

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 2 (53)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2022

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал

Редакционная коллегия

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

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, №2 (53), 2022.

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

А. В. Карпов

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

Д. И. Иванова

Метакогнитивные исследования: актуальность и ретроспектива24

А. А. Карпов

Структурно-уровневый подход к проблеме филогенетической эволюции психики (статья вторая).....29

ОБЩАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева

Рефлексивность и вариативность поведения на разных уровнях эмпатии при адаптации студентов.....37

В. В. Козлов

Некоторые особенности посттравматического стрессового расстройства в современных условиях.....45

Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин, О. И. Деревлев

Синдром раннего детского аутизма как специфическое нарушение развития51

П. Е. Степанова, Д. А. Дашкова

Взаимосвязь самооценки и агрессивного поведения в юношеском возрасте.....55

Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин

Психологические особенности проявления агрессивного поведения60

Т. Л. Чудакова

Взаимосвязь переживания безопасности и основных параметров адаптивности личности65

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. В. Карпова, С. А. Кибко

Мотивация волонтерской деятельности спортивной направленности70

В. И. Назаров

Прогнозирование результатов социальной перцепции в управлении76

В. Б. Токарева

Исследование особенностей локуса контроля как профессионально важного качества начинающего специалиста85

К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЛЕОНИДА ПЕТРОВИЧА УРВАНЦЕВА

М. М. Кашапов

Вехи творческого сотрудничества с Леонидом Петровичем Урванцевым (воспоминания к 75-летию Л. П. Урванцева)89

В. А. Мазиллов

Феномен Урванцева: ученый, педагог, учитель92

И. Ю. Владимиров

Обыкновенный Волшебник с кафедры общей психологии96

В. В. Козлов, В. А. Мазилев

Светлый человек и прекрасный преподаватель98

К 30-ЛЕТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УФСИН РОССИИ ПО ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

И. В. Макарова

«Ярославская школа» учит всю Россию101

Н. И. Индрупская

Демидовский университет – кузница пенитенциарных психологов области104

ИТОГИ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПЕРВОГО ПОЛУГОДИЯ 2022 ГОДА107

НОВЫЕ ИЗДАНИЯ116

Памяти Владимира Анатольевича Урываева120

Аннотации статей на английском языке. Abstracts122

Сведения об авторах.....127

Требования к статьям, представленным на публикацию129

CONTENTS

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY

A. V. Karpov

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

D. I. Ivanova

Metacognitive Research: Relevance and Retrospective.....24

A. A. Karpov

Structural-Level Approach to the Problem of Phylogenetic Evolution of the Psyche (Article Two).....29

GENERAL AND CLINICAL PSYCHOLOGY

A. A. Smirnov, E. V. Solovyeva

Reflexivity and Variability of Behavior at Different Levels of Empathy in the Adaptation of Students..37

V. V. Kozlov

Some Features of Post-Traumatic Stress Disorder in Modern Conditions45

Yu. A. Latushkina, P. A. Pobokin, O. I. Derevlev

Early Childhood Autism Syndrome as a Specific Developmental Disorder51

P. E. Stepanova, D. A. Dashkova

The Relationship between Self-Esteem and Aggressive Behavior in Adolescence.....55

Yu. A. Latushkina, P. A. Pobokin

Psychological Features of Aggressive Behavior60

T. L. Chudakova

An Interrelation between Safety State and Basic Parameters of Personality Adaptability.....65

PSYCHOLOGY OF ACTIVITY

E. V. Karpova, S. A. Kibko

Motivation of Sports-Oriented Volunteer Activity70

V. I. Nazarov

Forecasting the Results of Social Perception in Management.....76

V. B. Tokareva

Study of the Features of Locus of Control as a Professionally Important Quality of a Beginner Specialist85

TO THE 75TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF LEONID PETROVICH URVANTSEV

M. M. Kashapov

Milestones of creative cooperation with Leonid Petrovich Urvantsev (Memoirs to the 75th Anniversary of L. P. Urvantsev)89

V. A. Mazilov

Urvantsev Phenomenon: Scientist, Pedagogue, Teacher.....92

I. Yu. Vladimirov

An Ordinary Magician from the Department of General Psychology.....96

V. V. Kozlov, V. A. Mazilov

A Bright Person and a Wonderful Teacher.....98

**TO THE 30TH ANNIVERSARY OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE FEDERAL
PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA IN YAROSLAVL REGION**

I. V. Makarova

“Yaroslavl School” Teaches the Whole of Russia..... 101

N. I. Indrupsкая

Demidov University – Forge of Penitentiary Psychologists of the Region..... 104

RESULTS OF SCIENTIFIC EVENTS OF THE FIRST HALF OF 2022..... 107

New Publications 116

In Memory of Vladimir Anatolyevich Uryvaev..... 120

Abstracts 122

Personalities 127

Requirements to Articles Submitted for Publication 129

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

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

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

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

Аннотация. Статья является продолжением работ, опубликованных в двух предыдущих номерах вестника. Представлены результаты исследования ряда ключевых методологических проблемы, к постановке которых в настоящее время привело развитие теории и практики психологического анализа деятельности. Предложено новое решение одного из значимых вопросов, связанного с установлением и интерпретацией структурной организации компетенций как базовых единиц организации деятельности и ее психологического анализа. Впервые обосновано положение, согласно которому собственная структурная организация компетенций, то есть их микроструктура, построена на основе уровневого принципа и представляет собой целостную иерархию пяти соподчиненных уровней, характеристика которых также дана в работе. Вскрыт факт принципиального изоморфизма основных уровней организации компетенций и базовых уровней структурной организации деятельности. Показано, как конкретно должны быть оптимизированы процедуры психологического анализа деятельности на основе сформулированных теоретических представлений. Вся совокупность результатов реализована по отношению к изучению деятельности субъектно-информационного класса в целом и деятельностью, базирующихся на компьютерных технологиях, в частности. Показано, каким образом эти представления могут содействовать решению одной из основных проблем, связанных с их исследованием и оптимизацией – проблемы определения и систематизации ее основных компетенции в целом и соотношения двух их основных категорий – *hard-skills* и *soft-skills*.

Ключевые слова: деятельность, профессиональная деятельность, психологическая теория деятельности, психологический анализ деятельности, основные группы компетенций, субъект деятельности, компетенция, компонент деятельности, организация деятельности, субъектно-информационная деятельность.

I

Данная статья представляет собой третью – заключительную часть цикла работ, первые две части которого были опубликованы в предыдущих номерах этого журнала [20, 21]. Все они объединены общей и, по существу, двуединой целью. С одной стороны, она состоит в том, чтобы определить, в какой мере представления, сложившиеся к настоящему времени в психологической теории деятельности в целом, могут выступать в качестве методологической основы для такого важнейшего по значимости и комплексного по содержанию направления теоретических исследований и прикладных разработок, каковым является психологический анализ профессиональной деятельности; в чем заключаются существующие сегодня ограничения этой теории; какие трудности сопряжены с ее развитием в настоящее время, и, соответственно, какие проблемы требуют приоритетного исследования. С другой стороны, она заключается и в необходимости установления и того, в какой степени эти представления адекватны крупным трансформациям самого «мира профессий» – возникновению новых видов и даже классов деятельности, в частности, субъектно-информационного. Какие вызовы эти трансформации создают для теории деятельности и практики ее психологического анализа? Должна ли она сама трансформироваться в ответ на них и если да, то как именно? Какие трудности и проблемы порождаются этим сложным процессом и каковы возможные пути их минимизации?

Теоретико-методологический анализ всех этих и иных – сходных с ними по смыслу и степени обобщенности вопросов, проведенный в первых двух статьях, показал, что, действительно, в настоящее время возникает целый спектр весьма сложных по содержанию и новых по сути проблем, которые требуют своего первоочередного решения. Все они в совокупности эксплицируют недостаточность современных парадигмальных представлений, сложившихся в психологической теории деятельности для решения не только сугубо теоретических задач, но и – в особенности – для прикладных разработок. Кроме того, выявляется и аналогичная недостаточность, связанная с заметной невосприимчивостью – несензитивностью этой теории к целому ряду новых психологических результатов и в еще большей степени ее слабая «откликаемость» на те задачи, которые сопряжены с возникновением принципиально новых видов и классов деятельности. Она уже «не успевает» за трансформациями мира профессий, что, кстати говоря, является одной из причин тех упреков, которые все громче раздаются сегодня в ее адрес. Отчетливым индикатором этого является то, что возникающие трудности и проблемы носят не частный и локальный, а принципиальный и весьма общий характер. Соответственно, и варианты их преодоления также требуют не частных – косметических корректировок этой теории, а достаточно крупных трансформаций. Более того, они, как показано в этих статьях, требуют и пересмотра целого ряда традиционно сложившихся – представляющихся, на первый взгляд, очевидными, но, в действительности, не вполне обоснованных представлений и даже своего рода «теоретических стереотипов», которые в существенной мере сдерживают ее развитие. Не дублируя, разумеется, здесь их рассмотрение, отметим, однако, некоторые из наиболее демонстративных среди них, поскольку это целесообразно с точки зрения обеспечения преемственности начатого в первых двух статьях анализа.

В самом деле, он показал, что даже такое – ставшее, по существу, аксиоматичным положение, согласно которому исходным и основным предметом как самой теории деятельности, так и исследований в области ее психологического анализа, выступает «деятельность как система», является не вполне корректным. В действительности, она не является «истинной» системой, а принадлежит к одному из основных типов постсистемных образований – *системному комплексу*¹. Далее, аналогичному пересмотру необходимо подвергнуть и столь же традиционные представления о самой сути анализа как процедуры, смысл которой состоит в декомпозиции целого на его части и, следовательно, суть которой заключается в том, чтобы определить, из чего оно *состоит*. 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, для определенных классов систем – в частности, для деятельности, действует иной принцип организации: 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 [16, 17, 18]. В результате нередко часть может не уступать целому по степени своей сложности и организованности; она может выступать равномошной ему, отражая в себе тем самым его собственные атрибутивные особенности – воплощая в себе его системные качества. Однако, наиболее показательно то, что принципиальной трансформации должны быть подвергнуты и те представления, которые сложились относительно аналогичной по статусу – также основной, определяющей проблемы, которая обычно формулируется как *проблема единиц анализа* деятельности [4, 6, 30]. Ее суть, напомним, заключается 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 организации 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, ни один из которых, однако, не стал общепризнанным и универсальным – релевантным всему спектру видов и типов деятельности.

II

В связи с этим, нами был обоснован один из возможных вариантов решения данной проблемы, который в существенной мере позволяет минимизировать целый ряд возникающих сегодня трудностей теоретического и прикладного плана. Согласно ему, для решения проблемы определения базовых единиц анализа деятельности – ее основных компонентов, необходимо привлечь понятие *компетенций* (и соответственно, ту реальность, которая в нем зафиксирована). В самом деле, как было показано в [21]

1 Напомним, что в общем плане понятие системного комплекса было введено В. П. Кузьминым [23].

в качестве понятия, в котором фиксируется основная, базовая единица структурно-функциональной организации деятельности и ее генетической динамики является понятие компетенции. Компетенции по определению являются именно интегративными образованиями, в которых синтезированы три основных компонента так называемой «ЗУНовской триады» (знания – умения – навыки), а также специальные и общие способности. Важно и то, что они представлены в их целостном, синтезированном виде, в результате чего в них возникают собственно *системные* эффекты, порождающие качественную определенность всей целостности – деятельности как таковой. Компетенции поэтому и являются истинными носителями этой качественной определенности; они релевантны содержанию деятельности в целом и выступают наиболее обоснованными средствами ее экспликации – в том числе, и в целях ее психологического анализа. Одновременно, они являются все же и достаточно локальными образованиями деятельности, дифференциация которых обеспечивает должный уровень детализированности ее декомпозиции, а следовательно, – глубины и эффективности самого анализа. В еще более общем плане, представляется достаточно странным и даже парадоксальным, что компетентностный подход, базирующийся, в свою очередь, на деятельностной парадигме, до сих пор практически никак не ассимилировал наиболее фундаментально теоретическую проблему самой этой парадигмы – проблему структурных единиц деятельности, проблему основных вариантов ее декомпозиции на отдельные «составляющие». В противоположность этому интерпретация базового понятия всего компетентностного подхода – понятия компетенции именно с этих позиций, предполагающая его трактовку в качестве основной единицы деятельности, вскрывает перспективность данного подхода по отношению к разработке теории деятельности.

Такой подход оказался достаточно конструктивным, поскольку на его основе стала возможной минимизация ряда трудностей как теоретического, так и прикладного плана. В частности, с его позиций оказалось возможным предложить новое – более комплексное, нежели все иные подходы, решение проблемы *структурной организации* деятельностных компетенций, выявить их обобщенную деятельностную структуру – точнее, *макроструктуру*. С позиций данного решения она представляет собой иерархическую организацию пяти основных уровней. Базовые – первичные компетенции эксплицируются в качестве исходных компонентов, которые уже несут на себе все основные характеристики компетенций как таковых, но, в то же время, являются исходными, а их психологическая природа обусловлена следующим принципиальным обстоятельством. Психологическая система деятельности, как известно, характеризуется очень явной инвариантностью – общностью состава и содержания ее основных «составляющих» и их архитектоники по отношению к различиям в видах, типах и даже классах профессиональной деятельности [37]. Эта инвариантность, в свою очередь, обуславливает то, что по отношению к очень разным видам, типам и классам деятельности существует столь же инвариантный набор определенных базовых компетенций, объективно необходимых для их реализации. Ими являются компетенции в области целеобразования, мотивирования, информационного содержания деятельности, принятия решения, планирования и программирования деятельности, в области профессионально-важных качеств, контроля, самоконтроля и др. Они, являясь базовыми, выступают как первичные и потому – исходные. Они составляют один из уровней в организации их общей совокупности – компонентный. Далее, вторичные, *производные* компетенции, являющиеся продуктами комплексирования первичных, эксплицируются как определенные паттерны – подсистемы, складывающиеся для решения основных функциональных задач деятельности под системообразующей детерминацией основных деятельностных подцелей. Они поэтому образуют еще один качественно специфический уровень общей организации компетенций – субсистемный. В свою очередь, они также подлежат соорганизации и интеграции, образуя в итоге общую совокупность компетенций – как первичных, так и вторичных. В результате они синтезируются в наиболее обобщенное образование, которое обычно обозначается понятием *компетентности*. Оно – именно потому, что является наиболее целостным и обобщенным, соотносится уже с иным, качественно специфическим уровнем – собственно системным. Кроме того, следует учитывать, что одной из своеобразных аксиом компетентностного подхода, даже – его «изюминкой» является тезис о *несводимости* компетенций к аддитивной совокупности их частей – того, что в них входит и из чего они состоят. Обычно такими частями рассматриваются составляющие отмеченной выше «ЗУНовской триады» (знания, умения, навыки), а также специальные способности. Однако вся суть дела состоит в том, что они, будучи абсолютно необходимы для деятельности, сами по себе – так сказать, по отдельности (и даже – суммативно) еще недостаточны для ее эффективной реализации. Это, собственно говоря, и зафиксировано в тезисе об интегративной природе компетенций как таковых. Иными совами, есть все основания дифференцировать еще один уровень общей организации компетенций, на котором локализованы их основные *элементы*; это – собственное элементный уровень. Наконец, как показывают исследования, выполненные в последнее время, наряду со всеми отмеченными уровнями и типами компетенций, существует, по всей вероятности, и еще одна – достаточно

имплицитная, но важная компетенция. Ее суть заключается в возможности субъекта воздействовать на свои же собственные компетенции – как в плане произвольной регуляции их ситуативного проявления, так и в плане целенаправленного влияния на их развитие. Это – своего рода компетенция по формированию и развитию собственных компетенций, а также регуляции меры их актуального проявления, то есть, фактически, *метакомпетенция*. Поэтому она соотносится с еще одним уровнем общей структурной организации компетенций – метасистемным.

