженностью таких качеств, как настойчивость, упорство, концентрация на выполняемой деятельности и внешняя мотивация достижения. Больше ощущение важности и осмысленности учебного процесса, целеустремленность, сосредоточенность интересов самоконтроль наряду с высокими и стабильными показателями успеваемости свойственны студентам – победителям олимпиад.

Также в современном обществе нельзя не оценивать влияние социальных сетей на жизнь человека. В исследовании Р. Kirschner и его коллег было обнаружено, что некоторым учащимся становится тяжелее выполнять свои домашние задания из-за того, что им сложно контролировать время пребывания в социальных сетях [4]. Авторы предполагают, что данный феномен обусловлен тем, что соц. сети дают учащимся ощущение, что они заняты чем-то полезным, что и способствует прокрастинации и невыполнению заданий. Также в отдельную группу были выделены пользователи фейсбука, которые могли контролировать проводимое ими время в соцсети. Такой тип пользователь чаще использовал соц. сеть в учебных целях, что положительно сказывалось на их академической успешности [4].

Задачи:

1. Проанализировать с помощью методов кластерного анализа и разделить выборку по параметрам академической успеваемости
2. Содержательно проанализировать особенности этих групп

Основная гипотеза: существует ряд факторов, способных предсказать академическую успешность студента

Гипотеза конкретизируется в ряде частных:

1. Существуют различные типы, отличающиеся параметрами академической успеваемости в разные периоды обучения
2. Данные типы имеют качественную специфику академической успеваемости.

Выборка состояла из 651 студента бакалавриата факультетов математики и ИВТ ЯрГУ им П. Г. Демидова разных лет обучения (2016-2021).

Методики: Самооценочный опросник по сложностям, возникающим во время обучения в ВУЗе, опросник «Уровень субъективного контроля»

Методы статистической обработки:

1. Метод k-средних;
2. Метод корреляций Спирмена;
3. Метода дисперсионного анализа ANOVA.

Нами был проведен метод k-средних, с помощью которого нами было выделено три группы деления 4 кластера по успеваемости.

В *первый кластер* входит 40 человек, из которых 4 – с первого курса, 10 – со второго, 9 – с третьего и 17 – с четвертого. В данном кластере присутствует 18 представителей факультета ИВТ и 22 представителя факультета математики

Таблица 1

Средние оценки в первом кластере

Курс	Ср. оценка за предпол. сессию	Ср. оценка за последнюю сессию	Ср. оценка по математическим предметам	Ср. оценка по предметам, связанным с программированием	Ср. оценка у строгих преподавателей	Ср. оценка у не строгих преподавателей
1	1.6	2.9	2.3	2.0	1.5	2.1
2	2.0	1.8	1.8	2.0	1.9	1.1
3	2.4	1.8	1.9	2.1	2.3	1.5
4	2.5	2.0	1.9	2.7	1.3	1.8

На основе данной таблицы можно сделать предположение, что в данный кластер входят студенты с самой низкой успеваемостью. Нельзя не заметить динамику изменений оценок по математическим предметам и предметам, связанным с программированием: первый курс, относится к математическим предметам серьезнее, чем на последующих курсах, в то время как по предметам, связанным с программированием первые три курса, совсем не успевают, и пытаются изменить свою ситуацию лишь к четвертому курсу. Можно предположить, что на ранних курсах студенты считают более важными предметами только те, что связаны с математикой, но в ходе обучения меняют свои приоритеты, и переключаются на предметы с уклоном в программирование, как те, что будут полезнее в профессиональном будущем.

Во *второй кластер* входит 62 человека, из которых 1 – с первого курса, 11 – со второго, 45 – с третьего курса, 5 человек – с четвертого. В данном кластере присутствует 19 представителей факультета ИВТ и 43 представителя математического факультета.

Таблица 2

Средние оценки во втором кластере

Курс	Ср. оценка за предпол. сессию	Ср. оценка за последнюю сессию	Ср. оценка по математическим предметам	Ср. оценка по предметам, связанным с программированием	Ср. оценка у строгих преподавателей	Ср. оценка у не строгих преподавателей
1	4.0	4.0	1.6	0.0	4.0	1.3
2	3.2	2.1	2.7	2.3	3.3	1.7
3	3.4	2.0	2.4	1.9	3.6	1.2
4	2.8	2.1	1.4	2.7	4.2	1.9

Группа людей из данного кластера имеет достаточно сильный разброс в плане распределения оценок. Здесь можно отметить динамику изменения оценок, в зависимости от строгости преподавателя (для анализа мы не используем одного человека с первого курса, т.к. он всего один). У строгих преподавателей с каждым курсом оценка постепенно растет и держится приблизительно на уровне между «хорошо» и «удовлетворительно», у не строгих преподавателей оценка относительно стабильно находится на низком уровне, но к четвертому курсу студенты пытаются ее как-то исправить. На наш взгляд, это обусловлено тем, что студенты практически сразу понимают, что со строгими преподавателями нужно выстраивать хорошие отношения, в то время как на отношения с не строгими можно не стараться. Это может говорить нам о действии механизмов социальной адаптации.

В *третий кластер* входит 245 человека, среди них 1 человек с первого курса, 110 – со второго, 100 – с третьего и 34 – с четвертого.

Таблица 3

Средние оценки в третьем кластере

Курс	Ср. оценка за предпол. сессию	Ср. оценка за последнюю сессию	Ср. оценка по математическим предметам	Ср. оценка по предметам, связанными с программированием	Ср. оценка у строгих преподавателей	Ср. оценка у не строгих преподавателей
1	3.3	3.3	3.4	2.0	4.0	2.7
2	3.5	3.4	3.4	3.4	3.6	3.1
3	3.6	3.3	3.2	3.3	4.0	2.7
4	3.5	3.2	2.6	3.6	3.6	2.7

В третьем кластере мы можем наблюдать людей с преимущественным получением оценок «удовлетворительно». Здесь, как и при рассмотрении первого кластера, наблюдается динамика изменения оценок по предметам с уклоном в математику или программирование. Так же, как и в первом кластере, математические предметы теряют свою «приоритетность», в то время как предметы по программированию данную «приоритетность» набирают.

В *четвертый кластер* входит 102 человека. Из них 65 человек со второго курса, 29 – с третьего, 9 – с четвертого. 28 человек в данной группе – представители факультета математики, 74 – с факультета ИВТ.

Таблица 4

Средние оценки в четвертом кластере

Курс	Ср. оценка за предпол. сессию	Ср. оценка за последнюю сессию	Ср. оценка по математическим предметам	Ср. оценка по предметам, связанными с программированием	Ср. оценка у строгих преподавателей	Ср. оценка у не строгих преподавателей
2	4.5	4.5	4.3	4.5	4.5	4.2
3	4.3	4.1	4.2	4.3	4.6	4.0
4	4.3	4.4	4.4	4.5	4.1	4.4

В данном кластере мы можем наблюдать людей с преимущественно хорошими оценками. Какой-либо значительной динамики здесь не наблюдается, но стоит отметить то, что на четвертом курсе у строгих преподавателей оценки несколько ухудшается. Здесь также стоит отметить относительную стабильность данных оценок.

На основе полученных данных, можно предположить, что в данном наборе кластеров происходит классическое деление на «двоечников», «троечников» и «хорошистов», а также тех, у кого есть разные оценки. Данное разделение вполне очевидно, так как каждый ученик занимается в силу своих способностей и возможностей.

Были проведены аналогичные кластеризации с 5 и 7 кластерами. На основе всех полученных кластеризаций, можно сделать предположение, что у большей части студентов наблюдается снижение успеваемости, их оценки за последние сессии хуже, чем за предпоследние. Обнаружено, что у некоторых студентов более приоритетными являются те предметы, которые ведут строгие преподаватели. Также, опираясь на первую кластеризацию, можно сказать, что у некоторых студентов на ранних курсах более приоритетными являются предметы, связанные с математикой, но чем старше группа студентов, тем больше ее приоритеты смещаются в сторону предметов, связанных с программированием.

Из всего вышесказанного можно сделать ряд следующих выводов:

1. Успеваемость может быть связана с наклонностями студентов, их предпочтением программирования или математики.
2. Предпочитаемые предметы могут меняться с переходом на следующие курсы, в зависимости от того, считает ли студент предмет необходимым для своего дальнейшего профессионального развития
3. Снижение оценок на последней сессии можно объяснить дезадаптацией студентов после возвращения с дистанционного обучения
4. Также возможно влияние начальных знаний на обучение в вузе, ни в одном из разделений на кластеры не было обнаружено студентов-первокурсников с преимущественно хорошими оценками.

Отдельно нами были рассмотрены 114 человек второго курса ИВТ направления ФИИТ. В первую очередь, нами был предоставлен короткий опрос, состоящий из 4-х вопросов:

1. Сколько у вас долгов на настоящий момент (кол-во предметов, по которым есть долги)? (0-5).
2. Есть ли у вас план того, как вы будете закрывать долги? (от 1 до 6).
3. Какова ваша уверенность в том, что вы сдадите сессию? (от 1 до 6).
4. Какой дополнительной активностью, помимо учебной, вы занимаетесь? (свободный ответ)

Также нами был проведен ряд психологических методик: Опросник «Уровень субъективного контроля», для анализа были взяты шкалы общей интернальности, интернальности в области достижений и неудач и «Шкала когнитивной и эмоциональной осознанности»

Фактор хобби оказывает влияние на распределение значений по шкалам IO ($F(2;111) = 6,9, p=0,001$), и IN ($F(2;111) = 5,2, p=0,007$). В данном факторе рассматривались хобби, связанные с университетом (кружки, секции, наука и прочее), не связанные с университетом (кружки, секции и иное вне университета) и их отсутствие. С поправкой на множественные сравнения (Бонферрони) присутствуют значимые различия между всеми группами по шкале IO. По шкале IN значимые различия присутствуют между группами, где нет хобби и группой, где хобби вне вуза.

Мы наблюдаем, что общая интернальность выше в группах, которые имеют хобби по сравнению с той, что не имеет. То есть студенты, которые не имеют хобби и увлечений в вузе или вне его имеют более низкий уровень субъективного контроля.

При этом люди без хобби имеют более высокие показатели в области неудач – то есть склонны обвинять себе в происходящих неудачах, в то время как самые низкие показатели имеют студенты, которые предпочитают хобби, связанные с вузовской жизнью.

Мы наблюдаем, что среди людей, которые не имеют хобби (44 человека) имеют в среднем 1,3 долгов (от 0 до 5), которые имеют хобби вне вуза (33 человека) – 0,85 (от 0 до 5), и те, кто в вузе (37 человек) – 0,7 (0 до 4).

По корреляционному анализу (Спирмен) шкал «количество долгов», «план», «уверенность», осознанность, общая интернальность, интернальность в области достижений и области неудач. Получены следующие данные:

Шкала «количество долгов» имеет отрицательную корреляцию с «уверенностью» ($r = -0,3, p < 0,001$), осознанностью ($r = -0,3, p = 0,003$), а так же общей интернальностью ($r = -0,3, p < 0,001$), интернальностью достижений ($r = -0,4, p < 0,001$) и неудач ($r = -0,3, p < 0,001$). Шкала «План» имеет положительную корреляцию с «уверенностью» ($r = 0,4, p = 0,003$). Шкала «Уверенность» с общей интернальностью ($r = 0,3, p = 0,003$) и интернальностью достижений ($r = 0,3, p = 0,001$).

Таким образом, мы можем заключить, что студенты, которые накапливают долги, характеризуются как менее осознанные, ощущают меньше контроля в отношении своей жизни, в том числе в области неудач и достижений, они не уверены в своих возможностях в отношении предстоящей сессии. С более высокой вероятностью не имеют хобби или имеют хобби вне вуза.

В то время как студенты, которые имеют меньше задолженностей, обладают обратными характеристиками – ощущают свое влияние на достижения и неудачи (чувствуют ответственность), характеризуются большей уверенностью в успешной сдаче сессии. При этом стоит отметить, что уверенность в успешной сдаче сессии связана с наличием плана по закрытию долгов, что, по всей видимости, тоже присуще более успевающим студентам. Вероятнее имеют хобби, относящееся к жизни в вузе или вне его.

Литература

1. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / Теоретическая и экспериментальная психология, 2014. № 4. С. 16-38.
2. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей. Вопросы психологии, 2016. № 2. С. 124-135.
3. Соловьев В. Н. Влияние различных двигательных режимов на успеваемость и адаптацию студентов к учебному процессу в вузе // Успехи современного естествознания, 2004. № 3. С. 92-93.
4. Kirschner P. A., Karpinski A. C. Facebook and academic performance, Computers in Human Behavior, 2010. Vol. 26, Issue 6. P. 1237-1245.
5. Lavin, D. E. The prediction of academic performance. Russel Sage Found, 1965.

РЕЦЕНЗИИ

Отзыв о монографии В. Д. Шадрикова «Понимание: концептуальные модели»¹²

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

С интересом читается то, что с интересом написано. Эти слова в полной мере можно отнести к монографии В. Д. Шадрикова «Понимание: концептуальные модели. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с.». Задача рецензента вряд ли заключается в сканировании, то есть в кратком пересказе содержания рецензируемой монографии. Тем более в задачу рецензента не входит критический анализ книги. Каждое знакомство с новой книгой ориентировано, прежде всего, на поиск ответа на вопросы: есть ли идея и в чем ее новизна. При рецензировании необходимо, прежде всего, четко обозначить какую цель поставил перед собой автор и насколько успешно он ее достиг.

Главная цель, по мнению автора, состояла в том, чтобы выяснить, что есть «понимание» [Шадриков, 2021]. Реализуя основную цель настоящей монографии, В. Д. Шадриков рассматривает проблему взаимосвязей мысли, мышления и понимания (с. 85). На этой основе автором было построено всесторонний анализ вопросов понимания в образовании (с. 204). Основной вектор изложения материала направлен на решение острой проблемы, связанной с повышением качества современного образования. Эффективность деятельности педагога в существенной мере обусловлена уровнем понимания обучаемым изучаемого учебного предмета.