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

III

Показательно, а в плане обоснования корректности и конструктивности развиваемых здесь представлений – и доказательно, что эта задача также получает свое вполне естественное решение с их позиций; а его сущность состоит в следующем. Так, прежде всего, отметим, что при решении данного вопроса необходимо учитывать принцип преемственности основных подходов, которые были сформулированы по отношению к нему. В этом плане очень явно дифференцируются, как известно, два основных подхода – *традиционный* («ЗУНовский») и относительно более новый – *компетентностный* [5, 31, 32]. Вместе с тем, логика их развертывания приводят к необходимости осознания того, что они должны быть проинтерпретированы как частные и переходные в рамках иного, более обобщенного подхода. Он, в свою очередь, должен строиться не на основе принципов оценочности и альтернативности, а на основе принципов дополнительности и интегративности.

Далее, следует учитывать и еще одну важную закономерность гносеологического плана, впервые охарактеризованную Л. М. Веккером и заключающуюся в следующем. «Полюса» континуума некоторой исследуемой качественной определенности (его «крайние точки») распознаются, как правило, и легче, и раньше, чем его середина, то есть промежуточные значения континуума [3]. Так и психологическое познание вначале «распознает» некоторые локальные – парциальные проявления, то есть некоторые «точки» (явления) в рамках какого-либо класса качественной определенности. Затем, однако, оно приходит к постановке вопроса о возможном существовании самого *континуума* изменений внутри границ этой качественной определенности. В свете этой закономерности вырисовывается следующая логика развития теоретических представлений по данной проблеме. Сама дифференциация трех базовых частей «ЗУНовской триады» (знаний, умений и навыков) очень отчетливо соотносится с зафиксированным выше – так сказать «точечным» подходом к изучаемому явлению. Согласно ему, в общем предмете выделяются – распознаются те или иные его частные, парциальные проявления. Они дают ему аналогичную – исходную и первичную, но неразвернутую, то есть именно парциальную экспликацию. Вместе с тем, дальнейшая логика осмысления и экспликации истинного содержания предмета требует трактовки этих – «точечных», парциальных проявлений уже не как единственно существующих, а как локальных частей некоторого континуума иных форм существования и проявлений предмета. Возникает необходимость перехода от парциального и, следовательно, аналитического по духу и смыслу подхода к нему к иной, более совершенной его экспликации – континуальной. Здесь происходит осознание того, что на данном континууме, возможно, локализованы и иные, неизвестные пока, но реально существующие – промежуточные, переходные формы изучаемого предмета. Сам же он, следовательно, не сводится к изначально дифференцированным его проявлениям. Важнейшим и наиболее очевидным индикатором данной закономерности как раз и является вопрос о том, каким образом соотносятся компетенции и компетентность в целом с теми – уже дифференцированными ранее парциальными составляющими, то есть со знаниями, умениями, навыками; где – в каких интервалах континуума они локализируются?

Очень показательно, однако, что решение этих и аналогичных им по смыслу вопросов требует, далее, и перехода к принципиально иной форме (и стадии) экспликации теоретических представлений о предмете исследования – от континуальной к *иерархической*; поясним сказанное. Как показывает опыт разработки большого числа важных теоретических проблем психологии (впрочем, не только психологии), отдельные «составляющие» предмета, отдельные – парциальные его проявления, зафиксированные в континуальном подходе, как правило, в дальнейшем, то есть при более углубленном исследовании, обнаруживают свой собственно *уровневый* статус [10, 11, 34, 37]. Они раскрываются как основные уровни в его общей структурной организации. Следовательно, и вопрос об их взаимосвязях и согласовании должен решаться по типу выявления межуровневых взаимодействий между ними, а для этого – их выявления и, следовательно, экспликации всего предмета как структурно-уровневого образования. Тем самым, на данной стадии познания континуальная экспликация предмета исследования трансформируется в иерархическую, структурно-уровневую. Сам континуум как горизонтальная – одномерная, «плоская», а потому уплощенная и, соответственно, упрощенная экспликация предмета трансформируется в иную форму. Это – иерархическая, то есть многоуровневая, и, следовательно, многомерная, а потому существенно более сложная его экспликация, в большей мере отражающую его реальную сложность².

Кроме того, данный подход должен обязательно учитывать, что решающую и даже – конституирующую роль в организации эффективной психической регуляции деятельности играют закономерности и механизмы собственно *осознаваемого*, произвольного плана и, следовательно, те – специфические для нее детерминанты, на основе которых она реализуется. В их качестве вступает, прежде всего, вся совокупность (точнее – система) профессиональных знаний, профессионального опыта в целом. Вместе с тем, формы и средства репрезентации самих знаний в профессиональной деятельности характеризуются принципиальной гетерогенностью, а их генезис и развитие в процессе освоения деятельности приводит к становлению принципиально различных форм репрезентации профессионального опыта. Эти формы, в свою очередь, дифференцируются по базовому критерию – критерию характера и полноты включенности в них механизмов *осознаваемого контроля*, произвольной регуляции их использования как таковой. С этих позиций становится достаточно очевидной следующая очень важная, на наш взгляд, особенность, которая, однако, не учитывается пока в должной степени.

Как известно, в ходе освоения профессиональной деятельности имеют место две основные тенденции, точнее – два основных направления становления и формирования профессионального опыта субъекта. Первый предполагает опору на традиционно изучающийся и считающийся основным механизм *автоматизации*, выработки навыков, перевода регуляции на *неосознаваемый* уровень. Тем самым, уже этот процесс (и, соответственно, механизм, реализующий его действие) вскрывает важнейшее обстоятельство. Оно состоит в том, что в основе соотношения форм репрезентации профессионального опыта лежит, по-видимому, механизм межуровневых взаимодействий, то есть собственно иерархический принцип. Действительно, произвольно контролируемые на основе тех или иных профессиональных знаний акты их применения, выступают изначально именно как осознаваемо, произвольно контролируемые, то есть именно как умения. Они затем, однако, могут трансформироваться и, как правило, трансформируются в структуры иного уровня. Они становятся автоматизированными, неосознаваемыми «составляющими» регуляции деятельности – навыками.

Однако, наряду с этим, как показано в работах [13, 16, 20], существует и второе, также важное и несводимое к первому направление формирования профессионального опыта. Это – генезис особой и качественно специфической формы репрезентации, обозначенной нами как *метасознательная* форма. Она *качественно* – принципиально отличается от автоматизированной, то есть неосознаваемой формы. Суть этих различий состоит в том, что в ней информация, знания сохраняются в том же самом виде и во всей специфичности их содержания, в каком они были представлены в момент их актуального использования, то есть в момент их осознания. *Метасознательная* форма репрезентации – это не память на ситуации, события, информацию, а *память на их осознание*. В этой форме предусмотрены также и специальные средства, *блокирующие* перевод знаний в автоматизированную, неосознаваемую форму их использования, которая была бы – по понятным причинам – равносильна ее деструкции. Вместе с тем, она актуально может и не быть репрезентированной, то есть не представленной на осознаваемом уровне. Поэтому, сохраняя все основные атрибуты объективов знаний, то есть воспроизводя в себе все их содержание, она фиксирует и хранит их в такой форме, которая не «загружает» уровень

² Такая трансформация, по существу, равнозначна (причем, не на словах, а на деле) решению еще более важной теоретической проблемы – проблемы перехода от аналитического к системному способу экспликации предмета исследования. Действительно, переход к его структурно-уровневой, иерархической экспликации и последующему изучению фактически означает, что в этом изучении оказывается реализованным важнейший собственно системный атрибут – иерархичности организации. Подавляющее большинство иных важнейших принципов и особенностей системной формы организации являются, как известно, производными от нее.

осознаваемой регуляции³. В силу этого, она должна быть проинтерпретирована как форма иного уровня осознания, нежели осознаваемая, произвольно применяемая информация.

Тем самым, можно видеть, что складывается следующая ситуация. С одной стороны, процессы осознания, произвольно контролируемого применения тех или иных знаний эквивалентны феномену умений как таковых. Умения – это и есть осуществление действий или иных деятельностных актов *со-знанием* дела; умения – это и есть «действия с умом», то есть базирующиеся на знаниях. С другой стороны, будучи интегрированными в метасознательную форму, огромные массивы информации, профессиональных знаний также могут оказывать очень сильное влияние на организацию деятельности, но не быть при этом *актуально* репрезентированными в сознании. Они выступают в форме, близкой к той, которая зафиксирована в понятиях «тихих операторов» [22], имплицитных знаний, «подразумеваемых данных» [30]. В этой форме знания также подвергаются глубочайшей, качественной трансформации, но не по типу редукции их качественной определенности (свойства осознания), а по типу ее *сохранения* и даже усиления. Кроме того, уже сам факт этих глубоких, то есть именно качественных трансформации означает, что они обретают при этом иной уровень статус.

Таким образом, можно видеть, что все три «составляющие» классической «ЗУНовской триады» – знания, умения и навыки раскрываются с этих позиций в новом качестве, с новой точки зрения. Они эксплицируются как уровни организации, точнее – как *уровни* осознания, произвольного мониторинга за использованием в процессе регуляции информации, на основе которой и строится сама регуляция. Так, умения образуют своего рода «срединный» уровень, на котором активно и актуально используются механизмы и собственно *осознаваемого* и *неосознаваемого* использования знаний, а также иных средств регуляции. Умения, как известно, это и есть то, что сочетает в себе оба уровня регуляции – осознание и неосознание. Далее, столь же очевидно, что навыки, как вторая составляющая «триады», непосредственно и естественным образом соотносятся с нижним уровнем регуляции, на котором представлены исключительно *неосознаваемые* ее механизмы. Наконец, собственно знания – знания в истинном, развернутом и «не испытывавшем» автоматизацию виде, сохраняющие все содержательные характеристики, локализируются на высшем уровне – уровне *метасознательной* формы.

IV

Вместе с тем, уровневая экспликация компонентов «ЗУНовской триады», являющаяся достаточно значимой, и сама по себе (поскольку она вскрывает факт наличия у них не только глубоких эмпирико-феноменологических различий, но и различий в их качественном модусе, то есть в их уровне статусе), приводит к постановке и новых вопросов. Наиболее важными из них являются следующие вопросы. Во-первых, вопрос о том *критерии*, который лежит в основе дифференциации уровней и на котором основывается вся их структурно-уровневая, иерархическая организация. Во-вторых, вопрос о возможности существования в пределах этой иерархии *новых*, не описанных пока уровней.

При их решении нельзя, конечно, «пройти мимо» наиболее очевидного факта, который, однако, обычно не учитывается должным образом ни при теоретическом осмыслении проблемы структуры компетенций, ни при изучении организации знаний, умений и навыков. Он заключается в том, что, как бы сложны и комплексны ни были отдельные «составляющие» этой триады, они (по определению) являются все же именно отдельными, частными компонентами некоторого более обобщенного образования. В реальных – естественных условиях деятельности все они представлены не как аналитически выделенные и условно дифференцируемые сущности, то есть не в их отчужденности друг от друга, а всегда целостно, синтетически – системно. Другими словами, исходной формой их существования является именно форма целостности, в которой они представлены в неразрывно взаимосвязанном виде, в их онтологическом единстве.

В связи с этим, эксплицируется объективная необходимость дифференциации не просто еще одного уровня в их общей структурной организации, а уровня, являющегося и онтологически исходным, и гносеологически наиболее содержательным, богатым, а потому наиболее важным в плане раскрытия общих закономерностей организации профессионального опыта. Это – *общесистемный* уровень, на котором представлена вся совокупность традиционно дифференцируемых регуляторов деятельности, взятая в полноте и естественности их организации, в их целостном – не нарушенном аналитическими процедурами виде. На нем в результате именно интеграции, а не агрегации компонентов всех нижележащих уровней (на которых, соответственно, локализованы три базовые компонента этой триады – знания, умения, навыков), формируется и сам феномен *компетентности* как таковой. Вполне закономерно

3 Подробная характеристика данной формы репрезентации информации в психике представлена в работах [14, 16].

поэтому, что именно такой его – собственно интегративный статус является вполне очевидной эмпирико-феноменологической характеристикой. Сама же его трактовка как интегративного образования получает все большее признание.

В свете предложенной выше трактовки эта эмпирико-феноменологическая картина получает свое естественное и даже необходимое объяснение. Дело том, что с ее позиций данное образование раскрывается как высший уровень в организации профессионального опыта, который не может не быть интегративным по самой своей сути. Тем самым, и общая иерархия уровней организации профессионального опыта расширятся до четырехуровневой структуры. Четвертым – дополнительным по отношению к трем уже охарактеризованным в ней как раз и выступает общесистемный уровень.

Вместе с тем, являясь, действительно, существенно большей степенью приближения к реальной сложности организации компетенций, эта – четырехуровневая структура все же еще не в полной мере раскрывает ее содержание в целом. Дело в том, что, с одной стороны, компетентность, будучи сложнейшим и, как показано выше, многоуровневым образованием, действительно, выступает как относительно самостоятельная система. Однако, с другой стороны, она все же (как, впрочем, и любая иная система) онтологически включена в состав и содержание еще более общей целостности, более общей системы. Последняя выступает по отношению к ней как метасистема. Во взаимодействии с метасистемой, однако, любая система новые грани, свойства, особенности и закономерности – новые качественные спецификации, невыводимые из самой системы [27]. Однако, для целого ряда систем (а в особенности – для психологических) складывается еще более сложная картина взаимодействий системы и метасистемы. Дело в том, что некоторые и, повторяем, прежде всего, психологические системы принадлежат к специфическому классу систем; он был обозначен нами как класс систем со «встроенным» метасистемным уровнем⁴. В связи с этим, можно предположить, что компетентность как системное образование, принадлежит к данному классу и воплощает в себе все его основные особенности.

Предпринимая попытку его верификации, необходимо отметить следующие – достаточно важные и в то же время вполне очевидные обстоятельства как эмпирико-феноменологического, так и теоретического планов. Во-первых, компетентность по самой своей природе является, как известно инструментальным, функциональным образованием. Она выступает комплексом средств для обеспечения эффективности деятельности, а посредством этого и для решения целого ряда иных личностных задач. Кроме того, вне определенного – более общего контекста, более широкой целостности, она не просто утрачивает смысл, но и, фактически, деструктурируется. Другими словами, она всегда (онтологически) представлена как объективно необходимая составляющая некоторого метасистемного образования. Во-вторых, одна из специфических особенностей компетентности как системы состоит в том, что она входит, причем, не только с гносеологической точки зрения, а реально, то есть онтологически одновременно, как минимум, в две метасистемы – в деятельность и в личность субъекта этой деятельности.

Таким образом, компетенции, выступая системными образованиями, в то же время, объективно включены в состав двух указанных выше метасистем [15, 27]. Они обретают во взаимодействии с ними свои основные качественные характеристики, свою качественную определенность в целом. Во взаимодействии с метасистемами конституируется еще один – достаточно специфический и качественно самостоятельный уровень организации любой системы, в том числе, разумеется, и компетентности, обозначаемый как *метасистемный уровень*. Вместе с тем, по отношению к компетентности как системному образованию можно констатировать и дополнительные – также специфические закономерности ее соотношений с более общими по отношению к ней метасистемами. Дело в том, что целый ряд важнейших «составляющих» самих этих метасистем оказывается функционально представленными в ней самой. Они, фактически, оказываются органично включенными в состав и содержание самой компетентности (как системы, которая объективно сама входит в них). Более того, эти «составляющие» метасистем, включаясь – «встраиваясь» в систему компетентности, играют в ней ведущую и определяющую роль. Они выступают одними из их важнейших конституирующих «составляющих».