В. Д. Шадриков, подчеркивая актуальность монографии, утверждает, что понимание является сущностью образования. Без понимания учение превращается в зубрежку, теряет личностный смысл, деформирует личность ученика. Осознавая важность понимания в образовательном процессе, автор с удивлением обнаруживает, что пониманию не нашлось места в учебниках по психологии для педагогических учебных заведений. Понимание укрылось в процессе усвоения учебного материала (с. 108).

В монографии системно определяется сущность процесса понимания. В контексте феноменологического анализа «понимание» рассматривается в культурно-историческом процессе и на этой основе формулируются следующие концепции: базовая концепция понимания, концепция понимания в науке и обобщенная концепция понимания, сформулированная на уровне мира внутренней жизни человека и включения в него новых мыслей, отражающих внешний мир и представление о самом себе.

Автор предлагает и одновременно четко обосновывает собственный подход к решению этой актуальной проблемы. Аргументация построена путем восхождения от практики к теории, представленной в обобщенной модели понимания в психологии. Проведенный автором анализ развития и трансформации взглядов на процесс понимания с античных времен и до настоящего времени показывает, что понимание пронизывает всю нашу жизнь, наши отношения с окружающими, нашу профессиональную деятельность, обучение на всех уровнях образования. В. Д. Шадриков вполне обоснованно утверждает, что «человек разумный» – это, прежде всего, «человек понимающий».

Автором сделана успешная попытка раскрыть сущность понимания и показать, чем определяется процесс понимания учебного предмета, и что лежит в основе непонимания учеником учебного материала. С этой точки зрения содержание книги может быть полезным для студентов педагогических учебных заведений, учителей и родителей. Проведя феноменологический анализ и представив определение, что же такое «понимание», автор обращается к фундаментальной проблеме – пониманию в образовании. И здесь понимание рассматривается в двух аспектах: понимание учеником учебного предмета и понимание учителем ученика как субъекта учебной деятельности (с. 10).

Автор обосновал свою позицию не в качестве транслятора информации, а проблемно ориентированного исследователя. Он задает проблемные вопросы, и сам же пытается найти на них ответы.

¹² Работа представляет собой расширенный вариант рецензии, представленной в сборнике «Методология современной психологии. Вып. 13 / Сб. под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Москва-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. С. 418-426».

Например, он ставит ключевой вопрос всей книги о понимании и отвечает: «Выясняется, почему ученик и учитель сталкиваются с процессами непонимания, что лежит в основе непонимания учеником учебного материала» (с. 12). Ответы его имеют четко выраженное концептуальное содержание, что дает читателю импульсы для дальнейших собственных размышлений.

В ходе изучения учебной дисциплины важно понимать диалектику процесса познания. Так, в подтверждение своего понимания, для доказательства собственного мнения ученый собирает факты, получает их в эксперименте и объясняет их в свете своих предположений. Таких интерпретаций может быть много. Одна из них берется за истину. Но со временем это интерпретация может быть отвергнута, заменена другой. Поэтому понимание природы предшествующего периода познания может быть признано частично истинным или отвергнуто (с. 53). Ученый выдвигает гипотезы, вероятностные предположения о возможных зависимостях, о причинах тех или иных явлений. А затем пробует доказать сделанные предположения.

По-другому обстоит дело с объяснением в науке. Здесь объяснение выступает этапом познания, получения знаний. И сущность объяснения здесь заключается в раскрытии сущности изучаемого объекта, в установлении законов, которым подчиняется изучаемый объект. Функция объяснения заключается в понимании закономерностей, в которые включен наблюдаемый в эксперименте факт, и в его интерпретации. Отсюда и проистекает концептуальная модель понимания в науке. Она включает в себя:

- установление проблемных областей в предмете изучения, на основе анализа имеющихся знаний, объяснительных схем и практики;
- формирование вероятностного предположения о том, как их можно разрешить (снятие противоречий);
- проведение эмпирического или экспериментального исследования, направленного на получение фактов (данных), позволяющих оценить гипотезу (вероятностное предположение);
- объяснить полученные факты. Это объяснение может идти в двух направлениях:
- ученый объясняет полученные данные в рамках теории, которая имеется, дополняя и развивая ее;
- на основе полученных данных (новых знаний) дается оригинальное объяснение, раскрывающее новый аспект предмета познания, порождающее новую теорию, закон, закономерность.

Оба направления объяснения реализуются в рамках предмета психологии, при этом они могут открывать новое направление в других науках (в других предметных областях).

Важной чертой данной концептуальной модели понимания является то, что ученый дает объяснение полученному факту, прежде всего, себе, исходя из имеющихся у него знаний. В этом плане объяснение всегда субъективно, и это определяет серьезные трудности для понимания законов открытых другими. Они должны пройти путь, который проделал ученый, и убедиться, что он нигде не ошибся.

Особое внимание автор уделяет сложности выдвижения гипотез и объяснения полученных фактов, что является творческим процессом, неподдающимся регламентации. В реализации этих функций в научном исследовании важную роль играет свобода ученого (с. 70-71). Таким образом, сущность базовой концепции понимания заключается в установлении личностного смысла или влияния на результат деятельности (функциональной значимости) тех или других предметов (их свойств) (с. 52).

В. Д. Шадриков подчеркивает, что базовая концептуальная модель понимания предполагает установление функционального значения получаемых знаний на основе единства потребностей и знаний о предметах окружающей среды, выраженного в мыслях и слове. В базовой модели процесс познания связан с активирующей и направляющей функцией мотивации и личностным смыслом получаемых знаний.

В концептуальной модели понимания в научном познании:

- ведущим является представление о сущности изучаемого предмета, сформированное в виде гипотезы;
- понимание в определенной мере предшествует познанию и подтверждается в ходе проверки гипотезы. При этом формулированию гипотезы предшествует изучение области (объекта) познания и вовлечение в процесс формирования гипотезы всего содержания психики;
- мотивация активизирует процесс познания, но непосредственно не направляет поиск результата. Деятельность учёного направляет цель, сформулированная в виде гипотезы;
- личная ценность результата определяется общественной значимостью открытия;
- использование полученного знания часто вначале бывает проблематичным;
- передача полученного знания часто встречается с большими трудностями из-за сложности его понимания другими. Понимание в этом случае требует специальной подготовки.

Сущность концептуальной модели понимания в научном познании состоит, по мнению В. Д. Шадрикова, в том, что понимание факта предшествует его доказыванию, понимание опережает доказательство. Но в доказательстве заключается сущность понимания (с. 72-73).

Автор предлагает творческий подход к рассмотрению проблемы взаимосвязей мысли, мышления и понимания. «Исходя из сказанного, *определим мышление как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями, используя систему интеллектуальных операций, направленную на разрешение задачи, посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений*» (курсив В. Ш. с. 89).

Отвечая на другой вопрос: «Как добиться понимания?», автор выделяет последовательные этапы, через которые проходит понимание учеником изучаемого явления (с. 116). Ответы автора имеют четко выраженное концептуально стройное содержание, что дает читателю импульсы и, что самое ценное (!), теоретическую опору для дальнейших собственных размышлений. Важным выводом, сделанным В. Д. Шадриковым, является то, что *непонимание также закономерно*, как и понимание. Непонимание связано с недостатками объяснения (с. 114).

Одним из новообразований в школьном обучении является осознание (рефлексия) *процессов понимания* во всем многообразии его форм. И здесь осознание значения отдельных школьных предметов и возрастных изменений, в связи со школьным обучением, является крайне важным. Это одно из фундаментальных направлений психологического анализа образовательного процесса (с. 115).

Отвечая на собственный вопрос «Как добиться понимания?» В.Д. Шадриков выделяет три этапа: на первом, учитель просит ученика выделить те качества и поступки, которые характеризуют героев; на втором – он предлагает дать характеристику героям на основе выделенных качеств. На третьем этапе можно задать ученикам вопросы, что же хотел сказать автор читателям. Отдельно может присутствовать и четвертый этап – ученикам можно предложить дать свою интерпретацию изучаемого произведения (с. 116).

Такой подход, во-первых, показывает, что процесс понимания должен быть *педагогически организованным*. В чем это выражается? Прежде всего, важно поставить цель перед учеником, которая будет направлять его активность (с. 120). Во-вторых, предлагая ученикам задание – дать свою интерпретацию произведения, педагог получает хороший материал для сопоставления понимания и интерпретации. Упражнение в интерпретации развивает свободу мышления (креативность). Произведение часто раскрывается с неожиданной стороны. Упражнение в интерпретации является действенным средством воспитания. Сравнивая интерпретации, учитель формирует у учеников понятие, что истина может быть не одна. В-третьих, обращение к пониманию «Сказки...» показывает развитие русского языка. Многие слова нуждаются в пояснении, одновременно они описывают быт наших предков. Тоже происходит и сейчас в связи с появлением новых знаний, техники и технологий. В-четвертых, проникая в понимание сказки и выясняя, что хотел нам сказать поэт, ученики одновременно больше узнают о самом поэте. Из сказанного вытекает, что понимание и интерпретация выступают как два взаимосвязанных процесса, каждый из которых должен занимать свое место в педагогическом процессе (с. 121).

Остро полемичным является исследовательский подход автора к одной из тайн педагогического мастерства, которая заключается в том, чтобы изучаемый материал стал лично значимым, нарушил равновесие во внутреннем мире, внёс в него определенную неопределенность, он должен запустить природный механизм понимания, направленный на снятия неопределенности (с. 129). При изложении нового материала учитель должен руководствоваться общей моделью учебной деятельности [Шадриков, 1974; 1977; 1978; 1979; 1981; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020]. Обеспечить четкую постановку цели учебной деятельности на конкретном уроке, добиться, чтобы ученик её понял и принял как лично значимую; сформировать информационную основу деятельности и обеспечить ее понимание в достижении цели учебной деятельности; объяснить решения, которые должен принять ученик в ходе выполнения учебной деятельности; сформировать решающие правила и критерии правильности действий ученика; добиться понимания общего представления о правильности деятельности и на этой основе формировать общее представление об учебной деятельности. На основе систематической работы по формированию представлений о психологической системе деятельности и будет формироваться «умение учиться» (и «умение учить») (с. 138-139).

В реализации каждой части урока учитель опирается на свой педагогический опыт, который подсказывает трудные места для понимания и в упреждающем порядке позволяет построить методику изучения, учитывающую типичные трудности понимания. В постоянном накоплении такого опыта и заключается ключ к высокой профессиональной квалификации (задайте учителю вопрос, какие трудные для понимания места он выделяет в конкретной дисциплине (на конкретном уроке), и Вы сможете судить о его квалификации) (с. 139).

Та или иная постановка цели-задания учебной деятельности влечет за собой глубокие последствия. Если мы проведем наблюдения за уроками, отмечает автор, то увидим, что цель урока формируется всегда, так требуют дидактика и педагогический стандарт. Но в большинстве случаев это цель для учителя, а не для ученика. Такая ситуация характерна для педагогики «субъект-объектных» отношений. Ученик в такой системе является объектом обучения и воспитания. И хотя педагогика «субъект-субъектных» отношений завоевывает все больше сторонников, главное препятствие заключается в неразработанности проблемы постановки задания в форме, превращающей ученика в субъекта учебной деятельности (с. 142).

Реализация теоретических положений требует методических проработок, отвечающих на следующие вопросы: «Каков должен быть уровень развития конкретных житейских понятий для усвоения конкретных теоретических понятий?»; «Через какие житейские понятия лучше всего вводить теоретические понятия?»; «В системе каких теоретических понятий должно проходить освоение конкретных понятий?». В большинстве случаев ответ на эти вопросы учитель находится самостоятельно (если находит) (с. 144).

Одна из главных задач в понимании заключается в обеспечении ответа на вопросы ученика: что он ожидает от изучения данного предмета, данной темы. При этом В. Д. Шадриков подчеркивает, что в понимании главную роль играет *направляющая* функция мотивации (с. 146). Поэтому одна из главных задач в понимании заключается в обеспечении ответа на вопросы ученика: что он ожидает от изучения данного предмета, данной темы (с. 146).

В учебном тексте происходит двойное отчуждение содержания от понимания: с одной стороны, когда открывший знания пробует передать его содержание своими словами другим людям, с другой – когда авторы учебного текста (а за ними и учитель на уроке) проводит содержательное обобщение различных источников. Ученик сталкивается с текстом, который прошел двойное отчуждение. И это является одной из причин непонимания (с. 149).

Таким образом, концептуальная модель понимания содержания школьного образования определяется следующими факторами:

1. Ребенок ко времени поступления в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель.

2. В процессе понимания содержания школьного образования сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *потеря личностного смысла* и переход его в значение (что связано с социальной сущностью жизни человека, с научной интерпретацией культурно-исторического развития человечества) и *индивидуальная, субъективная* картина мира, свойственная растущему ребёнку. Ученик осваивает новые знания на основе своей модели мира.

Вышесказанное, по мнению автора, показывает огромную сложность задачи, стоящей перед учеником, связанной с пониманием содержания образования. Без понимания учение превращается в зубрежку со всеми вытекающими негативными последствиями (с. 150).

В качестве показателей понимания выступают показатели осознания учеником основных параметров деятельности, отнесённых, прежде всего, к осознанию: цели учебной деятельности, способа деятельности, результату деятельности. Данные параметры деятельности должны формироваться у ученика для рефлексии правильности своих действий. Эти же параметры должны входить в состав компетенций педагога. Понимание учителем учебной деятельности ученика осуществляется по данным параметрам. Совпадение параметров правильной деятельности ученика и учителя является условием их взаимопонимания и условием совместной деятельности (с. 184).

Очень современны и актуальны рассуждения автора о том, что учителю принадлежит особая роль в образовании. Его главная функция заключается не в передаче (трансляции) учебного материала, а в объяснении того, что подлежит пониманию, прежде всего, учебных действий обучаемого. Учитель «не говорящая голова», которую можно заменить книгой или электронными средствами подачи образовательного контента, а субъект образовательного процесса, объясняющий изучаемый материал ученику (желательно в диалоге) (с. 184-185).

Понимание должно относиться ко всем компонентам учебной деятельности: информационной основе – почему именно эти признаки необходимо учитывать в деятельности; компонентам принятия решения – почему именно эти решения позволяют достичь цели; исполнительным компонентам – почему эти действия являются эффективными. Каждый учитель должен стремиться понять, что порождает непонимание в каждом конкретном случае. Понимание в деятельности и через деятельность является условным вопросом в педагогике (с. 201-202).

В более широком смысле понимание обусловлено связью с содержанием внутреннего мира школьника. При этом необходимо иметь в виду, что этот мир индивидуален и постоянно, как и индивидуальная мысль, живёт и развивается. Обращение к внутреннему миру ребенка является основой для индивидуализации образовательного процесса (с. 202).

В целом, книга написана живым языком в дискуссионно-диалогическом стиле. Высокий уровень теоретического обобщения гармонично сочетается с последовательным и дискурсивным изложением материала, что предоставляет возможность проследить, как развивалась мысль автора, поскольку в реальности мысль никогда не развивается линейно.

Кульминацией монографии является раздел «Заключение: итоги и перспективы». Данный раздел выполняет функцию импульса для дальнейших творческих размышлений над актуальными проблемами современной психологии.

Важно подчеркнуть, что данная книга обладает определенной воздейственной силой: возникающий при чтении резонансный отклик порождает внутреннее диалогическое, критическое мышление: разговаривая сам с собой, читатель открывает что-то новое и интересное.

В заключении хочу отметить, что книга Владимира Дмитриевича имеет междисциплинарное значение, ибо глубина проведенного автором психологического анализа феномена понимания позволяет устанавливать ассоциативные и семантические связи с *конфликтологией*, поскольку основная причина возникновения конфликтов в межличностном общении связана с непониманием (недопониманием, непродуктивным пониманием) оппонентами друг друга; с *психологическим консультированием*, в котором эффективность взаимодействия консультанта и клиента непосредственным образом обусловлена степенью взаимопонимания, достигнутого в консультативном процессе, с *акмеологией*, ибо без глубокого и адекватного понимания психологических закономерностей и механизмов профессионального и личностного развития невозможно управление/самоуправление достижением вершин (акме) в этих видах развития.

Литература

1. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. Принципы и управление: Ярославль, 1974. 140 с.
2. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования. Москва: Изд-во Центр «Вентана-Граф», 1977. 69 с.
3. Шадриков В. Д. Системогенез профессиональной деятельности // Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1978. С. 92-104.
4. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности: Ярославль, 1979. 91 с.
5. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения: Ярославль, 1981. 72 с.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.
7. Шадриков, В. Д. Мысль и познание. Москва: Логос, 2014. 240 с.
8. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека на примере освоения гончарного круга // Мир психологии, 2015. № 3. С. 141-148.
9. Шадриков В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография. Москва: Университетская книга, 2016. 219 с.
10. Шадриков В. Д. Некогнитивная психология. Москва: Университетская книга, 2017. 368 с.
11. Шадриков В. Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. Москва: Российский новый университет, 2018. № 10. С. 2-11.
12. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
13. Шадриков В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. Москва: Университетская книга, 2019. 168 с.
14. Шадриков В. Д. Объяснение и понимание // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8-10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ; Филигрань, 2020. С. 457-461.
15. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с.

Анатолий Викторович Карпов – лауреат общенациональной премии «Декан года»



Российское профессорское собрание ежегодно выбирает лучших в стране профессоров, деканов и ректоров вузов, отличившихся выдающимися научными результатами в области образования и науки.

Общенациональные премии «Профессор года», «Декан года», «Ректор года» были учреждены в 2016 году.

Решением комиссии Российского профессорского собрания в 2021 году звание лауреата общенациональной премии «Декан года» в номинации «Психологические науки» присвоено декану факультета психологии ЯрГУ, доктору психологических наук, профессору Анатолию Викторовичу Карпову.

А. В. Карпов – член-корреспондент Российской академии образования, является деканом факультета психологии с 2002 года, свыше 40 лет возглавляет кафедру психологии труда и организационной психологии. Анатолий Викторович – автор более 900 научных трудов. Под его руководством подготовлено более 40 кандидатов и 7 докторов психологических наук.

А. В. Карпов удостоен Почетных званий «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» и «Заслуженный работник высшего образования Российской Федерации», является лауреатом премии им. С. Л. Рубинштейна Президиума РАН за цикл работ по исследованию высших психических функций, обладателем высших наград РАО – Золотой медали РАО и медали им. Л. С. Выготского, неоднократно становился победителем и лауреатом в национальном психологическом конкурсе «Золотая психея».

Ярославское региональное отделение Российского психологического общества, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, редакция журнала «Ярославский психологический вестник» сердечно поздравляют Анатолия Викторовича с выдающимся успехом, испытывают гордость за руководителя Ярославской психологической школы и сопричастность этому крупному достижению!

***Ярославское региональное отделение
Российского психологического общества***

К семидесятилетию первого выпуска отделения логики и психологии Ярославского педагогического института им. К. Д. Ушинского¹³

В 2021 году исполняется 70 лет со дня первого выпуска отделения логики и психологии Ярославского государственного педагогического института имени К. Д. Ушинского. Не преувеличивая роли этого события, необходимо отметить – с ним связано начало профессионального психологического образования на ярославской земле. Большому отряду современных ярославских психологов, вероятно, будет небезынтересно узнать об этой важной вехе в истории психологического образования в нашей области из первых рук – от студента набора 1947 года.

До открытия отделения логики и психологии подготовка профессиональных психологов в нашей стране была сосредоточена на факультетах психологии Московского и Ленинградского университетов. Кроме того, подготовка психологов велась в Тбилисском университете, где сложилось оригинальное направление психологии возглавляемое Д. Н. Узнадзе, и в Киеве, где тон задавал Г. С. Костюк.

Новый этап в развитии психологического образования связан с введением психологии и логики в учебные планы средних общеобразовательных школ начиная с 1947 года. Психология должна была преподаваться в 9-х, а логика в 10-х классах. Изучение психологии позволяла устранить нелепый дефект традиционной идеологии образования, ограничивающей формирование научного взгляда на окружающий мир и человека сведениями, заимствованными из предметов естественно-биологического и социально-исторического циклов. Ученики знакомились с тем, как устроен лист растения или организм червя, как работает пищеварительная система. Но им ничего не сообщалось о психическом мире человека, о свойствах личности, ее индивидуальных особенностях. Двухлетний личный опыт преподавания психологии в школе тех лет свидетельствует о неподдельном интересе к урокам, на которых школьники знакомились с тем, как человек познает мир, как он чувствует и управляет своими действиями, что составляет основу его индивидуальности.

Введение уроков психологии и логики в средней школе инициировало целую цепь событий. Для подготовки школьных преподавателей по этим дисциплинам в ряде вузов страны были созданы отделения логики и психологии. Вся научная и методическая работа, связанная с изучением этих дисциплин, сосредоточивалась на самостоятельных кафедрах психологии. В вузах увеличивалось количество штатных преподавателей психологии, активизировалась научная работа по психологической проблематике. Увеличение числа людей, профессионально занимающихся психологией, привело к заметному спросу на научную и популярную литературу, посвященную отдельным вопросам психологии. И хотя начальный тираж «Вопросов психологии» был всего несколько тысяч, он увеличивался с каждым годом. Подобные перемены существенно повышали престиж психологической науки и интерес к ней в обществе.

1 сентября 1947 года начались занятия на отделении логики и психологии первого набора, призванного готовить преподавателей психологии и логики для школ Ярославской области. Большинство студентов этого набора пришли на отделение логики и психологии полное романтических ожиданий, манила магия мало знакомых слов психология, логика. Позднее романтический флер рассеялся, и начались трудовые студенческие будни. Группа «психологов» насчитывала 25 человек. Примерно третью часть студентов составляли жители Ярославля, остальные приехали из сельских районов и соседних областей. В группе было восемь парней, из них двое фронтовиков, что было необычно для традиционно женского факультета русского языка и литературы, где мужского население учебных групп редко было больше одного-двух человек. Уровень подготовки и жизненный опыт студентов был довольно пестрым, что вызывало определенные трудности при изучении таких сложных наук, как психология и логика. Однако это не мешало абсолютному большинству группы относиться добросовестно и заинтересованно к занятиям по всем дисциплинам. Вспоминаю, как после долгих фронтовых лет буквально мучила жажда знаний, интересно было все. Хочется отметить высокий уровень человеческих отношений в группе, взаимопомощь, атмосфера доброжелательности. Многие студенты отделения принимали активное участие в общественной жизни факультета и института, занимались в спортивных секциях, кружках художественной самодеятельности, участвовали в выпуске факультетской стенгазеты. В группе выходила своя стенгазета «Логос». Непременной частью студенческой жизни были осенние поездки

¹³ Материалы были представлены ранее в журнале «Ярославский психологический вестник, 2001, № 5. С. 119-121. В настоящем выпуске они были отредактированы и дополнены.

на уборку картофеля. В связи с нехваткой учителей логики и психологии, уже на выпускных курсах ряд студентов, таких как Журавлева-Яковлева, М. Косолапова, Н. Белозеров и др., начали преподавание этих дисциплин в школах города.

Выпускники отделения помимо психологии и логики получали право преподавания русского языка и литературы. Поэтому изучение языковедческих и литературоведческих дисциплин в содержательном плане мало отличалось от того, чем занимались «чистые» филологи. В число специальных дисциплин входили общая психология, история психологии, которую читал старший научный сотрудник института психологии М. Г. Ярошевский, лекционный курс и спецкурс по логике, практические занятия по психологии и логике, практикум по экспериментальной психологии. Для проведения практикума был приглашен старший преподаватель ЛГПИ им. Герцена И. А. Васильев. Студенты изучали методику преподавания и логики, проходили педагогическую практику по этим предметам, писали курсовые работы.

Давая характеристику преподавателей титульных дисциплин, работавших на отделении, в первую очередь следует сказать о Василии Степановиче Филатове, самой яркой личности среди других преподавателей. Строго говоря, он не был крупным ученым. Это был великолепный организатор. Его отличал особый талант отбирать и сплачивать людей, заставлять их плодотворно трудиться, создавая для этого необходимые условия. Мне пришлось иметь с ним дело не только как студенту, а позднее аспиранту, но и в качестве лаборанта-полставочника, совмещавшего учебу с работой в кабинете психологии и логики. Могу утверждать, что он был требовательным руководителем, но высокая требовательность в нем всегда сочеталась с уважением и тактом в отношениях как с преподавателями, так и со студентами. Он представлял максимум простора для творческой инициативы и самостоятельности. Это был жизнелюбивый и оптимистичный человек, с развитым чувством юмора. Проводимые им заседания кафедры, на которых мне приходилось присутствовать, отличались четкостью и непринужденностью. Он не любил многословия и требовал разговора по существу. Его лекции по общей психологии отличались четкостью и ясностью, студенты ценили то, что их легко было записывать. Создание самостоятельной кафедры и открытие отделения логики и психологии в ЯГПИ – несомненная заслуга Василия Степановича.

После открытия отделения на кафедре психологии появился ряд новых преподавателей, включившихся в ведение занятий по психологии.

Лазарь Кузьмич Токмаков – коренной сибиряк, жизнь которого отличалась многочисленными переменами. Он работал сельским учителем, служил в царской армии, заведовал школой, преподавал психолого-педагогические дисциплины во многих вузах страны. Все, кто его знал, вспоминает о нем удивительной теплотой. Это был эрудированный психолог, начисто лишенный карьеризма, исключительно скромный, доброжелательный и отзывчивый человек, с которым легко и приятно общаться. Его слабостью была неистребимая страсть к рыбалке. На отделении он вел методику преподавания психологии и педагогическую практику, руководил курсовыми работами.

Сергей Федорович Семечкин – человек сложной судьбы. Участник гражданской и отечественной войн. В начале своей трудовой карьеры участвовал, заведовал школой, был младшим научным сотрудником института психофизиологии. В начале тридцатых годов – директор крупной психофизиологической лаборатории при управлении Свердловской железной дороги. После гонения на психотехнику перешел на педагогическую работу, преподавал психологию и педагогику в педвузах. На отделении участвовал в ведении занятий по общей психологии, руководил педагогической практикой по психологии и написании курсовых работ. С. Ф. Семечкин был весьма эрудированным специалистом в ряде областей психологии, знаниям которого не нашлось должного применения. Он знал несколько языков, что для того времени было редкостью. Это был в высшей степени порядочный и интеллигентный человек несколько замкнутый, с обостренным чувством собственного достоинства.

Марина Александровна Томилова начала свою практическую деятельность учителем в начальных и средних школах. После окончания отделения олигофрено- и сурдопедагогики ЛГПИ им. Герцена – преподаватель спецшколы, а затем научный сотрудник института дефектологии в Москве, старший научный сотрудник института спецшкол в Ленинграде. На отделении читала спецкурс «Павловское учение о высшей нервной деятельности и психология», вела практические занятия, руководила курсовыми работами. Высококвалифицированный специалист в области дефектологии, она не смогла найти достойного применения своим знаниям на отделении, где занятия по дефектологии не были предусмотрены. Мария Александровна мужественно переносила все удары судьбы. После рано умершего мужа с огромными трудностями и лишениями воспитала горячо любимых сына и дочь, которые погибли на фронте. Она была человеком исключительного трудолюбия и порядочности, даже щепетильности.

В заключение следует упомянуть талантливого преподавателя логики Абрама Осиповича Стерни-на. Студентам первого набора логику читал В. С. Филатов, позднее всю работу по логике взял на себя Абрам Осипович. Помимо курса логики он вел спецкурс по логике М. Каринского, проводил практиче-

ские занятия, читал методику логики, руководил курсовыми работами и педпрактикой. Особенного упоминания заслуживает организация кружка по логике. Занятия проводили в строго определенный день, заранее готовились докладчики и оппоненты. На заседаниях кружка всегда было полно студентов всех курсов, шел непринужденный разговор по сообщениям, разгорались горячие дискуссии.