⁴ Данное положение является основным в сформулированных нами ранее представлениях о метасистемном принципе организации психики и ее основных составляющих [9]. Классическим и наиболее показательным представителем класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем как раз и является психика в целом. Действительно, как мы неоднократно подчеркивали ранее, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Следовательно, та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая внешнеположена ей, оказывается представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению должна быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности). При этом, разумеется, речь идет именно об определенной форме существования этой объективной реальности – функциональной, а не об ее онтологической представленности в психике.

Так, если рассматривать соотношение системы компетентности с одной из указанных метасистем – *личностью* субъекта, то, безусловно, в качестве наиболее демонстративных из таких «составляющих» являются *способности* личности. Они не только оказываются функционально представленными в системе компетентности, но и играют в ней определяющую роль. Вместе с тем, «встраиваясь» в систему компетентности, они выступают не столько, так сказать, «самостоятельно» (как ее отдельные «составляющие»), сколько в ином качестве. Они определяют и регулируют качество реализации всех иных ее «составляющих», всех иных рассмотренных выше уровней. Другими словами, они существенным и, более того, именно определяющим образом влияют на них: на их состав, на содержание профессиональных знаний, на характер и меру сформированности профессиональных умений, на становление «репертуара» профессиональных навыков. Особенно сильное влияние в последнем случае оказывает такая общая способность, как обучаемость.

Кроме того, по всей вероятности, функцией от меры развития способностей в целом и профессиональных способностей, в особенности, является и степень интегрированности всех трех традиционных «составляющих» компетентности – знаний, умений, навыков. Иначе говоря, от них зависит степень их соорганизованности в рамках общей структурно-уровневой организации системы компетентности. При этом следует учитывать также, что в функции способностей могут выступать не только собственно способности (так сказать, в «узком» смысле данного понятия), но и ряд иных личностных образований. Так, в частности, в их качестве могут вступать и реально выступают когнитивные стили, которые, как показано в исследованиях М. А. Холодной, влияют не только на процессуальные характеристики, но и на результативные параметры деятельности и поведения [35].

В результате складывается следующая картина. Метасистема (личность) функционально «встраивается» в саму систему компетентности и, более того, во многом ее и конституирует. Тем самым, эта система демонстрирует свой статус как принадлежащей к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Этот уровень оказывается локализованным внутри самой системы компетентности и, более того, локализуется на «вершине» общей иерархии ее уровней. Он выступает еще одним – пятым уровнем, наряду с четырьмя уже рассмотренными. Тем самым, достаточно естественным образом решается весьма дискуссионная проблема соотношения компетентности и способностей. Последние оказываются локализованными на особом, качественно специфическом и при этом – высшем и определяющем иерархическом уровне системы компетентности. Способности «находят» на метасистемном уровне иерархической организации компетентности свое естественное место. В свою очередь, и сам этот уровень обретает «в лице» способностей главные детерминанты для своей функциональной роли в общей организации системы компетентности.

Далее, сходные в принципе закономерности обнаруживаются и при рассмотрении системы компетентности в плане ее взаимодействий с другой основной метасистемой – с самой *деятельностью*. Их общий смысл заключается в том, что компетенции (и система компетентности в целом), с одной стороны, являются инструментальными средствами деятельности. С другой стороны, обслуживая ее, они одновременно и сами оказываются в состоянии использовать – *мультиплицировать* в себе средства и механизмы деятельности, ее потенциал в целях обеспечения своего собственного функционирования. и именно этот очень важный механизм – механизм мультиплицирования [3] проявляется в нескольких основных планах.

Во-первых, уже сам по себе состав и содержание, а также общая организация профессиональных компетенций в каждой конкретной деятельности, фактически, полностью определяется психологической структурой последней [15, 31, 37]. Действительно, в работе [37], а также в ряде других исследований показано, что комплексным и, что также очень важно, – *объективным критерием* для дифференциации общего состава компетенций, образующих систему компетентности, выступает общая архитектура психологической системы деятельности. Но это и означает, что вся метасистема (деятельности) функционально не только «влияет» на содержание и состав компетенций, но и как бы «повторяет» – мультиплицирует себя в их общей структуре. Содержание и состав, структура и функциональная организация всей совокупности компетенций, образующих систему компетентности, решающим образом – причем, повторяем, совершенно объективно обусловлены именно психологической системой деятельности в целом. Метасистема (деятельность), фактически, не просто «встраивается» в систему (компетентность), но и конституирует ее.

Во-вторых, как уже отмечалось, в концепции системогенеза профессиональной деятельности показано, что психологическая система деятельности характеризуется очень явкой инвариантностью – общностью состава и содержания ее основных «составляющих» и их архитектоники по отношению к различиям в видах и даже типах профессиональной деятельности [37]. Эта инвариантность, в свою очередь, обуславливает, что по отношению к очень разным видам и типам деятельности существует

столь же инвариантный, воспроизводящийся набор определенных базовых компетенций, объективно необходимых для их реализации. Напомним также, что ими являются компетенции в области целеобразования, информационного содержания деятельности, принятия решения, планирования и программирования деятельности, в области профессионально-важных качеств, контроля, самоконтроля и др. Они (и это наиболее важно в данном контексте) не носят характера непосредственной связи с какой-либо конкретной деятельностью, а имеют деятельностно-неспецифический характер. Это – общие компетенции, выходящие за пределы какой-либо конкретной деятельности. Поэтому они выступают и как своего рода метадеятельностные образования [7, 16]. Исходя из этого, в работах [7, 16] был сделан вывод о существовании некоторой совокупности компетенций, носящих наддеятельностный и надпредметный характер. Они являются общедеятельностными, или метадеятельностными (в смысле – выходящими за пределы отдельно взятой деятельности – отсюда и префикс «мета»). Они формируются как продукты и результаты генезиса общей архитектоники психологической системы деятельности. Тем самым они опять-таки выступают итоговым эффектом функционального включения, «встраивания» в систему компетентности самой метасистемы – деятельности.

В-третьих, можно констатировать и еще одну важную закономерность, которая наиболее явно представлена при достаточно высоком уровне сформированности компетентности по отношению, в основном, к сложным видам деятельности. Она заключается в том, что процесс формирования отдельных компетенций и компетентности в целом может разворачиваться не только, так сказать, стихийно. Данный процесс может быть и предметом специально организованных, целенаправленных воздействий. Кроме того, он может выступать и предметом *самосформирования* – специальной активности самого субъекта, направленной на это формирование. В этом случае активность субъекта, направленная на формирование компетентности, может принимать и, как правило, принимает достаточно сложный и развернутый характер. Она воплощает в себе все основные черты и атрибуты деятельности как таковой; выступает, по существу, как «деятельность по формированию компетентности». Вместе с тем, очевидно, что индивидуальная мера выраженности такой способности – способности к построению, к специальному целенаправленному формированию системы собственно деятельностных компетенций, может достаточно существенно различаться. В связи с этим, можно, по-видимому, сделать следующее заключение. Наряду с компетентностью так сказать «первого порядка», существует, по всей вероятности, и некоторая – достаточно имплицитная, но важная компетентность «второго порядка». Ее суть заключается в том, что субъект обладает возможностями – своеобразной компетентностью в плане воздействия на свою же собственную компетентность по отношению к той или иной конкретной деятельности, по отношению к ее целенаправленному развитию. Аналогичный по смыслу феномен уже давно был дифференцирован по отношению к процессу обучения: известно, что необходимо не только и не просто «учить», но и «учить учиться». В плане феномена компетентности это означает, что недостаточно формировать только «первичную» компетентность. По-видимому, необходимо также и формирование своего рода *метакомпетентности* – компетентности по формированию и развитию собственных компетентностей. Такая метакомпетентность строится «по образу и подобию», то есть в соответствии с психологической архитектурой психологической системы деятельности, разворачивается как специальная деятельность.

Итак, можно видеть, что в плане соотношения и с еще одной метасистемой – с деятельностью обнаруживается тот же статус компетентности как системного образования. Она выступает как представитель качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Этот уровень оказывается, действительно, локализованным внутри самой системы компетентности, расположен на ее «вершине». Тем самым, в еще большей степени подтверждается сформулированное выше предположение о структурно-уровневом строении, об иерархичности организации общего феномена компетентности. Эта организация обретает достаточно стройный и заверченный вид, включающий пять основных уровней, охарактеризованных выше.

Так, на его высшем – метасистемном уровне локализованы специфические образования, принадлежащие к более общим целостностям (то есть к метасистемам – к личности и деятельности). Они, однако, функционально включены, «встроены» и в содержание самой компетентности. Прежде всего, это способности личности и основные функциональные блоки психологической системы деятельности. На втором уровне – общесистемном локализованы феномены общей организации всех основных и традиционно дифференцируемых «составляющих», входящих в состав компетентности – знаний, умений, навыков. Такая интеграция приводит к специфически системным феноменам, то есть к синергетическим эффектам. Она поэтому дает определенную «функциональную прибавку», которая не позволяет редуцировать этот уровень до аддитивной совокупности, то есть до агрегативного множества указанных «составляющих». Механизмы их интеграции дают на выходе аналогичный – также

интегративный по своей сути феномен компетентности как таковой. Три других уровня образованы, соответственно, каждой из традиционно дифференцированных «составляющих»; это уровни знаний, умений и навыков.

Итак, на основе проведенного анализа можно сделать заключение обобщающего плана, согласно которому феномен компетентности построен на основе структурно-уровневого принципа. С этих позиций оказывается возможной экспликация общего состава и конкретного содержания его основных уровней, а также закономерности их соорганизации. Существенно и то, что частные, парциальные, хотя, конечно, и очень важные, «составляющие» общего феномена компетентности, предстают уже не только как отдельные его части, а как воедино связанные компоненты целого и, более того, как его уровни. В такой форме, то есть при достижении уровня целостной организации, сама компетентность обретает полноту своего содержания и свой истинный потенциал.

V

В связи с представленной выше уровневой экспликацией микроструктурной организации компетенций необходимо, по нашему мнению, специально остановиться и на еще одном – достаточно существенном вопросе, смысл которого состоит в следующем. С одной стороны, все представленные выше материалы вскрывают, действительно, очень сложную и внутренне гетерогенную структурную организацию компетенций. Однако, с другой стороны, даже несмотря на всю их сложность, они не перестают быть и частями – составляющими еще более общей и сложной целостности – самой деятельности, не утрачивают статус ее базовых единиц, то есть компонентов. В силу этого, необходимо детализировать само положение о них именно как основных единицах деятельности – ее компонентах, но уже с учетом тех представлений, которые раскрывают их микроструктурную организацию.

На наш взгляд, такая необходимость имеет принципиальное значение. Дело в том, что само это понятие нередко используется нередко не в его строгом значении, а достаточно «размыто», аморфно и концептуально неопределенно; ему, а также определению его границ не уделяется обычно специального внимания⁵. В результате этого очень часто под компонентом понимается, фактически, любая часть той или иной анализируемой целостности. Например, очень типичным и показательным в этом отношении является синонимическое использование понятий компонента и элемента, хотя это – совершенно разные качественно специфические по отношению друг к другу образования. В наиболее строгом и непосредственном смысле под компонентом следует понимать такую относительно простейшую «составляющую» системы, которая еще обладает всеми основными характеристиками самой системы, как бы «несет в себе» все основные атрибуты ее качественной определенности. Отсюда следует, в частности, что компоненты (по определению) уже сами по себе являются достаточно сложными, именно комплексными образованиями. Они, в свою очередь, также «состоят» из определенных образований, но уже иного уровня, иного порядка сложности. Последними как раз и являются отдельные элементы. В отличие от компонентов, они уже утрачивают атрибуты качественной определенности той системы, в которую они включены⁶. Вместе с тем, истинная сложность соотношений компонентов и элементов состоит в том, что вторые объективно необходимы для конституирования первых; однако сами по себе (то есть как некоторая агрегативная сумма) еще недостаточны для этого. Они обязательно должны быть подвергнуты определенной, дополнительной организации и лишь при этом условии, то есть синтезируясь друг с другом, приводят к формированию компонентов.

Другой типичной ошибкой является применение понятия компонента для обозначения таких частей системы, которые выступают уже не относительно более простыми по отношению к ним (как элементы), а более сложными образованиями. Дело в том, что в составе любой системы обнаруживаются, наряду с компонентами и элементами, также и их достаточно сложноорганизованные синтезы, паттерны. Чаще всего для их характеристики наиболее адекватным оказывается термин «подсистема» (субсистема) Тем не менее, нередко и они – эти уже заведомо более сложноорганизованные образования также обозначаются понятием компонента.

Еще одним фактором, также негативно сказывающимся на разработке проблемы структурной организации систем, является целый ряд традиционно сложившихся и закрепившихся «понятийных

⁵ Напомним, что данный вопрос специально анализировался и в работе [21].

⁶ Классический и наиболее демонстративный пример этого – отношения между действиями (как компонентами системы деятельности) и операциями (как ее элементами) [25, 34]. Действие – это именно компонент системы деятельности, поскольку оно «несет в себе» основные атрибуты целого – самой деятельности, мультиплицирует в себе ее основные психологические свойства (целенаправленность, произвольность, осознаваемость, активность, предметность и др.). Однако, при углублении анализа деятельности лишь только на один шаг – при дальнейшей декомпозиции действий и определении их состава оказывается, что этот состав представлен уже такими образованиями, которые утрачивают качественную определенность анализируемой системы (деятельности) – операциями. И именно поэтому операции, в отличие от действий, являются не компонентами, а именно элементами системы деятельности.

стереотипов» в отношении использования данного термина, в его доминирующей трактовке. Эти стереотипы нередко сопровождаются и зауженной, неточной или неполной трактовкой данного понятия, что также ведет к ошибкам или неточностям в его использовании. Все они были достаточно подробно проанализированы в работе [21], в результате чего сформулированы те требования, которым должны удовлетворять компоненты системы как таковые.

Эти требования задевают необходимые методологические ориентиры для использования понятия компонента в психологических исследованиях в целом и при разработке проблемы деятельности, в частности, а основные из них состоят в следующем. Во-первых, компонент – это не только исходная «единица» целого, его так сказать «строительный материал», то есть то, что подлечит 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 систем. 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 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.

Учет всех этих положений содействует более точному и корректному пониманию компонентов как базовых единиц системы. Кроме того, с их позиций становится очевидным, что исторически сложившиеся, ставшие традиционными и прочно укоренившиеся в научном обиходе представления о содержании понятия компонента, а также о связях и отношениях между компонентами (как частями) и системой (как целым) не вполне отвечают реальной сложности этого понятия и его отношений с системой. В самом деле, образования, которые, действительно, выступают в статусе структурных компонентов, прежде всего, должны удовлетворять основному – формальному признаку компонента, предписываемому содержанием общесистемного критерия-дискриминатора уровневой дифференциации систем. Согласно ему, как отмечалось выше, под компонентами целого понимаются такие входящие в него образования, которые еще обладают основными качественными характеристиками, ведущими атрибутами самого целого; «несут в себе» его качественную определенность, в отличие от элементов, которые уже утрачивают эту качественную определенность. Уровень компонентов – это уровень, по одну сторону от которого еще сохраняется качественная определенность, а по другую – она уже утрачивается; следовательно, это своего рода «пограничный» уровень сохранения качественной определенности системы. Вместе с тем, это определение является, хотя и необходимым, но еще недостаточным для полного раскрытия содержательной специфики компонентов в целом и компонентов сознания, в частности; оно должно быть дополнено теми параметрами, которые были выявлены в ходе проведенного выше анализа.