Учеба студентов отделения проходила в сложный и противоречивый период конца сороковых и начала пятидесятых годов, который характеризовался жестким идеологическим давлением на все стороны жизни. После печально знаменитого постановления ЦК КПСС «О положении в биологической науке» в 1949 году, на следующий год прошла Объединенная сессия АН СССР и АМН СССР. На ней остро ставился вопрос о недооценке павловского учения о высшей нервной деятельности для физиологии и медицины, для других наук, особенно для психологии. Было указано на необходимость более энергичного изучения физиологических механизмов психической деятельности, «наложения психологического узора на физиологическую канву». Безусловно, прогрессивная идея превращения психологии из умозрительной науки в науку, основанную на глубоких знаниях механизмов мозговой деятельности, нередко принимала уродливые формы. Идея великого и мудрого физиолога в руках уродливых конъюнктурщиков доводилась до нелепости. Главное было прокукарекать, а там хоть не рассветай. Вузовские программы по психологии целый ряд лет после этих событий предусматривали изучение «физиологических основ» любого психического явления. Не располагая достаточным научным материалом, лектор вынужден был шаманствовать, занимаясь унижительной риторикой. Результатом всего этого явилась обратная реакция, когда имя выдающегося ученого практически было предано забвению. К чести преподавателей отделения следует отметить, что «внедрение» павловского учения носило достаточно разумный и тактичный характер.

На содержании обучения по психологическим дисциплинам сказывалась и другая идеологическая максима того времени – борьба с космополитизмом и идеализмом. Работы большинства зарубежных психологов, основные теоретические направления зарубежной психологии трактовались как идеалистические, заслуживающие соответствующей критики. В результате круг знаний студентов ограничивался работами отечественных психологов. Но и здесь существовали определенные табу. Имена таких выдающихся психологов, как Л. С. Выготский, П. П. Блонский и др., были студентам просто неизвестны.

Существенным недостатком психологического образования студентов было его сведение к знакомству с общей психологией. Резко отрицательное отношение к педологии, психотехнике и другим модным направлениям двадцатых годов привело к полному игнорированию даже бесспорно интересных наработок в этих областях. Боязнь впасть в педологическую ересь привела к тому, что в программы отделений логики и психологии не были включены педагогическая и возрастная психология. Социальная психология и психология труда даже не упоминались. Выпускники отделения имели лишь приблизительные представления о практическом применении психологической науки, о методах изучения психических явлений. Тесты, как «реакционные и антинаучные метода», отрицались полностью. Однако вряд ли справедливо всю ответственность за состояние отечественной психологии того времени возлагать на «гнет тоталитарного режима». Известная доля вины лежит и на тех, кто в свое время слишком спешил радикально перестроить и реформировать психологическую науку. Однако уровень решаемых проблем нередко превышал реальные возможности психологической науки того времени. Как следствие этого наблюдались недостаточно оправданные попытки приложения теоретических разработок на практике, что вызывало справедливую критику. Так было, например, с педологией. К сожалению, как у нас принято во все времена, если что-то отвергается, то отвергается напрочь, выплескивая с водой ребенка. Из дали времен легко судить людей и события прошлого, но будет несправедливостью не отметить, что, будучи детьми своего времени, настоящие ученые немало сделали для развития отечественной и мировой психологической науки, невзирая ни на какие обстоятельства. И по сей день работы таких психологов, как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др. сохранили свою ценность, как сохранили свою значимость труды таких известных ныне психологов и педагогов, как Л. С. Выготский и П. П. Блонский и др.

Учебная база для занятий студентов отделения была довольно скромной. При кафедре работал кабинет психологии, где хранились экспериментальная аппаратура, чудом сохранившаяся со времен увлечения педологией: линейки Гальтона, периметр Форстера, суппорт, эстезиометры и сфигмоманометры. В кабинете хранилась переводная и отечественная литература, имевшаяся в фундаментальной библиотеке. Отдельные работы зарубежных психологов, например Фрейда и др., хранились в закрытом фонде фундаментальной библиотеки и были недоступны для студентов. Какой учебной литературой располагали студенты? Прежде всего следует назвать фундаментальный труд С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», вышедший в 1946 году и удостоенный сталинской премии. Однако, эта книга вскоре была подвергнута критике за космополитические тенденции, поскольку автор «недостаточно

критически» оценивал работы зарубежных психологов. Студенты пользовались и учебником психологии для педагогических вузов, который был создан коллективом сотрудников института психологии АПН СССР. При подготовке по логике можно было воспользоваться добротным учебником логики В. Ф. Асмуса. В то время появились и учебные пособия для учащихся средних школ: «Психология» Б. М. Теплова, «Логика» В. Виноградова, сборник задач по логике В. Богуславского. Был переиздан дореволюционный учебник логики Г. И. Челпанова, весьма удачный образец доступного изложения сложного материала. Зарубежная литература того времени была доступна лишь узкому кругу столичных ученых. Основной опорой студентов при подготовке к экзаменам и зачетам были конспекты лекций.

Отделение логики и психологии просуществовало до 1954 года. Большинство его студентов не смогло связать своей судьбы с психологией. Хлеб насущный они зарабатывали преподаванием русского языка и литературы. Насколько мне известно, профессиональными психологами стали Г. Мурашев, Н. Ерастов, Л. Касаткина, В. Карпов, чье обучение на первом курсе было трагически прервано. Преподавателями вузов работали М. Косолапова, Т. Анисимова (Карпова) Н. Белозеров, Б. Макаревич, Б. Жежеленко. Несмотря на все издержки, открытие отделений логики и психологии знаменовало важный шаг в развитии психологического образования в стране, способствовало изменению отношения к психологии. Одним из подтверждений этого служит и открытие аспирантуры по психологии в ряде периферийных вузов, в том числе и в Ярославском пединституте в 1949 году. Ведущая свое начало из тех далеких лет, аспирантура при кафедре психологии ЯГПИ дала путевку в жизнь многим видным психологам. В том числе профессора Н. Ерастов, Л. Ланда, В. Карпов, А. Филиппов, В. Шадриков, В. Новиков, Ю. Корнилов, Л. Черемошкина и др. Открытие отделений логики и психологии способствовало тем переменам, которые, в конце концов, привели к серьезному изменению места психологической науки в жизни нашего общества. В заключении хочется отметить, что В. С. Филатов, основатель отделения логики и психологии в Ярославском педагогическом институте в 1947 году, вместе со своими учениками В. В. Новиковым и В. Д. Шадриковым положил начало психологическому факультету ЯрГУ им. П. Г. Демидова в 1970 году.

*Кандидат психологических наук, доцент
Г. А. Мурашев*

Поздравляем Татьяну Алексеевну Корнееву!



Татьяна Алексеевна Корнеева отмечает в этом году свой Юбилей. Бессменный член коллектива нашего факультета, она сейчас является – ведущим инженером кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Татьяна Алексеевна – одна из тех, кто стоял у истоков создания факультета психологии ЯрГУ, свидетельница и активная участница всей его последующей истории. В свое время я уже имел честь готовить поздравительные материалы, посвященные одной из прежних юбилейных дат Татьяны Алексеевны, и сейчас, когда я перечитываю их, то прихожу к выводу, что под всем тем, что было сказано в них, я не только с легкой душой подписался бы и сейчас, но сделал бы это с еще большим удовольствием. Более того, мне представляется правильным напомнить о том, что было сказано в них, поскольку эти заметки адресуются не только старожилам факультета, но и новым поколениям психологов, которые должны знать «своих героев». Поэтому я считаю правильным воспроизвести основные моменты той заметки, а затем дополнить ее некоторыми новыми впечатлениями.

На мой взгляд, юбилей Татьяны Алексеевны – это событие значительное и в чем-то знаковое для факультета психологии. Тому есть две основные причины. Первая и главное – это, конечно, личность самой Татьяны Алексеевны. Не занимая никогда высоких постов и не имея никаких официальных степеней и званий, она, тем не менее, занимает на факультете особое, своеобразное положение, которое

очень трудно определить, а попытки сделать это приводят к банальным словосочетаниям типа «хранительница очага», «носителница традиций», «душа профессионального сообщества» и пр. Все это, разумеется, справедливо. Но лично мне ближе другое сравнение, хотя тоже не отличающееся оригинальностью. Она для нас – работающих рядом – как здоровье для человека: когда оно есть, его не замечают, но человеку хорошо; замечают только тогда, когда его нет. Очень трудно представить жизнь факультета без некоторого фона, чего-то такого, что существует и поддерживает тебя. Однако стоит провести мысленный эксперимент и убрать этот фон, как тут же многое изменяется.

Пользуясь термином организационной психологии, можно сказать, что Татьяна Алексеевна – это и есть персонифицированная организационная культура факультета психологии и особенно родной для нее кафедры, ее яркий представитель и в чем-то даже «охранник, цензор». Переиначивая известное выражение, можно сказать: мы говорим – кафедра, подразумеваем – Татьяна Алексеевна. Мы говорим – Татьяна Алексеевна, подразумеваем – кафедра.

Татьяна Алексеевна пришла на факультет в самом начале 70-х годов: фактически, даже «не пришла» (это неточно), поскольку сам факультет и создавался именно в то время. И далее вот уже на протяжении 50 (!) лет она бессменный сотрудник факультета (с небольшим перерывом, связанным с заграничной командировкой).

Вся трудовая биография Татьяны Алексеевны и история факультета теснейшим образом взаимосвязаны, а, быть может, и в чем-то взаимообусловлены. За эти годы Татьяна Алексеевна стала профессионалом высочайшего класса в своем деле, в совершенстве владеющим всем тем, что необходимо для обеспечения учебного процесса и научной работы на факультете. Но, с другой стороны, и в развитии факультета в целом, и в воспитании его кадрового потенциала есть частица (и немалая) труда и души Татьяны Алексеевны. Редактирование десятка монографий, сотен учебных изданий, тысяч (без преувеличения) статей – «дело рук» Татьяны Алексеевны. Она – бессменный и активный организатор различных конференций, симпозиумов, семинаров; одна из руководительниц общественной жизни факультета.

В разные периоды своей трудовой деятельности Татьяна Алексеевна работала вместе с такими крупными отечественными психологами, как В. С. Филатов, В. Д. Шадриков, М. С. Роговин и др. Их отношение к ней и их оценка ее деятельности была неизменно доброжелательной и сердечной. Это – лучший «индикатор» ее личностных качеств и лучшее подтверждение всему сказанному выше. На глазах Татьяны Алексеевны прошло становление ярославских психологов нескольких поколений. И ни один из них не может сказать про нее ничего, кроме хорошего, доброго, запоминающегося.

Сама юбилейная дата – хочешь или нет – заставляет оглянуться назад: настойчиво твердит тебе, что лет-то прошло уже немало, что и факультет уже «достаточно взрослый». Тем более символично, что юбилей Татьяны Алексеевны совпадает с юбилейной датой самого факультета – его 50-летием и в этом совпадении заложен, по моему мнению, глубокий смысл. Оба этих юбилея – не только праздник; это еще и «срок», а срок обязывает к оценке – к оценке того, что сделано всеми нами – теми, кто создавал и развивал факультет; к оценке (и самооценке) того, что сделал лично каждый из нас (и того, что он не сделал). Оценка же – повод задуматься и сделать выводы. И я точно знаю, что уж сама-то Татьяна Алексеевна об этом постоянно думает, потому что внутренняя самодисциплина, первостепенное внимание к делу – это еще одна ее отличительная особенность. Это, собственно, и есть залог того, о чем написано в этой заметке.

Сегодня Татьяна Алексеевна – почетный работник Ярославского университета; она имеет множество благодарностей и поощрений разного уровня. Но, повторяю, не это главное. Главное – это то, что Г. Селье называл основной целью и смыслом жизни – «накопление капитала истинно человеческих отношений с другими людьми», продолжение своей жизни в этих отношениях. Замечательным вкладом Татьяны Алексеевны в жизнь кафедры и факультета является и то, что она воспитала свое достойное «продолжение» – свою дочь А. В. Чемякину, которая работает сейчас доцентом на нашем факультете и ведет очень большую преподавательскую и организационную работу.

С Юбилеем Вас, Татьяна Алексеевна! Желаем Вам всего самого желанного, доброго и светлого!

*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*

К Юбилею Ивана Геннадьевича Сенина



5 октября 2021 года отметил свой 60-летний Юбилей кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Иван Геннадьевич Сенин.

Иван Геннадьевич – потомственный психолог, его мама Маргарита Макаровна Рыбакова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, один из представителей замечательной плеяды ученых-педагогов – основателей Ярославской психологической школы (ЯПШ). Впоследствии она работала на факультете психологии и биологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, являлась председателем государственной экзаменационной комиссии.

После окончания обучения на факультете психологии ЯрГУ в 1984 г. и службы в Вооруженных силах СССР Иван Геннадьевич начал свой трудовой путь в качестве ассистента кафедры психологии труда и инженерной психологии. Вместе с тем, особое место в его биографии, безусловно, занимает всесторонняя и разнообразная работа в области крупной и широко представленной в психологии области – психодиагностики. Можно с уверенностью констатировать, что Иван Геннадьевич не просто внес значительный вклад в ее

развитие, но и является неоспоримым лидером этого направления ЯПШ. Причем это относится как к научной, так и к организационной работе. В 1991 году на базе факультета психологии был зарегистрирован Научно-производственный центр «Психодиагностика». Первый состав учредителей состоял из И. Г. Сенина, В. И. Чиркова и А. А. Рукавишникова. В первые годы работы центра при непосредственном участии Ивана Геннадьевича были опубликованы ставшие в дальнейшем широко известными в стране «Опросник терминальных ценностей», «Опросник межличностных отношений», «Тест «Нарисуй человека», «Программы социально-психологического тренинга» и некоторые другие издания. К началу 1994 года ассортимент продукции НПЦ «Психодиагностика» составлял уже около двадцати наименований различных психодиагностических материалов, которые пользовались большим спросом. В этом же году Иван Геннадьевич был назначен на должность директора Центра, которую он занимал вплоть до завершения работы этого объединения. За это время удалось установить связи с зарубежными коллегами: совместно с американскими психологами – разработчиками опросника NEO-PR – началась работа по адаптации русскоязычной версии этой популярной методики, которая продолжалась около семи лет и стала для Центра и факультета в целом важной вехой, поскольку работники Центра впервые смогли оценить собственные профессиональные умения в области конструирования психологических тестов в совместной работе со специалистами международного уровня. Следует, конечно, отметить, что существенный вклад в эту работу внес Валерий Емельянович Орел. Вместе с ним Ивану Геннадьевичу в 2003 году после долгих и сложных переговоров удалось получить лицензию на продажу русскоязычного варианта опросника NEO PI-R на территории Российской Федерации. Это событие стало знаковым как для Ярославской психологической школы, так и для отечественной психодиагностики.