Все сказанное весьма рельефно проявляется именно по отношению к компетенциям как основным единицам структурной организации деятельности, а одновременно содействует более полному и точному раскрытию их психологической природы. Действительно, это очень демонстративно эксплицируется уже по отношению к первому из охарактеризованных выше основных признаков компонентов. Любая компетенция с высокой степенью отчетливости разрывается с позиций сфор-

мулированных представлений отнюдь не только как исходная «единица» целого, но и сама является продуктом организации и интеграции – *комплексным*, сложноорганизованным образованием. Далее, компетенции столь же рельефно эксплицируются не качественно гомогенные образования, а образования, принципиально *гетерогенные*. Тем самым обеспечивается «внутреннее разнообразие» системы деятельности как необходимое условие ее реальной сложности. Далее, вся совокупность компетенций является, хотя и достаточно обширной, но все же принципиально ограниченной – *компактной* и вполне обозримой. За счет такой компактности обеспечивается баланс между интеграционными и дифференцирующими механизмами внутри системы деятельности. Кроме того, на компетенции как базовые единицы деятельности распространяется и еще одна важная и также эксплицированная выше особенность. Они выступают как принципиально *динамические* образования, могущие менять режимы своего функционирования в зависимости от условий, в которых находится сама система. Это достигается за счет представленности в структуре компетенций соответствующих регулятивных механизмов, главным из которых как раз и является наличие в этой структуре особого метауровня, на котором локализована специфическая их группа – метакомпетенции. Наряду с этим, компетенции как базовые структурные компоненты деятельности отнюдь не паритетны и по своему статусу, поскольку воплощают в своей организации уровневый и, соответственно, – *иерархический* принцип. Отметим также, что в свете проведенного рассмотрения с очевидностью эксплицируется и то, что между компетенциями как базовыми компонентами устанавливаются множественные связи особого типа – не только так сказать «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.

Наконец, необходимо подчеркнуть еще одно обстоятельство, отражающее существенную, по нашему мнению, особенность сформулированных выше представлений и состоящее в следующем. С одной стороны, все они, базируясь на представлениях о психологической структуре деятельности как таковой, с необходимостью имеют достаточно *общий* характер, то есть релевантны широкому кругу видов и типов деятельности. С другой стороны, степень их релевантности, точнее – полноты, с которой они реализуются в отношении различных видов и типов деятельности, все же различна; она возрастает по мере их усложнения⁷. Поскольку деятельности именно субъектно-информационного класса являются одними из наиболее сложных, мера полноты их проявления в них также является наибольшей⁸. Данное заключение, являясь обоснованным в гносеологическом плане, требует его реализации по отношению к исследованию деятельностей субъектно-информационного класса.

VI

Переходя к рассмотрению этого вопроса, отметим, что первым и наиболее очевидным проявлением конструктивности сделанного заключения является то, что оно позволяет предложить общий по смыслу и конкретный по содержанию вариант решения одной из наиболее острых проблем, систематически возникающих при исследовании деятельностей субъектно-информационного класса в целом и деятельностей, базирующихся на компьютерной технике, в особенности. Она состоит в том, что к настоящему времени дифференцировано очень большое, труднообозримое множество компетенций, связанных с этой деятельностью; предложены их многочисленные классификации и таксономизации; разработаны многочисленные их перечни, что само по себе является позитивным фактом⁹. Вместе с тем, именно это их обилие и гетерогенность порождает определенные негативные черты сложившейся ситуации. Они состоят в том, что это множество представляет собой слабо упорядоченную совокупность – недостаточно систематизированный и, по существу, агрегативный комплекс. Иными

7 Данное обстоятельство является частным случаем очень общей особенности, согласно которой мера полноты проявления целого ряда важных психологических закономерностей в деятельности пропорциональна ее сложности. Так, например, вся система рефлексивных закономерностей организации деятельности прямо и очень значимо зависит от степени сложности деятельности и, в особенности, от меры представленности в ней субъект-субъектных взаимодействий [12].

8 Вместе с тем, в данном контексте необходимо, на наш взгляд, особо подчеркнуть еще одно обстоятельство методологического плана. Как известно, любая процедура, направленная на обоснование и дифференциацию какого-либо нового предмета исследования провоцирует – вольно или невольно излишнюю категоричность суждений, подчеркивание «особости» дифференцируемого предмета, к акцентированию его специфических черт [8]. Будучи вполне понятной и даже естественной, эта тенденция не должна абсолютизироваться; как раз напротив, любой новый предмет – в данном случае класс субъектно-информационных деятельностей будет тем более обоснован и корректен в плане его дифференциации, чем в большей степени он будет эксплицировать свою *преemptивность* с уже дифференцированными предметами. Дело в том, что только с этих позиций любой вновь дифференцируемый предмет предстает как единство общего и специфического, а тем самым может быть «вплетен» в контекст самих – общих и потому наиболее важных в теоретическом плане закономерностей.

9 Разнообразие и количество подобных классификаций, действительно, очень велико. Так, в частности, дифференцируются «технические» и «поведенческие» компетенции; информационные, коммуникативные, поведенческие и проблемные компетенции; информационные и технологические; «жесткие» и «мягкие» компетенции. Существуют и классификации, базирующиеся на критерии вида профессиональной деятельности [1, 11, 26, 33] и т.п.

словами до сих пор отсутствует какая-либо единая и достаточно общая систематика компетенций данной деятельности. В свою очередь, за этим негативным фактом необходимо видеть его наиболее важную – глубинную причину. Она, на наш взгляд, состоит в том, что до настоящего времени не выработан *критерий* такой систематизации, удовлетворяющий двум основным требованиям. Во-первых, он должен носить не только *общий*, но и *теоретически обоснованный* характер. Во-вторых, он должен быть релевантен атрибутивной *природе* того явления, которое и подлежит систематизации на его основе – в данном случае природе компетенций. Однако, вполне очевидно и то, что, поскольку они являются образованиями собственно психологической природы, то и искомый критерий также должен базироваться на аналогичных, то есть также психологических закономерностях и основаниях. В свете этого вполне очевидно, что таким критерием как раз и должна выступать собственная структурная организация компетенций в общей организации деятельности, точнее – их макроструктурная организация. Она, в свою очередь, базируясь на уровневом принципе, естественным и даже необходимым образом приводит к дифференциации пяти основных групп компетенций, каждая из которых соотносится с тем или иным уровнем их общей макроструктурной организации и которые были охарактеризованы в начале данной статьи, а также в работе [21]. Тем самым можно видеть, что сформулированные представления о компетенциях как базовых единицах структурной организации деятельности, равно как и основных единицах ее психологического анализа, а также об их общей организации, оказываются достаточно конструктивными. Они позволяют предложить обобщающее решение одного из ключевых вопросов теории и практики изучения информационных деятельностей – вопроса о разработке их единой систематики. Тем самым в значительной степени устраняется тот «эмпирический хаос», который характерен для существующих сегодня представлений, а они сами подвергаются необходимой концептуальной упорядоченности¹⁰.

VII

Далее еще одним и также значимым, по нашему мнению, следствием сформулированных представлений, носящим, правда, более имплицитный и скрытый от обнаружения характер, является следующее положение. Базируясь на материалах предыдущей статьи [21], а также на данных, представленных в целом ряде других наших работ, можно сделать вывод о том, что существуют глубинное, очень органичное подобие, доходящее до степени изоморфизма, между макроструктурной организацией системы компетенций деятельности и структурно-уровневым строением самой деятельности¹¹. Это соответствие проявляется уже в том, что количество уровней в обеих структурах одинаково, а относительно высшие уровни одной структуры (компетенций) конгруэнтны аналогичным, то есть также высшим уровням другой структуры (деятельностной). Так, в частности, очевидно прямое и очень явное соответствие навыков как составляющих элементного уровня организации компетенций и аналогичного – низшего уровня в структуре деятельности – уровня операций. Точно так же и высший уровень общей структуры компетенций, на котором локализованы метакомпетенции релевантен высшему уровню организации деятельности – метадеятельностному. Аналогичные – «парные» соответствия существуют и между всеми другими уровнями компетенций, с одной стороны, и деятельности, с другой. Так, очень показательным в этом плане является соответствие вторичных компетенций и инфрадеятельностного уровня организации деятельности. Действительно, сама суть первых состоит в том, что они являются продуктами комплексирования и синтеза «первичных» базовых компетенций под системообразующим фактором тех или иных функциональных задач деятельности. Поэтому они выступают как их определенные подсистемы. Однако и психологическая природа инфрадеятельностного уровня состоит принципиально в том же самом: на нем локализованы определенные комплексы – паттерны действий, складывающиеся для преодоления тех или иных ситуаций, то есть также подсистемы действий. Отсюда, однако, с необходимостью следует вывод еще более общего и принципиального плана. Он состоит в том, что, поскольку структурно-уровневая организация компетенций, фактически, *изоморфна* уровневой организации самой деятельности, то ее установление и раскрытие в значительной степени тождественно раскрытию психологического содержания самой деятельности. Причем, важно и то, что за счет этого устанавливается не какая-либо – пусть и очень важная, но все же частная закономерность организации и содержания деятельности, а ее объективно *главный* аспект – структурно-уровневый, иерархический. Вскрывается та объективно главная и онтологически представленная закономерность, которая лежит в самом основании деятельности – ее иерархическое, вертикальное строение, кото-

10 Данная особенность является одним из показателей недостаточной теоретической зрелости представлений в этой области.

11 Напомним в этой связи, что обобщенная структура основных уровней организации деятельности образована иерархией пяти базовых уровней – метадеятельностного, уровня «автономной деятельности», инфрадеятельностного уровня, а также действенного и операционного уровней [16]. Подчеркнем, что с этих позиций она раскрывается как существенно более полная и богатая содержанием, нежели это полагается традиционной трехуровневой схемой [25].

рое, в свою очередь, является важнейшим атрибутом системной организации как таковой. Тем самым можно видеть, что через анализ структурной организации компетенций открывается реальный путь к экспликации объективно главного атрибута организации деятельности как таковой – системности этой организации. Понятие анализа деятельности как системы не только наполняется дополнительным и вполне определенным содержанием, но и эксплицируется конкретный – практически реализуемый способ осуществления такого анализа, который можно обозначить как *компетентностно-опосредствованный* анализ.

VIII

Высокая степень реализуемости такого подхода к осуществлению психологического анализа профессиональной деятельности в целом и ее субъектно-информационных видов, в особенности, обусловлена, однако, и еще одним обстоятельством, выступающим, в свою очередь, непосредственным следствием сформулированных выше представлений. Так, мы уже отмечали, что наиболее специфичными каждой конкретной деятельности – так сказать деятельностно-специфичными являются именно вторичные – производные компетенции. Они, к тому же, и более многочисленны и разнообразны, отражая всю палитру особенностей и закономерностей деятельности, равно как и ее содержания. Однако это же означает, что именно они являются и наиболее *репрезентативными* в плане экспликации *в них* и *через них* содержания и организации деятельности как таковой в целом. Они – своего рода предикторы и индикаторы этого содержания и этой организации, своеобразные маркеры и «ключи» к его раскрытию, то есть, фактически, к ее психологическому анализу. Последнее связано еще и с тем, что по отношению к генезису вторичных компетенций действует одна их наиболее общих закономерностей системного типа, рассмотренная в предыдущей статье и дающая ответ на вопрос, *что именно* выступает в качестве причины – источника, детерминанты соорганизации, комплексирования базовых (первичных) компетенций и порождения в результат вторичных компетенций. Причем, ответ на него полностью соответствует как методологии системности, так и деятельностной реальности в ее истинном, а не симплифицированном виде.

Дело в том, что любая деятельность, в особенности, сложная, обладает атрибутом целенаправленности, который, в свою очередь, предполагает объективную необходимость дифференциации общей цели деятельности на совокупность, точнее – на сорганизованное множество подцелей разного уровня обобщенности. При этом такая дифференциация осуществляется в соответствии с функциональным принципом: каждая подцель конституируется на основе ее соотнесения с той или иной деятельностной ситуацией, задачей. Они, в свою очередь, являются, как правило, достаточно инвариантными – повторяющимися, деятельностно-специфическими и составляют содержание деятельности как таковое, а также обуславливают ее трудности и соответственно – набор требований к осуществляющему их субъекту (то есть компетенций). Функциональные задачи по организации и реализации деятельности, выступают детерминантами для определения состав необходимых компетенций и способов их соорганизации. Используя системную терминологию, можно сказать и так: цель – решение тех или иных функциональных задач – выступает как системообразующий фактор для селекции и соорганизации базовых компетенций. При этом они будут включаться в решение этих задач лишь в том аспекте и в той мере, в какой этой необходимо в каждом конкретном случае, то есть по отношению к каждой из основных деятельностно-специфических функциональных задач. В результате этого и на основе этого, собственно говоря, и складываются более сложные паттерны базовых компетенций; они образуют совокупность вторичных, производных, вторичных компетенций. Их многообразие, в свою очередь, очень характерно для различных видов и типов деятельности, проявляясь феноменологически весьма полно и демонстративно. Подчеркнем также, что с этих позиций раскрывается глубинная связь и естественное взаимодействие двух очень общих и важных методологических подходов – *компетентностного* и *ситуационного*. Сама же компетентностная проблематика органично синтезируется с парадигмой ситуационизма [29]. В свою очередь, именно такой синтез является обязательным условием и важным средством решения основной проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения его единиц.

Наконец, важно и то, что за счет всего этого достигается существенно большая степень *реализуемости* процедуры психологического анализа деятельности. Вся методология и техника эмпирико-профессиографического и феноменологического плана, разработанная в этих подходах (в особенности, в ситуационном), не только может, но и обязательно должна быть реализована при разработке процедур анализа деятельности. При этом направленность такого анализа вполне очевидна: от эксплицитно представленных – объективированных феноменов, сопряженных с решением основных функциональных задач, к установлению необходимых для этого компетенций и далее – к установ-

лению и объяснению их собственного содержания, носящего уже психологический, имплицитно не представленный – субъективированный характер¹². Очень важным свидетельством правомерности такого подхода являются и многочисленные данные, полученные, так сказать, с совершенно другого направления – не от теории, а от практики. Дело в том, что фактически, все существующие сегодня описания относительно наиболее сложных видов деятельности в целом и деятельностей, базирующихся на компьютерной технике, в особенности, представлены «на языке» компетенций. и это, на наш взгляд, совершенно закономерно, поскольку именно они несут на себе основное содержание этих видов деятельности; они, в силу этого, наиболее пригодны – реализуемы в плане его экспликации. Причем, в этом статусе они релевантны решению практически всех основных задач, которые являются наиболее распространенными – типичными для прикладных психологических разработок, вообще для психологической оптимизации деятельности. На «языке» компетенций работают исследователи, занимающиеся и аттестацией персонала, и отбором сотрудников, и тем более – их подготовкой, обучением. На этом же «языке» обычно объективировано и нормативное содержание деятельности. Подобные – практико-ориентированные и процедурно-операционализируемые аспекты компетенций можно перечислять и далее; важнее, однако, подчеркнуть общий смысл всех этих экспликаций. Он заключается в том, что здесь имеет место очень явная конвергенция и взаимодополнение двух основных исследовательских стратегий (полезная для них обеих). С одной стороны, это стратегия, точнее – подход, обозначаемый как *теоретический*; он и был реализован в данном цикле статей. С другой стороны, это *эмпирический* подход, идущий в данном случае, однако, не столько от эмпирики как таковой, сколько от практики (причем, в основном, не психологической, а производственной). Эти подходы *конвертируют* в понятие компетенции (и, соответственно, в той реальности, которая им обозначается), что в итоге и дает их синтез. Возникающие в результате этого синергетические эффекты очень важны и полезны как для теории, так и для практики. Первая обретает новый и вполне конкретный путь к формированию так необходимого ей экологически валидного эмпирического базиса, а также конкретные процедурные средства «проникновения» в этот базис. Вторая обретает столь же необходимые ей интерпретационные средства, позволяющие заглянуть за феноменологический фасад деятельностных явлений и вывить имплицитно представленные в них закономерности психической регуляции деятельности. Тем самым понятие компетенции раскрывается и как важнейшее связующее, опосредствующее звено между теорией деятельности и практикой ее психологического анализа, как ключ для проникновения через феноменологию к сущности, как «концептуальный мост» между различными теоретическими подходами (деятельностным, ситуационным, компетентностным).

IX

Очень показательным и доказательным проявлением такой конвергенции, которая – подчеркиваем – прослеживается в отношении очень разных путей и подходов, выступает и еще одно обстоятельство. Оно вообще является, пожалуй, наиболее демонстративным и выступающим, фактически, как олицетворение всех исследований в области сложных видов деятельности, в особенности, компьютерных и состоит в следующем. В настоящее время стало не только общепризнанным, но и, по существу, аксиоматичным, причем, не только и даже не столько в науке, но и на практике, «в общественном мнении» разделение всех компетенций на два типа. Это их дифференциация на «жесткие» и «мягкие» (*hard-skills* и *soft-skills*) [26, 33]. Возникнув отнюдь не в самой психологии и даже не в исследованиях иных дисциплин, а имея, в основном, сугубо практические основания, она, однако, очень хорошо прижилась, продемонстрировав конструктивность. Однако до сих пор она все же недостаточно осмыслена с теоретических позиций, в особенности, – в работах психологического плана. Вместе с тем, такое – вполне естественное и даже необходимое осмысление не только возможно, но и необходимо именно с позиций сформулированных выше взглядов. Действительно, как можно видеть из представленных материалов, один из уровней макроструктурной организации компетенций (причем, не просто «один из», а *высший* и, следовательно, главный) как раз и соответствует категории метакомпетенций. Тем самым эмпирически установленный феномен метакомпетенций находит свое естественное и органично присущее его природе место в общей структуре компетенций и, совестного, деятельности¹³. Он тем самым получает необходимые средства для его теоретической экспликации и собственно психологического объяснения. Одновременно и сам этот уровень, равно как и понятие метакомпетенций, оформившееся исходно именно в теоретических исследованиях, находит свое подтверждение и, следовательно, – *доказательство* в практически-ориентированных разработках. Теория и практика взаимно верифицируют друг друга, подтверждая тем самым и объясняя важнейший феномен метакомпетенций как таковой.

¹² Здесь вновь необходимо употребить уже использованное выше выражение «компетентностно-опосредствованный анализ».

¹³ Кроме того, в свете данного заключения намечаются вполне конкретные пути синтеза компетентностного подхода еще одним крупным направлением развития когнитивной психологии с метакогнитивизмом [38-41].

Более того, посредством этого находит свое подтверждение и еще более общий подход, сформулированный нами ранее – метасистемный [9]. Дело в том, что сами метакомпетенции – даже с чисто формальной и просто этимологической точки зрения являются образованиями, в известной степени выходящими за пределы той системы, которую они, в действительности, и «обслуживают» – деятельности. Они не связаны напрямую с ее содержанием и организацией, с ее технологией и операционным содержанием, хотя и необходимы для нее. Тем самым, они, являясь наддеятельностными и потому – надсистемными образованиями, выступают как проявления именно метасистемной организации деятельности.

Литература

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва: Владос, 1994. 336 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память. Москва: Прогресс, 1980. 528 с.
3. Веккер Л. М. Психические процессы. Л.: ЛГУ, 1974; Т.1.334 с.; Т.2. 341 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.4. М.: Педагогика, 1984. 376 с.
5. Зимняя И. А. Иерархически-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И. А. Зимней. Москва, 2003. 243 с.
6. Зинченко В. П., Гордон В. М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. Москва: Наука, 1976. С. 82–127.
7. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Москва: Изд-во РАО, 2018. 784 с.
8. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1988. 98 с.
9. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. Москва: «Институт психологии РАН», 2004. 503 с.
10. Карпов А.В. От психологии деятельности – к психологии деятеля / Мир психологии, 2014, №3. С.119–133.
11. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.
12. Карпов А. В. Психология менеджмента. Москва: Гардарики, 1999. 546 с.
13. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. Москва: «Институт психологии РАН», 2004. 602 с.
14. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва: Изд. Дом РАО, 2011. 1080 с.
15. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Москва: Изд. дом РАО, 2017. 352 с.
16. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Изд. дом РАО, 2015.
17. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т. 2. Когнитивное обеспечение. Москва: Изд. дом РАО. 580 с.
18. Карпов А. В. О субъектно-информационном классе деятельности. Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018, 2(36). С. 12–22.
19. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) // Ярославский психологический вестник, 2021. №3 (51). С. 48–52.
20. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая) // Ярославский психологический вестник, 2022. №1 (52). С. 7–24.
21. Карпов А. В, Чемякина А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки, 2021. Том 15 (№3). С. 422–433.
22. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 478 с.
23. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. Москва: Политиздат, 1984. 464 с.
24. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. Москва: Наука, 1980. 340 с.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 334 с.
26. Леонтьев В. П. Новейшая энциклопедия компьютера. Москва: Олма Медиа Групп, 2021. 896 с.
27. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 443 с.
28. Месарович М., Мако Д., Такахара И. Теория иерархических многоуровневых систем. Москва: Мир, 1973. 334 с.
29. Мескон М., Альберт М., Хедури Ф. Основы менеджмента. Москва: Дело, 1992. 620 с.
30. Полани М. Личностное знание. Москва: Прогресс, 1985. 344 с.
31. Профессионализм современного педагога / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 166 с.
32. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-центр, 2002. 396 с.
33. Табачук Н. П. Современные средства и технологии обучения информатике. Хабаровск, ТОГУ, 2021. 87 с.

34. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 420 с.
35. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
36. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 183 с.
37. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 419 с.
38. 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.
39. Koriat A. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder // Consciousness and Cognition, 9. 2000. Pp. 193–202.
40. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.
41. Metcalfe J. and Shimamura A.P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press. 1994.

Метакогнитивные исследования: актуальность и ретроспектива.

Д. И. Иванова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Метакогнитивизм – новое направление психологических исследований – завоевало большую популярность среди зарубежных и российских ученых. Метакогнитивные исследования появились во многих областях психологического знания, и продемонстрировали важность нового подхода к изучению сознания. В рамках данной статьи рассматривается понятие метакогнитивизма, его основные направления, история метакогнитивных исследований и их современное состояние.

Ключевые слова: метакогнитивизм, метакогнитивные исследования, метакогнитивные процессы, сознание.

Метакогнитивизм является довольно новым направлением психологических исследований, зародившись лишь во второй половине XX века. Его основным предметом выступает особый класс психических процессов – метакогнитивные. Другое их название – «вторичные процессы». Такой термин исследователи ввели для того, чтобы указать на отличия от традиционно изучающихся когнитивных процессов, обозначаемых как «первичные». В общем плане предметом исследования в метакогнитивизме является вся сфера метапознания, в которую, наряду с собственно метакогнитивными процессами, включаются и метакогнитивные качества личности, метакогнитивные знания, умения, навыки и др. [1].

В качестве определения данного нового направления возьмем за основу предложенное российским исследователем А. А. Карповым: «Метакогнитивизм – теоретическое и прикладное научное направление, возникшее в русле когнитивной психологии и представляющее собой в настоящее время автономную область психологического знания в целом. Его центральным конструктом выступает понятие метакогнитивных процессов и качеств личности» [4]. Метакогнитивизм включает в свою структуру такие категории, как метакогнитивные стратегии, метакогнитивные умения, метакогнитивные феномены, вопросы структурной организации метакогнитивных процессов, их взаимосвязь с другими психологическими категориями и т. д.

Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления заключается в том, что оно стало связующим звеном, своеобразным «мостом» между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений, исследованиями обучаемости и проблемой мотивации, проблемой научения и когнитивной психологией и др.

Почему изучение метакогнитивных процессов стало одним из важнейших и популярных направлений в современной психологии? На наш взгляд, тому способствовало несколько причин:

1) Метакогнитивные процессы позволяют получить полезную информацию о первичных когнитивных процессах, о самих процессах обработки внешней информации.

2) Вторая причина, по которой метакогнитивные процессы сейчас активно изучаются, – это применение знаний в практической деятельности – в клинике. За последние десятилетия выяснилось, что многие психические расстройства включают в себя нарушения метакогнитивных процессов [2]. Например, при некоторых типах шизофрении у людей сильно нарушается способность оценивать адекватность своих познавательных процессов, страдает оценка уверенности, страдает оценка того, насколько собственные действия связаны с событиями в окружающем мире.

Проследив историю метакогнитивных исследований, мы можем глубоко прочувствовать неизменное стремление психологов с древних времен до наших дней прояснить происхождение метакогнитивных способностей [8].

Г. Лейбниц, пионер современной рационалистической психологии, начал изучение самосознания, введя концепцию сознания единства, которая стала первым психологическим исследованием самосознания. Согласно Лейбницу, разум – это процесс развития, и поскольку порождающие его монады обладают ментальным свойством восприятия, их можно разделить на последовательные уровни

или ряды, в зависимости от степени ясности и характера восприятия: монады низшего уровня, такие как неодушевленные существа, являются всего лишь микросознанием. Согласно Лейбницу, апперцепция – это сознание или рефлексия, воспринимающая собственное внутреннее состояние, то есть самосознание. Очевидно, что единство Лейбница относится к рефлексивной деятельности, что совпадает с сущностью метапознания, за исключением того, что оно не имеет сложной структуры метапознания, а является описанием уникально человеческого процесса психической рефлексии. Этот взгляд на рефлексивную деятельность как на ментальный процесс, характерный для таких разумных существ, как люди, разделяют некоторые исследователи, проводящие метакогнитивные исследования сегодня.

3. Фрейд развил свою теорию личности, разделив ее на три компонента: Ид, Эго и Суперэго. Ид относится к структурной части подсознательного разума, которая является наиболее примитивной и врожденной частью личности и содержит некоторые из самых звериных инстинктивных импульсов человеческой природы, которые основаны на принципе удовольствия и стремлении к удовлетворению. Оно представляет разум и изобретательность и находится между Эго и Суперэго, действуя как арбитр, согласно принципу реальности, контролирующей Эго и превосходящая соответствующее удовлетворение. Суперэго – это наиболее нравственная часть личности, представляющая совесть и т.д. и действует в соответствии с принципами высшего блага, направляя Эго и ограничивая его [3]. На самом деле Эго играет контролируемую роль, очень похожую на контролируемую и регулируемую роль метакогниции. Согласно последним теориям, метакогниция является важным фактором в развитии психологических расстройств. Модель «Self-Regulatory Executive Function» концептуализирует метакогнитивные факторы, вызывающие психические расстройства, как компоненты обработки информации. Основным принципом этого подхода заключается в том, что психические расстройства содержат метакогнитивный компонент, который направляет мыслительную деятельность. У человека есть как позитивные, так и негативные убеждения о мышлении, которые влияют на оценку, а также определенные метакогнитивные процессы, которые формируют планы и процедуры для руководства познанием и поведением. Именно определенные метакогнитивные компоненты создают нежелательные формы реагирования, которые, в свою очередь, приводят к развитию психологических расстройств. Метакогниция человека с психологическим расстройством фокусирует его внимание на аномальной информации, использует несоответствующие цели и внутренние стандарты в качестве основы для познания и поведения, а также использует стратегии контроля мыслей, которые приводят к модификации негативных оценок и неудачных убеждений.

Согласно известному методологу науки Т. Куну, новые научные направления возникают в результате кризиса старых парадигм вследствие противоречий, кроющихся внутри самих этих парадигм. Т. Нельсон и Л. Наренс указывают на три основных противоречия «классической» когнитивной психологии, нарастание которых вначале привело к постановке проблемы существования метауровня психической регуляции, а позднее – к появлению нового разветвленного направления исследования познания [11].

Первое противоречие: отсутствие обобщенной — «стратегической» цели исследований при их количественном и качественном их многообразии. Это противоречие есть отражение основного противоречия экспериментальной психологии, базирующейся на лабораторных исследованиях: «В лабораторных исследованиях когнитивных психологов задача построения модели внимания или оперативной памяти подменяет основную цель экспериментальной психологии – объяснение и прогнозирование реального человеческого поведения» [11, с. 131]. Как отмечает Т. Моррис, «выбор и разработка модели человеческого познания обусловлен в гораздо большей степени личными предпочтениями и когнитивными конструктами исследователей, чем эмпирическими и практическими потребностями общества» [12, с. 223].

Второе противоречие: понимание человеческой психики в ситуации эксперимента, в основном, как нереплексивного, реактивного начала. Это противоречие – основное слабое место «компьютерной метафоры», созданной для объяснения принципов работы познавательных процессов в когнитивной психологии. Следует особо подчеркнуть, что существуют два основных феномена, необъяснимых в рамках компьютерной метафоры. Именно они дали импульс к появлению вначале «контролирующих» элементов в моделях переработки информации, а позднее, к построению метакогнитивных моделей. Это, во-первых, феномен избирательного и переструктурированного воспроизведения информации и, во-вторых, феномен рефлексивного контроля за прогрессом в решении задачи и модификация стратегий решения на основе прогноза неудовлетворительного результата. Кроме того, компьютерная метафора не учитывает индивидуальные различия в количестве уровней метакогнитивной регуляции.

Третье противоречие заключается в регламентации и внешнем контроле за деятельностью испытуемого в экспериментальной ситуации. То обстоятельство, что время и этапность выполнения экспериментальных проб задается извне, закрывает исследователю доступ к таким важнейшим

метакогнитивным феноменам как индивидуальные стратегии распределения умственных действий и организация рабочего времени в зависимости от особенностей задачи. Кроме того, из поля зрения экспериментатора выпадает целый круг процессов, обозначенный Дж. Белмонтом как «самопознание когнитивных функций», то есть процессов интеллектуальной рефлексии [6].

Таким образом, понимание исследователями ограничений, которые накладывает «стандартизированный» лабораторный эксперимент на круг феноменов познания, доступных исследователю, привели в начале 1970-х гг. к постановке проблемы многоуровневости организации сознания, «сложная архитектура» которого не может быть воссоздана в какой бы то ни было модели, тем более в рамках лабораторного исследования. Более сорока лет назад Э. Тульвинг и Э. Мадиган писали в одной из своих работ: «Как может разрешиться проблема полного отсутствия прогресса в исследованиях памяти?... [13]. Возможно, имеет смысл отойти от традиционных способов экспериментирования и поискать пути исследования такой уникальной особенности человеческой памяти как память о себе самой...». Через несколько лет после этого увидела свет первая работа по метакогнитивной психологии «Метапамять» Дж. Флейвелла.