В 2000 году И. Г. Сенин под руководством Анатолия Викторовича Карпова успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования». Разумеется, круг научных и педагогических интересов Ивана Геннадьевича неуклонно сосредоточен на вопросах психодиагностики, однако значительное место в его работе занимают также вопросы, связанные с этическими аспектами профессиональной деятельности психолога. По этой дисциплине в 2014 г. в издательстве ЯрГУ им. П. Г. Демидова были изданы тексты лекций. Наряду с этим, И. Г. Сенин является автором свыше 200 работ, в том числе статей в научных рецензируемых журналах и журналах, входящих в базу данных РИНЦ; руководств к применению методик опросного типа, в частности «Опросника профессиональных предпочтений (ОПП)» (в соавторстве

с А. Н. Воробьевым и В. И. Чирковым), личностного опросника NEO-PR (в соавторстве с В. Е. Орлом), опросника терминальных ценностей (ОтеЦ), Теста умственных способностей Р. Амтхауэра (в соавторстве с О. В. Сорокиной и В. И. Чирковым), тестовой батареи общих профессиональных способностей (ТБОПС) (в соавторстве с В. И. Чирковым). Одновременно с этим, И. Г. Сенин является автором известного и пользующегося широким спросом среди студентов и специалистов учебного пособия «Основы психодиагностики» (в соавторстве с В. Е. Орлом).

Иван Геннадьевич – замечательный пример профессионала, для которого личная жизнь не просто немыслима без работы и факультета вообще, но и практически выступает в единстве с ними. Это отразилось не только в его неизменно добрых, теплых и даже семейных отношениях с коллегами, но и в том, что супругой Ивана Геннадьевича является его однокурсница, а теперь более тридцати лет ведущий сотрудник деканата факультета психологии – Ирина Германовна Сенина.

Коллектив факультета психологии, кафедра психологии труда и организационной психологии от всей души поздравляет Ивана Геннадьевича со славным Юбилеем и желает счастливых и радостных событий, крепкого здоровья, воплощения в жизнь профессиональных планов.

А. А. Карпов

К Юбилею Галины Федоровны Третьяковой¹⁴

У Галины Федоровны Третьяковой, работавшей в должности старшего преподавателя кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова с 1982 по 2006 гг., в этом году Юбилей.

Профессию – учитель математики – Галина Федоровна получила в Смоленском пединституте, а профессиональная практика у нее была самая разнообразная. Работала она и в качестве учителя-предметника в Алжире, а далее – в Ярославском пединституте им. К. Д. Ушинского в должности методиста, затем преподавателя методики математики. Как опытный педагог, Г. Ф. Третьякова была приглашена работать на кафедру педагогики и педагогической психологии ЯрГУ в 1982 году. Работа в качестве преподавателя педагогики в большей степени изменила и направленность, и диапазон ее интересов. Она вела разные курсы. Но что ее самой более интересно, что больше всего увлекало студентов факультета, так это курс «Педагогическое мастерство». В более общем плане, говоря о сфере интересов, педагогических и научных устремлений Галины Федоровны, можно сказать, что они охватывают круг вопросов, которые обозначаются как «педагогика и жизнь». Ее глубоко волнуют проблемы нравственного воспитания в школе в условиях сильного расхождения с системой ценностей, что получило развитие в нашем обществе в последние десятилетия. Как преподавателю ей было важно знать, какие жизненные проблемы, в том числе и педагогические, волнуют студентов. Беседы со студентами, анкетные вопросы, индивидуальные занятия по интересам и другие формы работы дают не просто обратную связь, а глубокое понимание духовных запросов молодых людей. И студенты с удовольствием любили заниматься под руководством Г. Ф. Третьяковой в ее бытность преподавателем нашего факультета.

В направлении «педагогика и жизнь» лежат и научные интересы Галины Федоровны. С большим энтузиазмом занимается она корректирующим обучением в классах выравнивания, проблемами инновационного проектирования педагогической деятельности, эффективности многоуровневого образования в вузе и др.

Направление, которое мы указали как ведущее (педагогика и жизнь), определяет активность Г. Ф. Третьяковой в общественной жизни. Она помогает очень многим учителям г. Ярославля и области определиться в своих профессиональных педагогических интересах, написать реферат для получения более высокой квалификационной категории, читает лекции, консультирует, советует... Свои профессиональные знания, жизненный опыт, в том числе личный опыт по воспитанию детей в семье, Галина Федоровна щедро с искренним чувством передает родителям, школьникам.

В связи с юбилеем Галине Федоровне можно пожелать крепкого здоровья и не останавливаться в своем педагогическом творчестве.

*Коллектив кафедры педагогики
и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

¹⁴ Материалы были опубликованы ранее в журнале «Ярославский психологический вестник», 2001, № 4, С. 91-92. В настоящем выпуске они были отредактированы.

Вспоминаем ушедших коллег. К Юбилею А. А. Рукавишника



В нынешнем году Алексею Александровичу Рукавишникову исполнилось бы 65 лет. Закончив факультет психологии Ярославского госуниверситета в 1983 году и проработав несколько лет в области клинической психологии, в 1989 году Алексей начал работать на родном факультете в должности ассистента. Несмотря на то, что круг его научных интересов был довольно широк, основное место в его работе на протяжении довольно длительного времени занимали вопросы, связанные с различными направлениями практической психодиагностики. Написанные Алексеем Александровичем многочисленные разработки по применению и интерпретации целого ряда классических личностных опросников по праву считаются наиболее полными и наиболее практически ориентированными изданиями подобного рода. В круг его интересов входили также вопросы изучения и психологической диагностики возрастных особенностей интеллекта и когнитивных способностей. Помимо этого, среди его разработок и публикаций были работы, связанные с вопросами психологии межличностных отношений, истории психологии и клинической психологии. В более поздний период Алексей Александрович с особым научным интересом стал заниматься вопросами профессиональной деформации личности и проблемой психического

выгорания личности. Итогом работы над этой проблематикой стала блестящая защита в 2001 году кандидатской диссертации по этой тематике.

Важной отличительной чертой Алексея Александровича, характеризующей его отношение к научной работе, была его исключительная добросовестность. Для того чтобы достичь максимальной достоверности результатов все свои научные гипотезы и предположения он старался проверить несколько раз, с разных точек зрения. Профессиональная научная добросовестность была, пожалуй, наиболее яркой его чертой как психолога-исследователя.

Работая на факультете психологии ЯрГУ, Алексей Александрович с большим интересом занимался преподавательской деятельностью сначала в должности ассистента, а затем в должности старшего преподавателя кафедры психологии труда и организационной психологии. Работа со студентами вызывала в нем особый энтузиазм и искренний интерес. Его объяснения учебного материала всегда были максимально доходчивы и подробны. При этом он всегда стремился к тому, чтобы весь материал был понят студентами как можно полнее и точнее. Учебный материал он старался изложить таким образом, чтобы вызвать у студентов истинный научный интерес. Уважительное и необыкновенно терпеливое отношение Алексея Александровича к своим студентам во многом отличало его от других преподавателей. О чем бы его ни просили студенты, будь то консультация по дипломной работе, помощь в статистической обработке данных или просто совет по какой-то житейской проблеме, он всегда без лишних вопросов был готов помочь, не требуя никакой особой благодарности. Именно поэтому среди подавляющего большинства студентов Алексей Александрович всегда пользовался искренним уважением и любовью.

Как человек Алексей Александрович всегда отличался спокойным добрым нравом и необычайной скромностью. Он никогда не переоценивал своих заслуг, предпочитал держаться «в тени», больше слушал, чем говорил. Многолюдным собраниям и шумным застольям Алексей всегда предпочитал общество нескольких близких друзей и неспешную, спокойную беседу. В его личности, как в личности любого незаурядного человека, иногда удивительным образом сочетались мало сочетаемые, на первый взгляд, качества. С одной стороны, он был достаточно твердым, настойчивым и даже упрямым в достижении своих целей. Но с другой стороны, в нем часто ощущалась какая-то внутренняя незащищенность и ду-

шевная ранимость. Бывало, что он слишком близко к сердцу принимал какие-то незначительные жизненные трудности, но при этом был способен успешно решать более серьезные и сложные проблемы.

Алексей Александрович Рукавишников скоропостижно скончался от сердечного приступа в июле 2001 года через несколько дней после успешной защиты кандидатской диссертации.

Это случилось ровно 20 лет назад...

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова
И. Г. Сенин*

Итоги Международного конгресса «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященного 100-летию со Дня рождения Михаила Семеновича Роговина



С 14-по 16 мая 2021 года в Ярославле состоялся 22-й Международный конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященный 100-летию со Дня рождения профессора Михаила Семеновича Роговина.

Организаторами Симпозиума являлись: *Международная Академия Психологических Наук, Ярославский государственный университет, Российское Психологическое Общество, Ярославское отделение РПО, Институт Психологии РАН, Ярославский государственный педагогический университет.*

Конгресс был посвящен известному отечественному психологу, доктору психологических наук, профессору Михаилу Семеновичу Роговину, внесшему неоценимый вклад в развитие идей, методологии психологической науки.

Для Ярославской психологической школы особенно ценным является то, что научные труды М. С. Роговина имеют развитие в современной науке, о чем свидетельствует спектр направлений и разнообразие тематики представленных докладов на Конгрессе не только российских исследователей, но и зарубежных.

Конгресс был направлен на анализ современного состояния и обобщение теоретических, эмпирических, экспериментальных исследований проблем современной психологии. Многообразие и широта обсуждаемых проблем и вопросов были сгруппированы в ряд направлений работы Конгресса:

1. «Методология современной психологии: теория и практика – многомерность отношений» (рук. профессора А. В. Карпов, В. А. Мазиллов, В. Ф. Петренко В.Ф.).
2. «Теория и практика в психологии: в поисках общей теории - интегративная парадигма психологии» (рук. профессора В. В. Козлов, Н. В. Клюева, В. А. Янчук).
3. «Практические методы в современной психологии» (рук. профессора М. М. Кашапов, Е. В. Конева, Ю. П. Поваренков, Л. Ю. Субботина, А. С. Турчин, доцент В. А. Урываев).

В Конгрессе приняли участие в очном формате 100 профессионалов, а в заочном – 300 из российских и зарубежных городов.

К началу Конгресса были выпущены сборники «Вестник интегративной психологии», «Методология современной психологии», «Психология XXI столетия» и журнал «ЧФ: Социальный психолог». Общий объем полученных материалов около 2100 стр. – рекордный за последние 27 лет проведения конференций, симпозиумов, Конгрессов под эгидой Международной Академии психологических наук. Все публикации за эти годы были бесплатны для авторов, что всегда радовало. Кроме этого, нельзя не отметить, что к началу Конгресса был подготовлен специальный выпуск журнала «Ярославский психологический вестник», посвященный 100-летию со Дня рождения М. С. Роговина. В номере были опубликованы работы коллег, учеников и последователей Михаила Семеновича, выполненные в русле направлений исследований, которые он развивал, а также материалы памятного и историко-ретроспективного характера, относящиеся к его жизни и творчеству.

Самое важное – конгрессы выполняют интегративную и консолидирующую функции, а также открывают научные, социальные, имиджевые, карьерные возможности для психологов России, ближнего и дальнего зарубежья.

*Доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной и
политической психологии,
Президент МАПН
В. В. Козлов*

*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**

Поздравляем победителей в номинациях конкурса ЯРО РПО для студентов, магистрантов 2021 года!

По результатам работы студенческих конференций
ЯрГУ им. П. Г. Демидова и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

- «ЗА ГЛУБИНУ ЗНАНИЙ АВТОРОМ ИЗБРАННОЙ ОБЛАСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ»
Ю. А. Панина – III курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Исследование метакогнитивной регуляции учебной деятельности»
(Н.р. – д.пс.н., доцент А. А. Карпов)
А. А. Курицын – III курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Воплощенные метафоры и теория телесной специфичности: репликация исследования»
(Н.р. – к.пс.н., доцент А. В. Чистопольская)
- «ЗА АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ»
И. О. Лейв – II курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Специфические особенности синдрома психического выгорания у медицинских работников»
(Н.р. – к.пс.н., старший преподаватель А. И. Калачева)
Е. Ю. Бадаева – II курс ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Представления педагогов различных уровней общего образования об одаренных детях»
(Н.р. – к.пс.н., доцент О. Ю. Камакина)
- «ЗА ПРАКТИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ АВТОРА»
С. Я. Исакова – III курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
Д. В. Грузина – II курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Реализация проекта «Самое время»»
(Н.р. – д.пс.н., профессор Н. В. Ключева)
А. А. Ермоленко – IV курс ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Направленность интересов младших школьников: гендерная специфика»
(Н.р. – к.пс.н., доцент О. А. Беляева)
- «ЗА ОРИГИНАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ И ЕЕ РЕШЕНИЯ»
Е. А. Говорова – II курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Взаимосвязь вузовской адаптированности и агрессивности студентов»
(Н.р. – к.пс.н., доцент А. А. Смирнов)
- «ЗА НАЛИЧИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ»
Л. И. Эргашева – II курс ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Мотивационный анализ образовательной среды школы»
(Н.р. – д.пс.н., профессор Е. В. Карпова)
- Е. В. Соловьева** – III курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Взаимосвязь подверженности антидемократии и параметров эмпатии у студентов»
(Н.р. – к.пс.н., доцент А. А. Смирнов)
- «ЗА ЛУЧШЕЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ»
К. Н. Мельникова – III курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Взаимосвязь уровня психологического благополучия и баланса между работой и личной жизнью у работников сферы здравоохранения»
(Н.р. – к.пс.н., доцент Ю. В. Филиппова)
В. В. Локшина – I курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Игровые пособия как средство развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста»
(Н.р. – к.пс.н., доцент М. В. Башкин)
- «ЗА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР РАБОТЫ»
О. И. Морева – I курс ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Спортивная деятельность как фактор обучаемости младших школьников»
(Н.р. – к.пс.н., доцент А. И. Коротаева)
- «ЗА ЛУЧШИЙ СТЕНДОВЫЙ ДОКЛАД»
Е. В. Новичихина – III курс ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Субъектные факторы антиролевого организационного поведения»
(Н.р. – к.пс.н., доцент Е. В. Маркова)

*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*



НОВЫЕ ИЗДАНИЯ

Уважаемые коллеги! В текущем номере редакция журнала продолжает работу над рубрикой, посвященной обзору недавно вышедших в свет монографий, учебных, пособий, сборников научных работ и др. ярославских психологов.

Предлагаем Вашему вниманию новейшие изданные труды.

Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности: монография. В 2 томах. Т. I. Сенсорика. Процессы. Сознание. Ярославль: Филигрань, 2021. 627 с.

А.В. КАРПОВ

СТРУКТУРА
И СУЩНОСТЬ

СУБЪЕКТИВНОЙ
РЕАЛЬНОСТИ



СЕНСОРИКА
ПРОЦЕССЫ
СОЗНАНИЕ
I

Эта книга является первым томом монографии под общим названием «Структура и сущность субъективной реальности». В ней предпринята попытка охватить единым теоретико-методологическим подходом основные аспекты фундаментальной общепсихологической проблемы онтологии психического

и ее генезиса. В их качестве выступает совокупность базовых гносеологических планов исследования – метасистемного, структурного, функционального, генетического и интегративного. В данном томе эта проблема рассматривается по отношению к порождению и содержанию сенсорной сферы, психической основой решения этой проблемы выступает реализованный в работе метасистемный подход. Показано, что он является действенным средством раскрытия закономерностей формирования и развития этих трех основных уровней организации онтологии психического. В качестве наиболее обобщенного теоретического конструкта, максимально полно эксплицирующего содержание и сущность онтологии психического, обосновано понятие субъективной реальности. Показано его определяющее значение для экспликации содержания предмета психологических исследований в целом. Рассмотрены основные компоненты состава и структуры субъективной реальности, раскрыто их содержание, а также закономерности их формирования и функционирования. По отношению к проблеме содержания и структуры онтологии психического реализована фундаментальная общенаучная категория качества. Всесторонне раскрыта принципиальная роль трех основных типов качеств – материальных, функциональных и системных в порождении и организации субъективной реальности. Выявлен и объяснен принципиальный изоморфизм этих трех базовых типов качеств и трех основных уровней субъективной реальности – уров-

ня сенсорной организации психики, ее процессуально-психологического содержания, а также уровня сознания. Книга адресована психологам и представителям смежных областей, в которых исследуются фундаментальные психологические проблемы онтологии психического, а также природы и содержания субъективной реальности в целом.

Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности: монография. В 2 томах. Т. II. Бессознательное. Знания. Личность. Ярославль: Филигрань, 2021. 663 с.

А.В. КАРПОВ

СТРУКТУРА
И СУЩНОСТЬ

СУБЪЕКТИВНОЙ
РЕАЛЬНОСТИ



БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ
ЗНАНИЯ
ЛИЧНОСТЬ
II

Эта книга является вторым томом монографии под общим названием «Структура и сущность субъективной реальности». В ней предпринята попытка охватить единым теоретико-методологическим подходом основные аспекты фундаментальной общепсихологической проблемы онтологии психического

и ее генезиса. В его качестве выступает сформулированный и реализованный в книге метасистемный подход. Обоснована необходимость дифференциации двух новых типов качеств – виртуальных и метасистемных. На этой основе раскрыты и объяснены новые, не описанные до сих пор закономерности формирования и функционирования двух важнейших сфер субъективной реальности – сферы бессознательного и системы индивидуальных качеств личности. Вскрыта принципиальная роль в их формировании базового механизма окачествления реальности как общего для порождения всех уровней онтологии психического. Предложена и реализована новая трактовка базового психологического понятия, а одновременно и важнейшей гносеологической категории – знаний, обосновано положение о структурно-уровневом принципе их организации, выявлены ее основные уровни. Сформулировано положение, согласно которому в субъективной реальности средства и механизмы системности реализованы не только по отношению к ее структурно-содержательным (субстанциональным) аспектам, но и по отношению к ее собственно временной, темпоральной

организации. Обоснован новый методологический подход к исследованию индивидуальных качеств личности, с позиций которого они эксплицируются как один из представителей особого класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. С этих позиций предложено решение ряда принципиальных проблем психологии личности и дифференциальной психологии. Установлены и проинтерпретированы новые закономерности их структурно-функциональной организации и генетической динамики. Сформулированы обобщающие представления о целостной иерархической организации субъективной реальности, в основе которой лежит система пяти базовых типов качеств – материальных, функциональных, системных, виртуальных и метасистемных. Книга адресована психологам и представителям смежных областей, в которых исследуются фундаментальные психологические проблемы онтологии психического, а также природы и содержания субъективной реальности в целом.

Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики: монография. В 2 томах. Т. I. История и этапы. Ярославль: Филигрань, 2021. 456 с.



Эта книга является первым томом монографии под общим названием «Филогенетическая эволюция психики». В ней представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, направленные на решение важной задачи, состоящей в формулировке новых научных взглядов в отношении эволюции психики и поведения в филогенезе. Осуществлен развернутый анализ истории развития царства животных, предпосылок к возникновению эволюционных преобразований, как в биологическом, так и в психологическом плане. Сформулированы положения, согласно которым современное состояние исследований в области психики и поведения животных нуждается в разработке интеграционных средств, за счет которых может быть выполнен синтез целого ряда научных дисциплин. Показано, что на этой основе может быть реализован единый, комплексный подход к исследованию филогенетической эволюции психики. Обоснованы положения, согласно которым в качестве такого конструктивного методологического средства может выступать структурно-уровневый подход; выделены основные его принципы и требования, необходимые для его развертывания в данной области. Представлен подробный анализ отдельных уровней в общей структуре процесса эволюции психики в филогенезе. Дана развернутая характеристика уровней безусловно-рефлекторной активности, научения, интеллектуального поведения и познавательных про-

цессов, метакогнитивных процессов и наивысшего уровня – уровня сознания. Впервые обоснована не только сама экспликация данных уровней, но и показаны конкретные механизмы их формирования, выявлены характеристики межуровневых переходов и взаимодействий. Установлен целый ряд новых в научном отношении закономерностей, относящихся, в том числе, к результатам сравнительно-психологического анализа сложных форм мотивации поведения животных и человека, состава и структуры их познавательных процессов, уровневой организации кинезов и таксисов, инстинктов, научения и т. д. Сформулированы основные предпосылки формирования сознания у животных, а также выявлены на основе собственных разработок некоторые возможные направления расширения заключительного уровня эволюции психики в филогенезе. Книга адресована психологам, биологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуются проблемы эволюции психики и поведения.

цессов, метакогнитивных процессов и наивысшего уровня – уровня сознания. Впервые обоснована не только сама экспликация данных уровней, но и показаны конкретные механизмы их формирования, выявлены характеристики межуровневых переходов и взаимодействий. Установлен целый ряд новых в научном отношении закономерностей, относящихся, в том числе, к результатам сравнительно-психологического анализа сложных форм мотивации поведения животных и человека, состава и структуры их познавательных процессов, уровневой организации кинезов и таксисов, инстинктов, научения и т. д. Сформулированы основные предпосылки формирования сознания у животных, а также выявлены на основе собственных разработок некоторые возможные направления расширения заключительного уровня эволюции психики в филогенезе. Книга адресована психологам, биологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуются проблемы эволюции психики и поведения.

Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики: монография. В 2 томах. Т. II. Метасистемный подход. Ярославль: Филигрань, 2021. 376 с.



Эта книга является вторым томом монографии под общим названием «Филогенетическая эволюция психики». В ней представлены методологические и теоретические материалы, направленные на разработку фундаментальной общепсихологической проблемы эволюции психики в филогенезе. Сформулирован и реализован принципиально новый методологический подход к ее разработке – метасистемный. Дана подробная характеристика содержания метасистемного подхода. С позиций данного подхода эта проблема получила свое комплексное раскрытие в объективно главных гносеологических планах – в метасистемном, структурном, функциональном, генетическом и интегративном. Осуществлен теоретико-методологический анализ современного состояния проблемы филогенетической эволюции психики в психологии; вскрыты и проинтерпретированы основные причины главных трудностей и кризисных моментов, которые имеют место в настоящее время в разработке этой проблемы. Показано, что многие из них могут быть преодолены лишь с позиций качественно новой методологии – с позиций метасистемного подхода. Раскрыты и проинтерпретированы основные закономерности структурной и функциональной организации эволюции психики в филогенезе. Выявлены и описаны уровни ее структурной организации. Представлен новый подход к разработке систематики форм поведения всего диапазона живых организмов на основе уровневого строения

Эта книга является вторым томом монографии под общим названием «Филогенетическая эволюция психики». В ней представлены методологические и теоретические материалы, направленные на разработку фундаментальной общепсихологической проблемы эволюции психики в филогенезе. Сформулирован и реализован принципиально новый методологический подход к ее разработке – метасистемный. Дана подробная характеристика содержания метасистемного подхода. С позиций данного подхода эта проблема получила свое комплексное раскрытие в объективно главных гносеологических планах – в метасистемном, структурном, функциональном, генетическом и интегративном. Осуществлен теоретико-методологический анализ современного состояния проблемы филогенетической эволюции психики в психологии; вскрыты и проинтерпретированы основные причины главных трудностей и кризисных моментов, которые имеют место в настоящее время в разработке этой проблемы. Показано, что многие из них могут быть преодолены лишь с позиций качественно новой методологии – с позиций метасистемного подхода. Раскрыты и проинтерпретированы основные закономерности структурной и функциональной организации эволюции психики в филогенезе. Выявлены и описаны уровни ее структурной организации. Представлен новый подход к разработке систематики форм поведения всего диапазона живых организмов на основе уровневого строения

филогентической эволюции психики. Выявлены и описаны новые направления реализации по отношению к данной проблеме одной из наиболее конструктивных психологических концепций – концепции системогенеза. Раскрыта совокупность принципов системогенеза с точки зрения новых положений относительно развития системности. На основе всей совокупности представленных материалов сформулированы базовые положения обобщающей психологической концепции филогентической эволюции психики. Книга адресована психологам, биологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуются проблемы эволюции психики и поведения.

Козлов В. В., Трифонова С. А., Панкратова Т. М., Николаева Л. А. Социальная психология: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 501 с.



В учебнике содержится систематическое изложение основ социальной психологии и освещается ряд фундаментальных проблем, таких как методология социальной психологии, влияние социально-психологической среды, социальная психология личности, взаимодействие личности и группы, общение, психология малых и больших групп.

Обстоятельно рассмотрена также история развития социально-психологического знания, дан обзор основных методов социальной психологии. Издание соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Издание адресовано студентам высших учебных заведений, обучающимся по гуманитарным направлениям.

Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 124 с.



Издание ориентировано на осмысление вопросов исследования и формирования профессионального творческого мышления. Представлено описание проблемности как единицы анализа базовых характеристик мышления профессионала. Основное внимание уделено обоснованию авторского подхода к по-

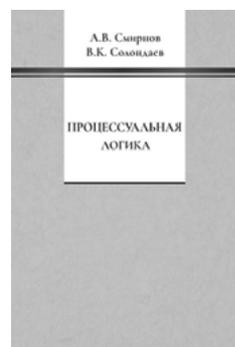
ниманию профессионального творческого мышления и методам обучения оптимальным стратегиям мыслительной деятельности. Содержание курса соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям.

Козлов В. В. Методология интегративной психологии. Ярославль: МАПН, РПФ «Титул», 2021. 180 с.



Монография является уникальной работой в новейшем направлении психологии. Основным предметом книги является обобщение сорокалетнего научного поиска автора в разработке методологии новой парадигмы психологии. Представляет интерес для психологов, философов, педагогов, психотерапевтов, психиатров, а также других специалистов, интересующихся проблемами психологии.

Смирнов А. В., Солондаев В. К. Процессуальная логика. Москва: ООО «Садра», 2019. 160 с.



В монографии дан очерк логико-смысловой теории сознания. Показано, что сознание, взятое как *cogito*, полагает равно возможными «путь существования» (*cogito ergo sum* Декарта) и «путь действия» (*cogito ergo actum*, не указанное Декартом). Первый путь разрабатывался европейской культурой на основе субстанциональной логики, или С-логики, второй – арабской культурой – на основе процессуальной логики, или П-логики. Культурные практики отбирают и закрепляют в коллективном сознании только одну логику в качестве нормативной основы общественного устройства, политики, права, этики, философии. Индивидуальное сознание, взятое как *cogito*, всегда сохраняет возможность выбора любого из путей и любой из логик. Многологичность индивидуального сознания была подтверждена в ходе экспериментального психологического исследования. Изучалось принятие родителями решения о вакцинации ребёнка. Обнаружено, что рассуждения в С-логике и П-логике одинаково убедительны для родителей, а выбор рассуждений в П-логике повышает шансы согласия на вакцинацию. Показаны перспективы, открываемые П-логикой в психологии и философии.

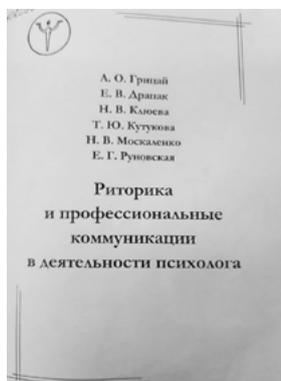
Фаерман М. И. Групповые психотехнологии: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2020. 72 с.