Обратившись далее к истории изучения метакогнитивных процессов, можно выделить в ней несколько этапов, которые в основном связаны с теми областями когнитивной науки, в которой эти процессы изучались.

1. Первыми метакогнитивные процессы начали изучаться в исследованиях памяти. В 1960–1970-х годах, когда механизмы памяти в принципе уже были в достаточной мере описаны, исследователи обратились к вопросам о том, как люди оценивают свои способности к запоминанию и воспроизведению информации. Были описаны ретроспективные и проспективные метакогнитивные процессы.

2. Следующим шагом исследования метакогнитивных процессов было изучение того, какую роль они играют в обучении, например, в школе. Эти исследования активно развивались в 80–90-е годы XX века. Основным результатом этих исследований можно считать понимание того, что метакогнитивные способности оказываются очень мощным предиктором успеваемости школьников. Оказывается, даже школьники, которые отстают по таким показателям, как IQ, в итоге показывают успеваемость, сравнимую с высокоинтеллектуальными школьниками, просто потому, что они адекватно оценивают свои знания, а соответственно, могут использовать какие-то приемы, чтобы ликвидировать существующие пробелы.

3. Следующая область, в которой начали изучаться метакогнитивные процессы, таких как зрительное восприятие. Л. Вайскранц проводил исследования с пациентами, которые страдали синдромом слепозрения (ситуация, когда у человека выпадает половина зрительного поля: он ничего не видит справа или слева). Эксперименты наглядно показали, как происходит первичный когнитивный процесс, – зрительное восприятие: у человека происходит обработка зрительной информации (категоризация объектов на разные классы), но при этом субъективно человек ничего не видит, метакогнитивные процессы отсутствуют напрочь.

4. Другая область метакогнитивных исследований – изучение мышления. В этой области существует старая дихотомия, которая актуальна до сих пор: мышление и решение задач репродуктивным способом и решение с помощью творческих приемов. Решение репродуктивное предполагает, что человек применяет известные ему приемы и эвристики, чтобы достигнуть решения. В то время как творческие решения предполагают переинтерпретацию ситуации, резкое понимание правильного ответа и, как правило, сопровождаются эмоциональным сигналом – обычно это называют инсайтом. Многие исследователи на самом деле считают, что нет принципиального различия между двумя типами мышления и все можно свести к планомерному применению известных эвристик.

Дж. Меткалф и другие исследователи доказали, что на самом деле существуют принципиально разные базовые когнитивные процессы. Это тот пример, когда исследование метакогнитивных процессов позволило сделать вывод о базовых познавательных процессах.

История развития метакогнитивного направления в психологии включает в себя ряд важных персоналий. Так, без сомнения, ключевой фигурой в метакогнитивизме как в отдельном психологическом направлении является американский ученый, специалист в области психологии развития и когнитивной психологии Дж. Флейвелл. Именно его принято считать пионером в области исследований метапознания. В 1976 году Дж. Флейвелл [10], обнаружил, что способность детей оценивать правильность своих воспоминаний развивается по мере взросления. Затем он разработал концепцию для описания восприятия индивидом собственных когнитивных процессов и основанного на этом восприятии самоконтроля, планирования и саморегуляции. Следует отметить, что он также являлся автором первой модели метапознания и познавательного контроля. Согласно ей способность человека управлять «широким разнообразием познавательных инициатив происходит через действия и взаимодействия

между четырьмя классами явлений: метакогнитивным знанием, метакогнитивным ощущением, целями (или задачами), действиями (или стратегиями)» [9].

За последние 40 лет в психологии метакогнитивных процессов личности был накоплен значительный научно-исследовательский материал. Выдающимися исследователями в метакогнитивизме являются P. A. Alexander, R. Atkins, J. Borkowski, A. L. Brown, J. C. Campione, M. A. Dirkes, J. Dunlosky, R. Garner, R. Kluwe, J. R. Leonesio, S. Madigan, P. Murphy, T. O. Nelson, R. Perkins, M. Pressley, L. M. Reder, A. P. Shimamura, E. Tulving, B. Salomon, A. Shimamura, W. Schneider, A. A. Карпов, A. B. Карпов, E. A. Сергиенко, И. М. Скитяева, М. А. Холодная и др.

Многогранное изучение метакогнитивных процессов можно отметить в трудах российского исследователя А. А. Карпова. По его мнению, метакогнитивные компоненты являются одними из наиболее значимых факторов эффективности профессиональной и управленческой деятельности, именно метакогнитивные процессы, а также сопряженные с ними способности субъекта к управлению собственным познанием и деятельностью являются существенно более целостными и синтетическими по своему составу и организации факторами регуляции творческой и деловой активности субъекта. Он уделяет особое внимание управленческой деятельности и трансформации знаний и навыков, в связи с чем в период профессионализации происходит формирование и развитие параметров метакогнитивной сферы [7].

Большой объем эмпирических исследований взаимосвязи между метапознанием и конкретными видами когнитивной деятельности, а также между метапознанием и мотивационными факторами привел к растущему пониманию роли метапознания [1]. Исследователи также начали уделять внимание метакогнитивных процессов конкретных групп, таких как дети с нарушениями обучаемости и люди с психологическими расстройствами, и вмешательству в их развитие; роли метакогниции в социальной деятельности, такой, например, как самопрезентация; и тому, как улучшение метакогниции может способствовать улучшению различных видов поведения, связанных с когнитивной деятельностью. Стремительное развитие науки и техники в современном обществе открыло новую эру психологических исследований.

Метакогнитивизм в последние тридцать лет – это бурно развивающееся течение, включающее в себя множество более локальных направлений. Возможно, самой популярной и точно отражающей основные направления исследований в метакогнитивизме 80–90-х гг. XX века стала классификация, предложенная Л. Нельсоном и Л. Наренсом [11]:

1. Первая категория исследований включает процессуальные исследования когнитивного мониторинга. В рамках этого направления изучаются знания субъекта об особенностях своего мышления и то, в какой степени и как точно он может отслеживать (осуществлять мониторинг) своих познавательных процессов и той информации, которую он получает.

2. Вторая категория исследований охватывает изучение закономерностей саморегуляции мыслительных процессов в условиях меняющихся требований проблемной ситуации.

3. Третья категория исследований направлена на изучение взаимосвязи и взаимодействия процессов мониторинга и регуляции. В рамках экспериментов от испытуемых требуется отслеживать процесс актуализации информации в ходе решения задачи и затем использовать знания об особенностях актуализации для регуляции процессов памяти.

4. Четвертая категория метапознавательных исследований включает в себя научные разработки, имеющие исключительно прикладной характер. Вместе с тем начиная с 1990-х гг. стал заметно усиливаться процесс диверсификации исследований метапознания. В настоящее время большая часть из них осуществляется не в общепсихологическом ключе, а в рамках прикладных психологических дисциплин: педагогики, возрастной психологии, нейропсихологии, психолингвистики, психологии менеджмента, социальной психологии и др.

Количество исследований и разработок в метакогнитивизме как относительно молодой области психологических исследований увеличивается с каждым десятилетием, а тематика вопросов, решаемых внутри данного направления, постоянно расширяется. Кроме этого, предпринимаются и попытки синтеза полученных в нем результатов с рядом основных общепсихологических положений. В настоящее время метакогнитивизм представляет собой очень широкое и разноплановое направление, характеризующееся большим разнообразием теоретических подходов и огромным эмпирическим материалом. Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления заключается в том, что оно стало связующим звеном, своеобразным «мостом» между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений, исследованиями обучаемости и проблемой мотивации, проблемой научения и когнитивной психологией и др.

В прошлом исследователи, как правило, фокусировались на теоретических конструктах метакогнитивных способностей, разработке инструментов измерения и взаимосвязи между метакогнитивными способностями и успеваемостью. В этих исследованиях, как в экспериментах, так и в тестах, как правило, использовались поведенческие методы выборки для измерения и оценки уровня метакогнитивных способностей.

К сожалению, до сих пор по отношению к исследованию метакогнитивных процессов одними из наименее разработанных являются вопросы, связанные с определением их состава, разработкой их классификации и систематики, выявлением особенностей их организации, с разработкой методов их исследования. Необходимо отметить, что современный метакогнитивизм не только решает многие очень важные общепсихологические проблемы, не только приводит к получению новых результатов, но и порождает новые, не менее острые и еще более сложные проблемы и задачи. Поэтому он может рассматриваться и как фактор, содействующий развитию теоретических проблем психологии. В целом, данное направление является очень «молодым», но достаточно перспективным; оно находится на начальных этапах развития и по большому счету только лишь начинает реализовывать свой потенциал.

Проблема сознания является одной из важнейших научных проблем XXI века. Уверены, что в ее решении в ближайшей перспективе значительное место будут занимать именно метакогнитивные исследования.

Литература

1. Воюшина Е. А. Подходы к определению Понятия «метакогнитивные способности». Структура метакогнитивных способностей // Инновации. Наука. Образование, 2021. № 41.
2. Иванчей И. И. Метакогнитивные процессы в психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, издательство Изд-во Моск. ун-та, 2016. №3. С. 8–17.
3. Иргалин И. И. Теория личности Зигмунда Фрейда // Личность, общество, государство: проблемы взаимодействия, 2018. С. 32-33.
4. Карпов А. А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности. Саарбрюккен. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 272 с.
5. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 76 с.
6. Карпов А. В. Эксперимент в исследованиях процессов принятия решения: проблемы и перспективы // Экспериментальная психология, 2013. Том 6. № 2. С. 5–18.
7. Карпов А. В., Карпов А. А., Карабущенко Н. Б., Иващенко А. В. Динамика метакогнитивных детерминант управленческой деятельности в процессе профессионализации // Экспериментальная психология, 2018. Т. 11. № 1. С. 49–60.
8. Козлов В. В., Шадрин Н. С. В поисках метатеории психологии // Методология современной психологии, 2021. № 13. С. 212–225.
9. Флейвелл Д. Когнитивное развитие и метапознание // Горизонты когнитивной психологии: хрестоматия / под ред. В. Ф. Спиридонова и М. В. Фаликман. Москва: РГГУ, 2012. 320 с.
10. Flavell J. M. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / In L. B. Resnick (Ed.). N. J., 1976. Pp. 231–235.
11. Nelson T., Narens L. Metamemory: a theoretical framework and new findings // The Psychology of Learning and Motivation / Ed. G. Bower. V. 26. NY: Academic Press, 1990. Pp. 125–141.
12. Morris C. Retrieval processes underlying confidence in comprehension judgments // Journal of Experimental Psychology. 1994. V. 16. Pp. 223–232.
13. Tulving E., Madigan E. Memory and Consciousness // Review of Psychology. 1972. V. 26. Pp. 1–12.

Структурно-уровневый подход к проблеме филогенетической эволюции психики (статья вторая)

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

Аннотация. В статье представлены материалы исследований в области филогенетической эволюции психики и поведения животных и человека, а также представителей видов, расположенных в составе других царств живой природы. По отношению к филогенетической эволюции психики реализован принципиально новый методологический подход к ее разработке – метасистемный. Сформулированы положения о структурно-функциональном строении эволюции психики, генетических, метасистемных и интегративных закономерностях.

Ключевые слова: филогенетическая эволюция психики, метасистемный подход, структурно-уровневый принцип, критерий-дискриминатор, структурно-функциональное строение, генетические закономерности, метасистемный план, интегративные закономерности.

В результате анализа, представленного в нашей предыдущей статье [2] и направленного на раскрытие механизмов и закономерностей *филогенетической эволюции психики* животных (и живого вообще), были сформулированы положения, согласно которым по отношению к ее исследованию может быть реализован единый, комплексный подход. Показано, что в качестве такого конструктивного методологического средства может выступать структурно-уровневый подход; выделены основные принципы и требования структурно-уровневого подхода, необходимые для его развертывания в данной области.

Вместе с тем, существующие на сегодняшний день основные направления развития рассматриваемой объективно чрезвычайно широкой по своим масштабам проблематики целесообразно относить к относительно экстенсивным – частным вариантам разработки вопросов, так или иначе связанных с эволюцией психики в филогенезе. Более того, все разнообразие особенностей этой проблемы, включая также и данные, полученные в ходе реализации положений структурно-уровневого подхода, с очевидностью свидетельствует о том, что она находится на преимущественно на *аналитической* стадии своего развития. Однако отсюда с такой же очевидностью следует, что эта – аналитическая стадия со временем, но объективно и обязательно должна быть дополнена, а затем и модифицирована в иную – более совершенную в теоретическом отношении стадию – *системную*. В этой связи, положения классического структурно-уровневого подхода применительно к эволюции психики, изложенные ранее – в работе [3], а также в [2, 4], представляют собой попытку раннего осмысления будущих концептуальных оснований, свидетельствующих о переходе на новую для данной сферы – системную стадию своего развития. Таким образом, складываются определенные и вполне очевидные предпосылки для реализации перехода к «системоцентрической» парадигме разработки проблемы эволюции психики, что должно быть достигнуто необходимым средством для перевода этой проблемы на собственно концептуальную – теоретическую стадию ее развития. Одновременно с этим, важно учитывать, что системный подход в данном случае должен быть реализован не только и даже не столько в его традиционных – «классических» вариантах, а в его более современных и совершенных в эвристическом отношении разновидностях. Вследствие этого, полагаем, наиболее общим методологическим средством раскрытия основных особенностей является *метасистемный подход*. Подчеркнем также, что он уже был неоднократно реализован по отношению к целому ряду значимых предметов исследования – проблемы деятельности, сознания, индивидуальных качеств личности, мотивационной сферы личности в учебной деятельности, метакогнитивной регуляции управленческой деятельности [1, 5-8] и др. Он при этом дал весьма позитивные результаты, что позволяет прогнозировать его конструктивность и в отношении основных задач данного исследования. Именно в нем как раз и содержатся наиболее общие и, в то же время, специфицированные представления об общей стратегии организации ее исследования. Такой стратегией выступает гносеологический вариант данного подхода, предполагающий реализацию по отно-

шению к предмету исследования вполне определенной исследовательской процедуры, обозначаемой понятием «алгоритма системного исследования». Он включает в себя ряд основных *гносеологических планов (этапов)*: метасистемный, структурный, функциональный, генетический и интегративный. Реализация указанных этапов позволяет раскрыть предмет изучения (в данном случае – эволюцию психики в филогенезе) в полной совокупности его объективно основных закономерностей – соответственно, онтологических, структурных, функциональных, генетических и интегративных, что в значительной степени содействует разработке целостных представлений о его содержании и принципах организации. Такая организация выступает в качестве комплексной стратегии исследования эволюции психики; она составляет основу всего ее исследования. Вследствие этого, полагаем, общее решение проблемы эволюции форм психики должно быть не только связано с основными принципами системной формы организации, но и, по всей видимости, базироваться на них

Выявление специфики одной из основных категорий закономерностей – структурных должно далее выступить в качестве одной из главных задач исследования. В связи с этим, отметим также, что в большинстве работ, включающих метасистемный подход в качестве концептуальной основы исследования, его процедура традиционно начинается именно с этого гносеологического плана (этапа). Таким образом, относительно центральной проблемы исследования была установлена и раскрыта структурно-уровневая организация филогенетической эволюции психики. Так, было показано, что она организована на основе *структурно-уровневого* принципа и образует целостную иерархию, включающую семь основных уровней – метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный, а также два дополнительных, впервые эксплицированных уровня – гиперсистемный и субэлементный. Такое решение является не только наиболее полным среди существующих в настоящее время подходов к решению данной проблемы, но и преодолевает их основной недостаток. Он состоит в том, что эволюция психики не представляется и не раскрывается в плане ее принадлежности к образованиям специфически системного типа. До настоящего времени она изучается, повторяем, преимущественно с аналитических позиций, фиксирующих исследование лишь на уровне ее отдельных компонентов (по существу, – этапов, всесторонне описанных в работе [3]), а также взаимосвязей и взаимодействий между ними. Предложенное в работе решение проблемы структурно-уровневой организации филогенетической эволюции психики полностью соответствует тем представлениям, которые сложились к настоящему времени относительно универсального общесистемного критерия дифференциации основных уровней организации сложных и сверхсложных систем. Данный критерий включает в себя также пять основных значений и поэтому предполагает необходимость дифференциации именно пяти основных уровней организации. В то же время, как было указано выше, высокая (если не сказать – предельно высокая) специфичность предмета исследования обуславливает экспликацию двух дополнительных уровней, образованных, соответственно, сверху и снизу представленной иерархии.

Общее решение проблемы эволюции форм психики должно быть не только связано с основными принципами системной формы организации, но и, вероятно, базироваться на них. Вместе с тем, известно, что наиболее важным и, фактически, определяющим среди них является принцип структурно-уровневой, иерархической организации. Вследствие этого, именно он выполняет аналогичную, определяющую роль выявления закономерностей эволюционного развития основных форм организации психики.

На этой основе, а также благодаря реализации *критерия-дискриминатора* стало возможным представление подробной психологической характеристики всех семи основных уровней структурной организации филогенетической эволюции психики. Так, сущность *компонентного* уровня заключается в том, что его содержанием являются отдельные базовые «единицы» эволюции психики в филогенезе – инстинкты. Они, будучи, компонентами системы, образованы закономерным сочетанием *элементов* (кинезов и таксисов), необходимыми, но недостаточными образованиями для формирования компонентов и имеющими возможность обрести статус компонентов лишь в сочетании либо друг с другом, либо с иными психическими образованиями.

Далее, доказано, что особую роль в общей организации филогенетической эволюции психики играет уровень, который так же, как и все иные, не был описан до настоящего времени – *субсистемный*. Его экспликация была обоснована в работе сразу с нескольких позиций и, в первую очередь, ввиду принадлежности эволюции психики к особому и очень специфическому классу временных (темпоральных) систем. Инстинкты во всем своем многообразии форм и вариаций, подвергаясь закономерному синтезу и интеграции, приводят к формированию на их основе таких новообразований, которые, соответственно, локализируются на данном уровне и которые определяют собой один из двух важнейших – и даже «судьбоносных» межуровневых переходов в эволюции психики – от безусловно-рефлекторной активности живых организмов к условно-рефлекторной. Он был обозначен нами как «первая демаркация

форм организации психики». Именно на субсистемном уровне психическое обретает беспрецедентные прежде возможности комплексирования, комбинирования и, соответственно, возникновения своих новых форм – от относительно простых условных рефлексов до сложнейших разновидностей научения, интеллектуального поведения, когнитивных способностей и процессов и др. Другими словами, субсистемный уровень знаменует выход в неограниченную плоскость развития самых разнообразных форм организации психики.

Одновременно с этим, установлен и целый ряд *межуровневых взаимодействий* по типу «снизу-вверх» и «сверху-вниз». Показано, что, к примеру, компоненты (инстинкты), а также элементы (кинезы и таксисы) могут также усовершенствоваться под влиянием эволюционных достижений, осуществляемых на вышележащих уровнях.

Кроме того, подробно раскрыты сущность, состав и структура *системного* уровня филогенетической эволюции психики. Как известно, главная проблема, возникающая при обосновании системного статуса образований различного плана заключается в выявлении того, действительно ли интеграция их «составляющих» приводит к появлению таких особенностей и свойств – такого нового содержания, которое в принципе несводимо к их агрегативной, рядоположенной сумме, то есть к их аддитивному множеству, а также действительно ли имеет место механизм продуцирования особой категории качеств – системных. Вследствие этого, далее было показано, что общим интегративным средством для всех ресурсов организма ради выполнения конкретной поведенческой задачи, который, в то же время, аккумулирует складывающиеся на субсистемном, компонентном и элементном уровнях формы развития психики являются функциональные системы организмов. Таким образом, психика на системном уровне впервые репрезентируется не частично – парциально, а в своей целостности – как система. В связи с этим, вполне очевидным уже представляется общий «путь от компонента до системы».

Вместе с тем, структурно-уровневое строение филогенетической эволюции психики не завершается этим уровнем, и далее имеются достаточные предпосылки для обоснования существования уровня более высокого порядка. Экспликация и обоснование существования следующего – *метасистемного* уровня была сопряжена, возможно, с наибольшими трудностями. Речь идет, главным образом, о том, что системный уровень эволюции психики в филогенезе очевидно является высшим в уровневой иерархии, но только для представителей царства животных, за исключением человека. Относительно него высшим как раз является новый в эволюционном плане – метасистемный уровень. Подобный межуровневый переход был обозначен нами «второй демаркацией форм организации психики» и, фактически, определяет собой не менее важную в эволюционном отношении, чем прежде проблему дифференциации психики человека и животных. Выделение в структуре эволюции психики метасистемного уровня, вообще, оказывается в состоянии практически полностью и вполне обоснованно разрешить этот давний и объективно очень актуальный вопрос. Этот в действительности масштабнейший для эволюции психики и, разумеется, для эволюции живого переход достигается за счет следующих механизмов. На метасистемном уровне эволюции психики система, эволюционируя, оборачивается «сама на себя», – использует себя саму в качестве эффективного средства функционирования, – взаимодействует сама с собой, самоотражается. В филогенезе психики впервые появляется феномен сознания. При этом, конечно, важно понимать, что с позиций метасистемного подхода «целое» (психика – метасистема) как бы повторяет (мультиплицирует) себя в своих «частях» (сознании – система); они, в свою очередь, воспроизводят в себе базовые принципы строения «целого». Кроме того, одним из важнейших образований, локализованных на метасистемном уровне эволюции психики, является метакогнитивная сфера личности. Более того, очень специфическим атрибутом всех метакогнитивных параметров является их принципиально осознаваемый характер. Это означает, что в них и через них вообще возникает и само свойство осознаваемости, и сам феномен сознания.

Другим важным итогом цикла исследований филогенетической эволюции психики и закономерностей ее структурно-уровневого строения представляется формулировка положений относительно существования в общей структурной организации эволюции психики двух дополнительных уровней. Первый – *субэлементный*, образованный «снизу» иерархии уровней, является, по существу, воплощением и отражением известной и очень общей, а одновременно важной проблемы, обозначаемой, как известно, в качестве биопсихической проблемы. Субэлементный уровень с одной стороны, будучи «сугубо биологическим» по своему содержанию и назначению не имеет возможности быть представленным в качестве непосредственной составной части эволюции психики в филогенезе, поскольку, так или иначе, биологическое и психологическое – это качественно разные сущности. Вместе с тем, этот – новый уровень – предполагает значительное расширение спектра исследуемых представителей живой природы. Теперь вполне обоснованно можно констатировать необходимость преодоления давно и прочно установившихся границ анималопсихизма на сферу других царств (растений, бактерий,

организмов, занимающих промежуточное – «межцарственное» положение) и даже доменов (эукариот). Особенно важно подчеркнуть, что образования, локализованные на элементарном уровне, деструктурируясь, приводят к формированию собственно со держания субэлементарного уровня. Это является одним из главных, но не единственным механизмом его организации.

Второй дополнительный уровень – *гиперсистемный*, образованный «сверху» от континнума форм развития психического. Эволюция всего многообразия форм психики с необходимостью приводит к возникновению человека и, соответственно, новой – особой формы организации психического в целом, которая не только должна быть включена в любые разрабатываемые схемы, но и выступать в качестве развитой, совершенной ступени такой эволюции. Она же с необходимостью приводит к становлению еще одной – обладающей уже иной качественной определенностью формы организации – собственно социальной. В свою очередь, социальное по аналогии с «собственно биологическим» одновременно должно и входить в общий континуум эволюционного развития форм организации психического, и не входить в него – быть вне его, точнее «над ним». В этой связи, исследование гиперсистемного уровня теснейшим образом связано с одной из широко известных междисциплинарных проблем – соотношения психического и социального, то есть психосоциальной проблемы.

Таблица 1

Основные уровни филогенетической эволюции психики

Значение критерия-дискриминатора	Уровни организации филогенетической эволюции психики
<i>Гиперсистемное</i>	<i>Социальные институты</i>
Метасистемное	Сознание
Системное	Функциональные системы организмов
Субсистемное	Условно-рефлекторная активность
Компонентное	Инстинкты
Элементарное	Кинезы, таксисы
<i>Субэлементарное</i>	<i>Первичные элементы</i>

Далее, в результате реализации *функционального* плана (аспекта) исследования филогенетической эволюции психики получена достаточно развернутая совокупность данных, раскрывающих предмет исследования в нем. При этом, следует сразу же учесть, что если структурный этап (аспект) трактуется как базовый и определяющий, поскольку направлен на решение «критически значимого» для любой системы вопроса о ее субстанциональной основе – о содержании, а также о механизмах ее структурирования в целостность, то функциональный план изучения в определенном смысле рассматривается обычно как относительно наиболее сложный. Действительно, структурный план связан с решением базового и исходного для любого познания (не только научного, но и житейского) вопроса – о том, «из чего состоит» и как построен предмет исследования. Функциональный же план направлен на решение вопроса о том, как, по каким закономерностям и на основе каких *механизмов* он «работает» – функционирует». Иначе говоря, данный исследовательский план связан, пожалуй, с основным и наиболее трудным гносеологическим вопросом – с выявлением и объяснением тех конкретных механизмов, которые лежат в основе изучаемого предмета. Решение именно этого вопроса, однако, считается во многом просто эквивалентным его познанию как таковому. Понятно, однако, что это является не только определяющим в плане раскрытия природы, фактически, любого предмета исследования, но и наиболее важным именно в гносеологическом плане, то есть в плане разработки научных – собственно концептуальных представлений о нем.

Полученные в цикле исследований результаты, наряду со своим непосредственным содержанием, имеют и собственно концептуальный смысл. Так, в частности, в результате реализации функционального плана исследования предложено обобщающее решение проблемы единой и универсальной *классификации форм поведения* живых организмов. Она, в свою очередь, базируется, во-первых, на уровненом принципе и, во-вторых, на обоснованном факте представленности эксплицируемых форм у всего диапазона представителей царств живой природы, что и дает в итоге искомый критерий для их дифференциации, обозначенный в работе термином «*функционально-репрезентативный*». В состав данной классификации были включены следующие формы поведения: пищевое, репродуктивное, родительское, территориальное, агрессивное, исследовательское, социальное.

Отметим также, что обращение к такому распространенному в психологии и биологии понятию, как «форма поведения» в контексте раскрытия функциональных закономерностей эволюции психики в филогенезе неслучайно и объясняется, главным образом тем, что именно они могут и должны выступать в качестве функционального обеспечения всего разнообразия форм организации психики, – являться своего рода функциональным органом системы. В действительности, именно формы поведения направлены на реализацию определенной функции, входящей в широкий поведенческий репертуар живых организмов. Таким образом, каждый из семи структурных уровней филогенетической эволюции психики не только соотносится со вполне определенной формой поведения (функцией), но – и это главное, лежит в основе их выделения. Следовательно, становится возможной разработка обобщающей систематики основных форм поведения и уровней в структуре филогенетической эволюции психики, которая была обозначена как «*эволюционная решетка*». В ней в ней имеются определенные соответствия (всего их 49) уровней в структуре эволюции психики и основного «ядра» функционального плана исследования – форм по ведения. Каждое из этих соответствий описано с необходимой полнотой, а также показано, что все они в том или ином виде могут быть раскрыты на примере общего – широчайшего спектра живых организмов, начиная от тех, чьи формы организации психического объективно локализованы на субэлементном уровне – которые вообще расположены «за границами» животного мира и заканчивая «специфически человеческими» – метасистемным и гиперсистемным уровнями. Вследствие этого, показано, каким образом та или иная форма поведения, описанная в рамках установленной, единой классификации, реализуется на каждом из семи эксплицированных структурных уровней эволюции психики в филогенезе.

При концептуализации результатов, полученных в ходе реализации *генетического* плана, исследования целесообразно отметить следующее обстоятельство. Оно состоит в том, что каждый из пяти основных гносеологических планов обладает определенной специфичностью. Точно также, однако, ситуация обстоит и по отношению к генетическому плану изучения филогенетической эволюции психики, а его специфика состоит в сочетании двух главных особенностей. С одной стороны, он, пожалуй, наиболее сложен в собственно исследовательском и процедурном плане. Это обусловлено как объективной сложностью самого предмета исследования, так и существенным – также осложняющим влиянием целого ряда факторов, связанных с содержанием и спецификой самой эволюции психики (они подробно рассмотрены, главным образом, в работе [3]). Однако, с другой стороны, обобщение, – то есть сама концептуализация полученных в его результате материалов является более определенной и даже в известном смысле – относительно более простой задачей. Так, показано, что формирование и развитие различных вариантов организации филогенетической психики (собственно, как и сама эволюция) воплощает в себе все основные особенности и закономерности, присущие развитию образований собственно системного типа – *принципы системогенеза*. Следовательно, по своему общему типу оно представляет собой процесс *системогенеза* [9]. В связи с этим, на его интерпретацию и трактовку его общих и более частных сторон должен быть перенесен весь тот концептуальный потенциал, которым располагает сама теория системогенеза на современном уровне ее развития. Вместе с тем, удалось показать, что в процессе системогенеза эволюции психики, наряду с сохранением наиболее общих его особенностей, закономерностей и принципов, имеются и дополнительные – специфические только ему особенности. Помимо этого, и общие закономерности также, как правило, подвергаются определенной спецификации под влиянием своеобразия самого предмета генезиса. Тем самым вновь эксплицируется собственно концептуальный потенциал полученных результатов, поскольку они содействуют развитию и углублению представлений, сложившихся в одной из наиболее важных психологических концепций – в теории системогенеза. Она, по существу, предстает новой гранью, поскольку закономерное продвижение по отдельным, самостоятельным уровням системы как таковой – филогенетической эволюции психики, эксплицированным за счет применения критерия-дискриминатора, – это не формирование системы в контексте традиционных для системного подхода положений, а системности. Каждый последующий уровень, фактически, представляет собой формирование новых организационных средств, которые в итоге приведут к развитию системы в целом. Иными словами, генезис эволюции психики обязательно предполагает не только формирование системы, но и формирование способности системы использовать собственные закономерности в качестве операционных средств саморегуляции, то есть развитие *системности* как механизма этой регуляции. Вследствие этого, вполне очевидным становится переход от концепции системогенеза к ее новому варианту – «*системногенезу*». Это, подчеркнем, опять-таки, во многом, обусловлено высокой специфичностью и неоднозначностью рассматриваемого предмета исследования – эволюции психики. Одновременно с этим, установлено, что в развитии системности как таковой важнейшую роль среди прочих выполняют два системогенетических принципа – *принцип иерархизации*, в основе которого лежит становление иерархической

организации изучаемого предмета и *принцип целевой детерминации*, имеющего здесь также, разумеется, главное предназначение.