В пособии дается общее представление о методах, приемах, методиках и технике групповой психологической работы – групповых психотехнологиях, социально-психологических основаниях и практических механизмах их применения. Большое внимание уделяется алгоритмам разработки и

критериям эффективности групповых психотехнологий в групповой работе, примерам конкретных психотехнологий в тренингах и группах, приемам ведения и рекомендациям психологу-консультанту, ведущему групповых психотехнологий. Пособие предназначено для студентов, изучающих дисциплины «Групповые психотехнологии» и «Тренинг как метод активного социального обучения».

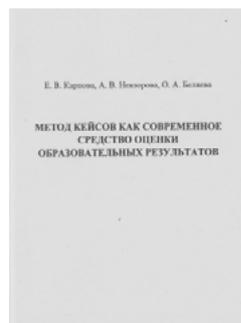
Грицай А. О., Драпак Е. В., Ключева Н. В., Кутукова Т. Ю., Москаленко Н. В., Руновская Е. Г. Риторика и профессиональные коммуникации в деятельности психолога: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2020. 64 с.



Пособие содержит комплекс упражнений, направленных на формирование навыков профессиональной коммуникации, устной и письменной речи в деятельности психолога. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Риторика и профессиональные коммуникации в деятельности психолога».

Карпова Е. В., Невзорова А. В., Беляева О. А. Метод кейсов как современное средство оценки образовательных результатов: учебно-методическое пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 113 с.

В учебно-методическом пособии представлены материалы для реализации метода кейсов в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин, возможные алгоритмы работы в рамках ситуационного анализа проблем, задания для самостоятельной работы студентов, список литературы. Материалы пособия предназначены для студентов бакалавриата и магистратуры очной и заочной форм обучения в соответствии с ФГОС ВО по направлениям 44.03.01



«Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», для преподавателей педагогических и психологических дисциплин вузов и колледжей.

Коротаева А. И. Практические занятия по педагогической психологии: учебно-методическое пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 49 с.



Учебно-методическое пособие предназначено для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профили Начальное образование, Английский язык, Дошкольное образование, Музыкальное образование. Материалы могут быть использованы при реализации программы «Педагогическая психология».

Саковская О. Н. Организационная психология: практикум. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 36 с.



Практикум обеспечивает проведение аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов, осваивающих универсальные компетенции, связанные со способностью диагностировать организационную ситуацию. Предназначен для студентов, изучающих дисциплину «Организационная психология».

Солондаев В. К. Экспертиза и коррекция психосоматических феноменов: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 40 с.



В пособии охарактеризована работа психолога в соматической клинике по выявлению и снижению негативного влияния на течение заболевания трёх групп психологических факторов: поведенческих, эмоциональных, смысловых. Описание работы с каждой группой факторов сопровождается клиническими примерами. Предназначено для

студентов, изучающих дисциплины «Введение в клиническую психологию и основы патопсихологии», «Экспертиза и коррекция психосоматических феноменов».

Трифонова С. А., Саковская О. Н. Теория и практика командной работы: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 40 с.



Пособие содержит описание психологических характеристик команд, типов команд, особенностей их формирования и развития, специфики ролевого распределения в команде. Каждая тема сопровождается практическими заданиями, позволяющими студентам освоить навыки продуктивного взаимодействия с членами коллектива, определять и реализовывать свою роль в команде, учитывая особенности поведения и интересы других членов команды, принимать эффективные командные решения для достижения поставленной цели. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Теория и практика командной работы».

Кашапов А. С. Активные методы воспитания: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 52 с.



Пособие направлено на формирование у студентов представления о теории и сущности активных методов воспитания в современной педагогической психологии. Основная цель заключается в обучении приемам, необходимым для применения активных методов воспитания. Предназначено для студентов,

изучающих дисциплины «Активные методы обучения», «Педагогическая психология».

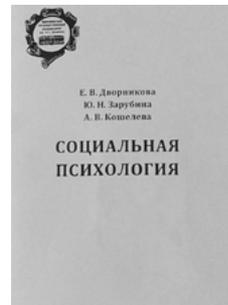
Зарубина Ю. Н., Серова Е. А. Психологическое обеспечение социальной работы: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 36 с.



Пособие раскрывает теоретико-методологические и практические вопросы психологического обеспечения социальной работы, необходимые для подготовки бакалавров. Представлены методические рекомендации к освоению основных тем, ключевые термины, рекомен-

дованная литература, вопросы для самопроверки и задания для практической работы. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Психологическое обеспечение социальной работы».

Дворникова Е. В., Зарубина Ю. Н., Кошелева А. В. Социальная психология: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ. 40 с.



В учебно-методическом пособии рассмотрены основные понятия социальной психологии, особенности и формы проявления социально-психологических процессов и феноменов. Представлены методические рекомендации по освоению основных тем, ключевые термины,

рекомендованная литература, вопросы для самопроверки и задания для практической работы. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Социальная психология».

Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: сборник научных статей V международной научно-практической конференции (27 апреля 2021 г. Ярославль – Минск) / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 341 с.



В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам психологии и педагогики в современном образовании как закономерный итог творческого сотрудничества двух вузов – Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д.

Ушинского и Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Конференция состоялась на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского 27 апреля 2021 года.

*Доктор психологических наук,
профессор РАО,
профессор кафедры психологии
труда и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова
А. А. Карпов*

ПАМЯТИ МИХАИЛА МИХАЙЛОВИЧА КНЯЗЕВА



Правление Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник» и коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова с прискорбием сообщают, что 3 октября 2021 года ушел из жизни Михаил Михайлович Князев.

Михаил Михайлович родился 24 июня 1937 года. С 1955 по 1959 г. учился в Ярославском государственном педагогическом институте им. К. Д. Ушинского (ЯГПИ). В последующее десятилетие М. М. Князев работал на кафедре психологии пединститута совместно с коллективом единомышленников, стоявших у истоков Ярославской психологической школы (ЯПШ) – Н. П. Ерастовым, В. В. Карповым, Ю. К. Корниловым, Г. А. Мурашевым, В. В. Новиковым, М. М. Рыбаковой, А. В. Филипповым, Л. К. Токмаковым, В. Д. Шадриковым.

В 1970 году вместе с В. С. Филатовым, В. Д. Шадриковым и В. В. Новиковым М. М. Князев перешел во вновь созданный Ярославский государственный университет и, по существу, стал одним из основателей нового факультета психологии.

В 1973 году М. М. Князев успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Оптимизация системы обучающих воздействий на основе анализа психологической структуры производственной деятельности».

В период с 1978 по 1980 гг. Михаил Михайлович занимал пост декана факультета психологии и биологии. Это время ознаменовалось некоторыми важными изменениями в жизни факультета – структурными преобразованиями: постепенным обретением его самостоятельного от биологов статуса; переездом в новое здание; увеличением штата его сотрудников, в первую очередь, за счет нового поколения преподавателей – выпускников факультета. М. М. Князев выполнял значительный объем административной и учебной работы, руководил большим числом курсовых и дипломных работ студентов, а также разрабатывал и внедрял в учебный процесс практикумы и лабораторные работы по психологии труда и инженерной психологии. Надо сказать, что эти психологические области, вообще, были главной сферой научных и педагогических интересов Михаила Михайловича.

Уйдя с факультета психологии, М. М. Князев продолжил работу в образовании и трудился в Ярославской областной организации «Содружество», в «Центре оценки и контроля качества образования», в «Институте развития образования». Наряду с этим, в 1990-2010 гг. Михаил Михайлович активно вел преподавательскую деятельность в ряде университетов г. Ярославля: ЛГУ им. А. С. Пушкина, Современный гуманитарный институт. Наиболее продолжительное время – с 1998 по 2014 гг. – М. М. Князев трудился в ярославском филиале Московского психолого-социального университета, где вел занятия по психологии труда.

В 2020 году М. М. Князев участвовал в торжественных мероприятиях по случаю 50-летнего Юбилея факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова и был в числе приглашенных почетных гостей.

Портрет Михаила Михайловича расположен в Музее факультета вместе с портретами его коллег – основателей ЯПШ и факультета психологии, преподаватели и выпускники которого таким образом бережно хранят добрую память о нем.

*Ярославское региональное отделение
Российского психологического общества,
редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник»,
коллектив факультета психологии
Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова*

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

Three Periods and Three Paradigms in the Evolution of Labor Psychology

A. V. Karpov

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

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The article presents methodological, theoretical and empirical materials that reveal additional features and patterns of development of labor psychology that have not been described so far. A new periodization of its development is proposed, including three main macro-stages, differentiated by the criterion of qualitative differences in the ideas about the subject of research that dominated each of them. The article substantiates the position on the natural transformation of the three basic paradigms of labor psychology: object, subject and information. The characteristic of the main classes of labor activity is given, in which special attention is paid to the consideration of a special, qualitatively specific class – subject-information. A new approach to its study is formulated, based on the synthesis of the main provisions of the psychological theory of activity and modern metacognitivism.

Key words: labor psychology, periods of development, paradigms of science, classes of activity, management activity, labor activity, subject, object, subject-information class, computerization.

Attitudes towards the Pandemic and Individual Time Perspective: Russian Validation of the Short Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-15)

T. A. Nestik

Doctor of sciences in psychology, Professor of the Russian Academy of Sciences, head of the laboratory of social and economic psychology, Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow,

e-mail: nestik@gmail.ru.

O. S. Nikishina

Postgraduate student, laboratory of social and economic psychology, Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow,

e-mail: olya.shapovalova94@mail.ru.

Abstract. The article presents the results of adaptation of the short version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI–short) (Kostal et al., 2016) into Russian. CFA showed a five-factor model as the best solution for the 14-items version (GFI=,994; CFI=,992; RMSEA=,025; SRMR=,019; Pclose=1). McDonald's omega of scales was acceptable: from 0.656 to 0.749. The ZTPI–short and ZTPI (Zimbardo, Boyd, 1999) subscales correlation was positive and significant. Our verification of the scales for retest reliability, convergent, discriminant validity, and cross-validation showed that it has adequate psychometric properties for using in large sample surveys in a Russian population. The series of studies conducted using the ZTPI–short (N=210, N=381, N=751), shows that, compared to 2019, during the pandemic in 2020, Negative-Past and Present-Fatalistic are more pronounced, and they are related to the belief in dangerous world, to distress and to the lack of confidence in the ability to protect oneself and others close. It has been shown that attitudes towards the pandemic and social beliefs (belief in a dangerous world, populism, low social optimism) are predictors for Present-Fatalistic. Promising directions for further research are outlined.

Keywords: time perspective, present-fatalistic, anxiety about the future, social optimism, COVID-19, attitudes to the pandemic, Zimbardo Time Perspective Inventory, Russian population.

What is Meant by the State of Personal Safety

L. Yu. Subbotina

*Doctor of sciences in psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: sublara@mail.ru.*

Abstract. The problem of personal safety is relevant at the present stage of human development. The saturated information environment, unstable economic and political situation, the need for frequent changes of professional activity call into question the issue of psychological safety. In professional activity, psychological safety is a person's assessment of the favorable environmental conditions for his activity, preservation of health and professional development. The article considers various interpretations of the concept of "safety" and some mechanisms of security. The basic structure of security as a mental state is defined. The possible psychological factors contributing to the increase and decrease of a person's experience of security are considered. As well as the main environmental factors that affect the formation of personal security as a value.

Key words: psychological safety, personality, state, safety, environment, psychological protection, psychological factors.

The Influence of Family on the Reproduction of Educational Inequality New Socio-Cultural Conditions

E. V. Lavrentsova

*Candidate of philosophical sciences, associated professor of the chair of pedagogical and social sciences of Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria,
E-mail: elenavit@abv.bg.*

Abstract. This article is devoted to the analysis of the problem of reproduction of social inequality among students in the school system in the context of large-scale economic and sociocultural transformations taking place in the modern world. Special attention is paid to identifying the roles of parents in the process of reproducing inequalities, taking into account the resources and capitals used by them. An attempt has been made to comprehend the various types of educational advantages and limitations related to the status of the family and educational strategies of parents, based on new contexts for parental actions, both within the schools and beyond.

Key words: educational inequality, social structure, socio-economic status, family, social capital.

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

A. V. Karpov

*Corresponding member of RAE, doctor of sciences in psychology, dean of the Faculty of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: anvikar56@yandex.ru.*

Abstract. The article considers the main features and current state of research in the field of psychological analysis of activity, as well as the main difficulties of its further development. Ideas about possible ways and methods of overcoming them are formulated, on the basis of which the most promising directions of this development are outlined. A new solution is given to the key problem of psychological analysis of activity. This is the problem of determining the basic unit of decomposition of activity. It is also based on the need for a new interpretation of the original subject of activity analysis, which should be understood as an activity as a system complex, and not as a system, which is traditionally assumed. A new approach to the decomposition of activity is also formulated, based not on the traditional structural-morphological paradigm, but on the principles of functional-dynamic analysis. All the formulated provisions are concretized in relation to a special-qualitatively specific class of activity: subject-information.

Key words: activity, professional activity, psychological theory of activity, psychological analysis of activity, structural-level paradigm, structural-functional paradigm, system complex, component of activity, organization of activity, subject-information activity.

The Specifics of the Formation of Professionally Important Qualities of Nurses

M. V. Ekaterinina

Teacher of socio-economic disciplines of the Yaroslavl Medical College, Master of Psychology, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: jesssweet7@gmail.com.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of a complex of professionally important qualities necessary for the qualitative implementation of the professional activity of a nurse. Taking into account the literature data and professionograms for the profession "nurse" provided a definition of the main professionally important qualities of a nurse: switchability and concentration of attention, communicative and organizational abilities; empathy, self-control, as well as internality, which is the basis of an even more generalized quality – responsibility. As a result of the application of system-genetic and structural-level approaches to the analysis of the patterns of changes in the organization of the structure of professionally important qualities of future nursing specialists, the genesis and principles of transformation of the professionalization of nursing activities during the period of students' training at the medical college were determined. It is shown that the professionalization of future nursing specialists goes through a number of important stages: the stage of adaptation to the future profession, the stage of professional crisis and the stage of formation of professional identity. The identification of patterns of changes in the structure of professionally important qualities of nurses' activity showed the nonlinear nature of the transformation and the indirect presence of motivational professionally important qualities that underlie the most important of them – responsibility.

Key words: professionally important qualities, professionographic approach, system-genetic approach, structural-level theory, professionalization, professional formation, motivation.

Metacognitive Aspects of IT Specialists' Activity

A. I. Kalacheva

Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: kulakova1992@yandex.ru

A. A. Volchenkova

Assistant of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: 24crocus95@gmail.com

Abstract. The article presents theoretical and methodological materials that reveal and explain the essence of the metacognitive aspects of the activities of professionals working in the IT field. The necessity of developing a general methodological approach to metacognitive phenomena, processes and qualities as to the subject determinants of the structural and functional organization of the activity of the subject-information type is indicated; as well as their concretization in order to further develop the psychological concept of metacognitive regulation of activity. Within the framework of this provision, the classification of IT professions was considered, and a part of the metacognitions that were identified in the course of empirical conversations, observations of the activities of specialists and analysis of literary sources were characterized.

Key words: metacognitive sphere, metacognition, IT-specialist, information technology, subject-informational activity, consciousness, heuristics.

Regularities of the Organization of the Metacognitive Sphere of Personality in Educational Activity in the Conditions of Distance Learning

A. A. Karpov

Doctor of sciences in psychology, Professor of RAE, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Yu. A. Panina

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: alex.james00@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying differential differences in the organization of the main parameters of the metacognitive sphere of the personality of students of three subgroups: high

school students, university students, as well as specialists involved in vocational training, retraining, advanced training programs. The main feature of the current study in comparison with a number of previously carried out is that all the subjects were trained remotely – using modern information technologies. The regularities are established, according to which, in the conditions of distance learning, there are rearrangements of the structures of metacognitive parameters in comparison with similar indicators in the conditions of traditional learning. It is shown that in the conditions of distance learning there is a certain commonality of metacognitive potential for each of the studied groups of subjects.

Key words: metacognitive sphere of personality, educational activity, distance learning, information technologies, structural organization.

Features of Psychosomatic Diseases in Preschool Children

A. O. Gritsay

Senior lecturer of the chair of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: artemg78@gmail.com

A. A. Kudryavtseva

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: annkydryavtseva@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of psychosomatics in preschool children. The genesis of the definition of the concept of “psychosomatics”, the classification of psychosomatic diseases and the general causes of their occurrence are considered. The main part reveals the features of psychosomatic diseases in preschool children, possible causes of their occurrence and the most effective psychological approaches for the work of a specialist with psychosomatics at this age. The effectiveness of the body-oriented approach in psychosomatic diseases in preschool children, the need for family psychotherapy, the viability of art therapy as a preventive method within the framework of the topic of the article is emphasized. The obtained conclusions are applicable in the framework of practical psychology, when a specialist works with psychosomatics in preschool-age clients.

Key words: psychosomatics, classification of psychological diseases, features of psychosomatics in preschoolers, causes of psychosomatics in preschoolers, body-oriented approach.

Correlation of Verbal-Logical Thinking, Communicative Skills and Coherent Speech in Preschool Children with General Underdevelopment of Speech

G. A. Penkova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: galinapenkovaga@gmail.com

A. S. Kashapov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: yarmirko@mail.ru

Abstract. The article presents a comparative analysis of verbal and logical thinking and communication skills with the development of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment. The relevance is due to the fact that in our society there are more and more children with speech development deficits. Meanwhile, according to leading psychologists, it is speech that largely determines the characteristics of personal development and giftedness of preschoolers. A comparative analysis of the level of development of the ability to find essential features and mentally synthesize them on the principle of analogy; features of verbal and logical thinking; the ability to establish patterns and speech development of children of senior preschool age with general underdevelopment of speech and children without speech development delays.

Key words: verbal and logical thinking, communication skills, speech development, preschoolers.

Empirical Study of the Anxiety Level of High School Students in the Period of Preparation for School Exams

D. D. Eremin

*Bachelor-student, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, Russian Federation,
e-mail: auslander1966@gmail.com*

E. A. Vinarchik

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: elena-vinarchik@rambler.ru

Abstract. The article presents an empirical study of the level of anxiety in high school students during the preparation for the exam. The work discusses theoretical approaches to the study of anxiety in modern science. The psychological characteristics and characteristics of the emotional sphere of the senior schoolchild are presented. It has been suggested that the exam is a stress factor for a senior student. Then the results of an empirical study of the level of anxiety in high school students are described. Based on the results of the data obtained, a conclusion was made regarding the level of the studied mental state during the preparation of high school students for the exam.

Key words: mental states, anxiety, emotional sphere, exam, educational psychology.

Individual Educational Route for Students with Disabilities due to Mental Retardation and Autism Spectrum Disorder

E. A. Krutiy-Filippova

*Teacher-psychologist of the highest qualification category of the municipal educational institution "Secondary school 78", psychology teacher, body-oriented psychotherapist, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: ekaterina-kruty@yandex.ru.*

Yu. V. Barazhakova

*Teacher-defectologist of the municipal educational institution "Secondary school 78", teacher-defectologist, educator of the first qualification category of the "Kindergarten 42", Russian Federation,
e-mail: yarsch078@yar-edudep.ru*

A. S. Alferyeva

*Primary school teacher (class of correction of the VII type) of the municipal general education institution "Secondary School 78", Russian Federation,
e-mail: yarsch078@yar-edudep.ru*

Abstract. The article presents an individual educational route for students with disabilities due to mental retardation and autism spectrum disorder (for one of the students of the correctional class, developed by specialists and a teacher).

Key words: ASD (autism spectrum disorder), mental retardation IEM (individual educational route), student.

Cluster Analysis as Method to Identify Factors that Affect the Success of Olympiad Math Problem Solving

I. Yu. Vladimirov

PhD in psychology, leading researcher of the laboratory of psychology and psychophysiology of creative, IP RAS, Moscow, associate professor of the general psychology department of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: kein17@mail.ru.

Yu. V. Bogomolov

PhD in physical and mathematical sciences, associate professor of the discrete analysis department of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation.

S. Yu. Korovkin

Doctor of sciences in psychology, associate professor of the general psychology department of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: korovkin_su@list.ru.

A. V. Smirnitskaya

Postgraduate student of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: a9159793033@gmail.com.

I. N. Makarov

Clerk of the labor psychology and organizational psychology department of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: reoge@mail.ru.

A. D. Savinova

PhD in psychology, junior researcher of SEC "System-genesis of professional and educational activity" in DYSU, Yaroslavl, intern in the laboratory of cognitive research, RANEPa, Moscow, Russian Federation, e-mail: anuta13334@yandex.ru.

N. Yu. Lazareva

Junior researcher of SEC "System-genesis of professional and educational activity" in DYSU, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: lazareva_natasha93@mail.ru.

F. N. Markin

PhD in psychology, junior researcher of the laboratory of psychology and psychophysiology of creative, IP RAS, Moscow, Russian Federation, e-mail: alxetar@gmail.com.

Abstract. This paper is about the factors that affect the success of Olympiad math problems. Based on the literature review, we found that cognitions, emotions and motives are predictors of problem solving success. In most cases, the predictors of success are considered in isolation from each other, but in this work, we have attempted to examine them together using cluster analysis. Two analyzes were carried out to identify clusters of Olympiad math problems and cluster of participants in the Olympiad. As a result, various effects were found that accompany the problem solving process: the second-day effect, the resource allocation effect, the solution polarity, the participation experience effect in the Olympiads and others. The obtained results reflect the importance of cognitive, emotional and motivational factors in the process of solving Olympiad math problems.

Key words: types of Olympiad math problems, constrains of Olympiad problems, cluster analysis, creative solution, problem solving success.

The Historical Phenomenon of “Nechayevshchina” as a Manifestation of Methods of Socio-Psychological Influence

A. A. Smirnov

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: asmirnov1970@bk.ru.*

E. A. Solovyeva

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,
Russian Federation,
e-mail: liza.kisa.miu@gmail.com.*

V. V. Tevs

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,
Russian Federation,
e-mail: viktori19985@gmail.com.*

Abstract. Collective image of Nechayevshchina makes this phenomenon timeless one. In the present article significant features of the phenomenon have been examined in the field of historical approach based on method of studying of memoir sources, content analysis and qualitative analysis of revealed data. Having found out common regularities during both synthetic considerations of the phenomenon and analytical investigation of the matter, distinctive features of Nechayevshchina have been revealed based on socio-psychological system of interaction of small social group. It was discovered that the personality of S. G. Nechaev as a suggestor has inclination to affect other people. Moreover, the phenomenon concentrates in itself means of impacts in the system of social interaction. The article is the first one that demonstrates revealed features of the phenomenon which was treated like manifestation of means of socio-psychological impact included persuasion, suggestion, fashion and imitation. Suggestion is the most expressed a mean of impact in the system of interaction that is why it has been investigated detailed from different sides included the personality of S. G. Nechaev as a suggestor, personalities of his followers (P. G. Uspensky, N. N. Nikolaev and the other) and their relationship. Such approach to the investigation is original, comprehensive, systematic and in the same time it saves analytical features. As a result of exploration of organized system of historical personalities in the both historical and socio-psychological fields, it has been proved that phenomenon of Nechayevshchina is collective image, has special trends and that is why it keeps on being actual nowadays. Thus, expediency and significance of research of the similar phenomena are conditioned by creating of preventive measures and their extrapolation. In addition, importance of the research is emphasized by debatable condition of the topic.

Key words: historical approach, socio-psychological approach, the phenomenon of Nechayevshchina, S. G. Nechaev, socio-psychological phenomena, historical personality, content analysis.

Predictors of Learning Success for Mathematics Students

I. Yu. Vladimirov

*PhD in psychology, leading researcher of the laboratory of psychology and psychophysiology of creative, IP RAS, Moscow, associate professor of the general psychology department of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kein17@mail.ru.*

I. A. Podshivalko

*Master-student, HSE University, Moscow, Russian Federation,
e-mail: Podshivalko99@gmail.com.*

A. V. Smirnitckaya

*Postgraduate student of DYSU, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: a9159793033@gmail.com.*

Abstract. In this study, we study predictors of academic success. Students of mathematics were studied. The sample included students and graduates (2016-2021 years), including Olympiad students, sports programmers and others. This allows us to study the influence of the “hobby” factor on academic performance. Based on the results of clustering of academic performance, analysis of surveys, the results of the questionnaire “Level of subjective control” and “Scale of cognitive and emotional awareness”, we can conclude the following. During the training process, the learning trajectory may change due to changes in priorities. Students with higher indicators of independence and awareness have better academic performance. Students with high academic performance often have a hobby, it is associated with professional activity (both at the university and outside it).
Key words: predictors of success, academic success, predictive models, teaching mathematics, higher education

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алферьева Александра Сергеевна

учитель начальных классов (класса коррекции VII вида) муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №78», г. Ярославль, Российская Федерация, yarsch078@yar-edu.ru.

Баражакова Юлия Владимировна

учитель-дефектолог муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №78», учитель-дефектолог, воспитатель первой квалификационной категории МОУ «Детский сад № 42», г. Ярославль, Российская Федерация, yarsch078@yar-edu.ru.

Богомолов Юрий Викторович

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры дискретного анализа ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.

Винарчик Елена Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, elena-vinarchik@rambler.ru.

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kein17@mail.ru.

Волченкова Анастасия Александровна

ассистент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, 24scocus95@gmail.com.

Грицай Артем Олегович

старший преподаватель кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, artemg78@gmail.com.

Екатерина Мария Владимировна

преподаватель социально-экономических дисциплин ГПОУ ЯО «Ярославский медицинский колледж», магистр психологии, г. Ярославль, Российская Федерация, jesssweet7@gmail.com.

Еремин Данила Денисович

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, auslander1966@gmail.com.

Калачева Анастасия Игоревна

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kulakova1992@yandex.ru.

Камакина Ольга Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, olekat@bk.ru.

Карпов Александр Анатольевич

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

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, anvikar56@yandex.ru.

Кашапов Артем Сергеевич

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

Кашапов Мергалис Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, smk-007@bk.ru.

Козлов Владимир Васильевич

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

Коровкин Сергей Юрьевич

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

Крутий-Филиппова Екатерина Алексеевна

педагог-психолог высшей квалификационной категории муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №78», преподаватель психологии, телесно-ориентированный психотерапевт, г. Ярославль, Российская Федерация, ekaterina-kruty@yandex.ru.

Кудрявцева Анна Александровна

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

Лавренцова Елена Витальевна

кандидат философских наук, доцент кафедры педагогических и социальных наук Педагогического факультета, Фракийский университет, г. Стара Загора, Болгария, elenavit@abv.bg.

Лазарева Наталья Юрьевна

младший научный сотрудник НОЦ «Системогенез профессиональной и учебной деятельности» при ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, lazareva_natasha93@mail.ru.

Макаров Игорь Николаевич

делопроизводитель кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, geode@mail.ru.

Маркин Феликс Николаевич

кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, alxetar@gmail.com.

Мурашев Герман Александрович (1922-2013)

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ярославского государственного педагогического института им. К. Д. Ушинского.

Нестик Тимофей Александрович

доктор психологических наук, профессор РАН, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, nestik@gmail.com.

Никишина Ольга Сергеевна

аспирант лаборатории социальной и экономической психологии ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, olya.shapovalova94@mail.ru.

Панина Юлия Александровна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, alex.james00@mail.ru.

Пенькова Галина Александровна

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, solovyeva.ev205@gmail.com.

Подшиваленко Иван Андреевич

магистрант НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация, Podshival99@gmail.com.

Савинова Анна Джумберовна

кандидат психологических наук, младший научный сотрудник НОЦ «Системогенез профессиональной и учебной деятельности» при ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, стажер лаборатории когнитивных исследований ИОН РАНХиГС, г. Москва, Российская Федерация, anuta13334@yandex.ru.

Сенин Иван Геннадьевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, isenin@bk.ru.

Смирницкая Анастасия Витальевна

аспирант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, a9159793033@gmail.com.

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, asmirnov1970@bk.ru.

Соловьева Елизавета Валерьевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, solovyeva.ev205@gmail.com.

Субботина Лариса Юрьевна

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

Тевс Виктория Владимировна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, viktori19985@gmail.com.

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

Литература.

Материалы публикуются в авторской редакции.