Представленные тезисы свидетельствуют о наличии объективных предпосылок, обуславливающих необходимость перехода к следующему этапу реализации алгоритма системного исследования – *метасистемному*. Важно отметить, что именно его экспликация в контексте исследования филогенетической эволюции психики сопряжена с наиболее обобщающими вопросами, зафиксированными в этой, повторяем, чрезвычайно обширной проблематике. Речь идет, главным образом, о двух основных и определяющих межуровневых переходах в структуре филогенетической эволюции психики, в содержании которых вскрываются закономерности метасистемного плана. Они были обозначены нами терминами «*первая*» и «*вторая демаркации форм организации психики*». Первая состоит в переходе от безусловно-рефлекторной к условно-рефлекторной психике, обусловив, таким образом, беспрецедентные ранее возможности усложнения, – комплексирования многообразия форм психического. Здесь же, полагаем, вполне уместным представляется известный вопрос о безысходном – тупиковом направлении без условно-рефлекторной (инстинктивной) психики. С появлением же свойства *самоотражения*, в основе которого лежит восприятие границ собственного тела, формируются и необходимые условия для неограниченных возможностей общего прогресса эволюции психики. Вторая же демаркация определила не менее важный и судьбоносный переход от нечеловеческой психики к человеку. Было показано, что системный уровень в структурной организации эволюции психики в филогенезе действительно является высшим в уровне иерархии, однако только для «нечеловеческих животных» («non-human animals»), то есть всех представителей царства животных, за исключением человека (*Homo sapiens sapiens*). Для последнего высшим как раз является новый в эволюционном плане – метасистемный уровень. Именно на нем в филогенетической эволюции психики впервые появляются такие образования, которые не эксплицируются в психической организации всего остального широчайшего диапазона царства животных и всех иных организмов. Вместе с тем, наиболее важным итогом является предпринятая в работе попытка установления механизмов, за счет которых эти две демаркации реализуются. Предварительным ответом на такой, без преувеличения, сложный и серьезный вопрос может являться следующее. В данном случае, необходимым представляется обращение к достаточно общей проблеме самоотражения психики, – оборачивания системы «самой на себя» и использования себя самой в качестве эффективного средства функционирования, а также обращаясь к представленным в главе положениям относительно важнейшего свойства психики – *самосензитивности* в контексте реализации метасистемного плана исследования филогенетической эволюции психики [4]. Это свойство, полагаем, лежит в основе обеих «демаркаций», раскрываемое, однако с помощью принципиально разных механизмов. Так, если в первом случае с возникновением в филогенезе способности самоотражения – восприятия границ собственного тела – организм впервые начинает качественно иным образом взаимодействовать со средой, а свойство самосензитивности имеет сугубо материальную форму и предназначение – выделение «себя из среды», то в отношении второго перехода имеет место иная ситуация. В этом случае психика начинает обретать очень специфическое свойство самосензитивности с возникновением на метасистемном уровне терминальной формы организации психики – сознания. Это же фундаментальное свойство реализуется в отношении базовой дифференциации – разделение так называемых *первичных процессов* (когнитивных (познавательных) и *вторичных процессов* (метакогнитивных). Таким образом, очевидно, что первичные процессы (память, мышление и др.) имеют «свой» вторичный процесс, который направлен на него же самого и обеспечивает его психическую репрезентацию (точнее, само репрезентацию). В свою очередь, эта саморепрезентация и осуществляется через совокупность «вторичных», то есть метакогнитивных, рефлексивных по своей сути процессов и механизмов, лежащих в их основе. В связи с этим, общая логика развития метакогнитивизма уже на начальных этапах его развития вновь привела к проблеме рефлексии, к исследованию процессуального обеспечения сознания, что, полагаем, также представляет собой важное условие формирования метасистемного уровня в структурной организации эволюции психики в филогенезе и в наиболее общем виде характеризует содержательные особенности метасистемного плана исследования

Переходя, далее, к онтологическому варианту экспликации *интегративного* плана исследования филогенетической эволюции психики, следует, прежде всего, руководствоваться наиболее общим методологическим императивом: каждый из основных гносеологических планов не только объективно сопряжен с одной – какой-либо вполне определенной базовой категорией закономерностей организации предмета исследования, но и вообще дифференцируется на основе такого соответствия. Вследствие этого, главной задачей реализации интегративного плана исследования, взятого в его онтологическом варианте, является установление и объяснение еще одной – качественно глубоко специфической и очень важной категории закономерностей – интегративных. В свою очередь, они, являясь, конечно,

в целом очень разноплановыми, все же, наиболее непосредственно и полно соответствуют вполне определенной категории механизмов и средств организации систем – собственно интегративных. Другими словами, в закономерностях интегративного типа проявляются, прежде всего, те механизмы и средства аналогичного, то есть также интегративного, синтетического плана, которые не только очень характерны практически для всех сторон организации психики и деятельности, но и во многом лежат в их основе. Это с полным правом и с очень высокой степенью очевидности проявляется и по отношению к организации филогенетической эволюции психики. В первую очередь, конечно, следует подчеркнуть очень важный для раскрытия общей совокупности закономерностей, установленных в работе, тезис. Он состоит в том, что по ходу изложения материала стал очевидным факт теснейшей взаимосвязи каждого из исследуемых гносеологических планов (аспектов). Более того, такая взаимосвязь оказалась не просто очень общей и поверхностной, а напротив все они являются взаимопроизводными и, в определенной мере, взаимозависимыми. Так, функциональный план исследования эволюции психики в филогенезе непосредственным образом истекает из структурного и, более того, может быть реализован лишь на его основе. В частности, формулировка представлений относительно «эволюционной решетки» невозможна без включения в эту систематику эксплицированных ранее в процессе исследования структурных закономерностей уровней организации эволюции психики. Действительно, описанные формы поведения непосредственно «привязаны» к конкретным уровням. Напомним, и тех, и других было выделено по семь. Далее, собственно сам структурный план вытекает из содержания метасистемного, ввиду раскрытия характеристик критерия-дискриминатора уровней. Одновременно с этим, генетический план (аспект) тесным образом связан со структурным, поскольку развитие системности предполагает, в первую очередь, формирование каждого отдельного уровня в структурной организации эволюции психики. Вместе с тем, необходимо учитывать и следующее – фундаментальное обстоятельство теоретико-методологического плана. Оно состоит в том, что существует атрибутивная общность и даже взаимополагаемость интегративных средств и механизмов с методологически основополагающей категорией качеств в целом и *системных качеств*, в особенности [5, 6]. Именно интегративный план исследования, причем, – взятый в его онтологическом аспекте, как раз и направлен на то, чтобы выявить и объяснить важнейший механизм – механизм порождения, генезиса и даже возникновения новых качеств на базе синтеза «старых». Этот механизм имеет целый ряд проявлений. Наиболее яркая его иллюстрация – это феномен, а одновременно – и механизм порождения системных качеств. Он лежит в основе возникновения известных эффектов системности, механизмов синергии, феноменов супераддитивности, эффектов целостности и пр. Отметим некоторые, наиболее репрезентативные иллюстрации данного положения относительно предмета исследования – филогенетической эволюции психики. Известно, что наряду с обозначенными выше – системными качествами, эксплицируются также и две другие категории качеств – *материальные* и *функциональные*, образуя, тем самым, «триаду качеств». С этих позиций следует далее констатировать некоторые положения. Во-первых, общая хронологическая последовательность истории Земли включает в себя ряд важнейших этапов, первым из которых является, несомненно, *возникновение неживой природы*. Впоследствии, спустя определенный значительный временной интервал благодаря осуществлению сложных биохимических процессов (хотя доподлинно ни они, ни механизмы, за счет которых они были реализованы, неизвестны) на материале неживой природы появились первые представители *живой природы* – «живого». И наконец, затем был осуществлен третий значительный этап, состоящий в *возникновении психики* – вначале в своих наиболее ранних вариантах, а в дальнейшем и в сложнейших формах организации, включая терминальную – сознание.

Таким образом, эти три крупнейшие по времени существования, а также по объему интервалов, потраченных на их развертывание, этапа *эволюции материи в целом*, сменяя друг друга, образуют своеобразный хронологический континуум. При этом, переход от одного этапа к другому вполне очевиден и закономерен: неживая природа «породила» живую материю, а та, в свою очередь, дала начало психическому.

Во-вторых, принципиально важным в этом отношении вопросом является то, как эта «триада этапов» соотносится с рассмотренной выше «триадой качеств». Отвечая на него, нельзя не заметить практически полного их соответствия между собой – и даже вполне очевидной аналогии. Так, неживая природа вполне естественно сопряжена с материальными качествами; живая материя соотносится с функциональными качествами (и здесь, считаем, определяющей представляется интерпретация форм поведения, как в биологическом, так и в психологическом смысле в качестве основных механизмов, лежащих в основе функциональных закономерностей эволюции психики; собственно говоря, биологическая жизнь то и есть функционирование); психика во всем своем многообразии согласуется с системными качествами.

Таким образом, согласно этой точке зрения эволюция также проходит три этапа, которые, во многом, подобны тем, что были эксплицированы нами на основе соответствия трем категориям качеств. Возвращаясь к одной из главных задач интегративного плана исследования, следует учитывать, что гносеологический вариант данного плана предполагает обобщение, то есть, фактически, синтез – интеграцию всех категорий закономерностей, установленных посредством реализации четырех иных гносеологических планов – метасистемного, структурного, функционального и генетического (об этом говорилось ранее в данной главе). Ввиду этого, следует констатировать, что «выход» в предельно широкую и обобщающую область соотношения «триады качеств» и «триады этапов эволюции материи» представляет собой, по-видимому, *интеграцию наивысшего порядка*. Иными словами, сама по себе попытка раскрытия этой проблемы представляет собой, по всей видимости, своеобразный максимум эвристического потенциала интегративного плана как такового, по крайней мере, на текущей стадии развития концептуальных представлений, составляющих содержание работы.

Литература

1. Карпов, А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
2. Карпов А. А. Структурно-уровневый подход к проблеме филогенетической эволюции психики (статья первая) // Ярославский психологический вестник. № 2 (50), 2021. С. 40-50.
3. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики: в 2 томах. Т. I. История и этапы. Ярославль: Филигрань, 2021. 456 с.
4. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики: в 2 томах. Т. II. Метасистемный подход. Ярославль: Филигрань, 2021. 376 с.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.
6. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти т. М.: РАО, 2015.
7. Карпов А. В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1080 с.
8. Карпова Е. В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности // Сибирский психологический журнал, 2006. №24. С. 59–64.
9. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. Москва: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.

ОБЩАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Рефлексивность и вариативность поведения на разных уровнях эмпатии при адаптации студентов

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

Аннотация. Статья выполнена с опорой на методологические приемы Л. П. Урванцева. Социально-психологическое благополучие студентов важно для их профессиональной адаптации. В данном исследовании построены психологические профили низкой, средней и высокой социально-психологической адаптированности у первокурсников. Профили по двум видам направленности мышления: рефлексивной стороны (внутренней) и оценки вариативности поведения (внешней). Для изучения механизмов эмпатии как фактора социальной адаптированности студентов были построены аналогичные профили по выраженности общего уровня эмпатии: низкого, среднего и высокого. Проведен сравнительный анализ различий групп и профилей. Установлено, что эмпатия не способствует социально-психологической адаптированности первокурсников, так как у высоко-уровневых «эмпатов» наблюдаются дезадаптивные стратегии в поведении: Демонстрация слабости и Отслеживание производимого впечатления. Именно эти стратегии являются препятствующими в гармонизации личности. Найдено, что позитивными стратегиями поведения являются: «Стремление понравиться» и «Самопродвижение». Рефлексия настоящей деятельности для повышения уровня социально-психологической адаптированности у студентов должна снизиться для оптимальных значений.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптированность, вариативность поведения, рефлексия, эмпатия.

Постановка проблемы исследования. Основы профессиональной деятельности закладываются еще в студенчестве. При формировании любой системы можно обнаружить, что она начинает свое функционирование на ранних этапах. П. К. Анохин, описывая принципы системогенеза, указывал на то, что существует минимальное обеспечение функциональных систем [2]. Система становится дееспособной еще до того, как все компоненты сформируются в цельную, интегрированную структуру. Именно поэтому важно заложить стойкий фундамент адаптационного потенциала студента в вузе.

Реализуя программу развития общества, планируется найти решения для создания устойчивого, благополучного проживания людей. Значимым являются не только эффективность профессиональной деятельности, но и социально-психологическое здоровье человека.

Л. П. Урванцев был сторонником именно практического применения психологических знаний. Психология как наука должна способствовать практическому мышлению, формированию компетенций в деятельности, вырабатывать конкретные рекомендации профессионалам в своих областях. С опорой на теоретические и методологические обобщения, необходимо оказывать реальную помощь людям, исследовать актуальные вопросы для общества и развития личности [1, 9, 13, 14].

Л. П. Урванцев изучал различия в направленности мышления: студентов и специалистов, в большей степени внес значительный вклад в профессиональное мышление врача. В сферу его научных интересов входила и социальная адаптация студентов в вузе, и именно первокурсников. В работе «Взаимосвязь когнитивно-стилевых особенностей личности с теоретической и практической направленностью мышления», им было обнаружено, что практическая направленность мышления не выражена на крайних значениях в континууме когнитивных стилей: рефлексивность-импульсивность, полезависимость-полнезависимость, аналитичность-синтетичность. В противовес теоретическая направленность иначе более вариативна [14, с. 83]. Следовательно, можно сделать вывод, что практическое мышление отличается оптимумом своих значений, для его формирования важно понимать пределы и грани его эффективности.

Л. П. Урванцев в статье «Профессиональное общение врача: психологическая наука – практике высшего медицинского образования» делает акцент на умении врача как профессионала при общении понимать другого, быть эмпатичным [13, с.14]. Он подчеркивает утверждение А. А. Бодалева, где эмпатию называют «громальной силой» (А. А. Бодалев) [3]. Взаимопонимание неотъемлемая часть профессионального развития. Автор приводит данные Н. В. Эльштейна: чем ниже квалификация врача терапевта, тем меньше он говорит с пациентом. Взаимоотношения, подчеркнута Л. П. Урванцевым, влияют непосредственно на успешность построения диагноза. Ятрогения, то есть внушение врачом диагноза пациенту, вероятнее возникает, если у врача не развиты коммуникативные навыки, понимание другого, эмпатия. Можно переносить подобные обобщения на другие профессии, например, дидактику, когда педагог нарушает учебную деятельность ученика тем, что внушает ему невозможность ее освоения. Обратной стороной феномена может быть эффект Розенталя, где обучающийся с помощью педагога-фасилитатора, который верит в своего ученика, достигает успехов в обучении. Л. П. Урванцев считал, что, по причине сильного воздействия психологических феноменов, необходимо изучение психологии как науки для студентов разных специальностей, а, конкретно, врачей.

На настоящий момент времени установлено, что повышение наибольшей включенности в общении с пациентом приводит к эмоциональному выгоранию. Современные исследователи подчеркивают прямую связь эмоциональности с симптомом неадекватного эмоционального избирательного реагирования. У ординаторов хирургического профиля обнаруживается другая закономерность, а именно, чем выше их эмоциональность и эмпатия, тем достоверно меньше они пользуются способом «Агрессия» для разрешения конфликтных ситуаций (Л. А. Савельева, М. М. Кашапов, М. И. Савельева) [10]. Существует, как и в практическом мышлении, оптимум качеств, чтобы найти резистентность успешности. В. В. Бойко и В. В. Садовский в монографии про бизнес-мышление акцентируют внимание не только на общении с пациентом, но и на взаимоотношения «врач-ассистент»: «Неудовлетворенность ситуацией в коллективе выражается разными формулировками: хочется изменить отношения между людьми и корпоративную культуру; научить сотрудников работать коллегиально; надо поменять некоторых работников; требуется ввести штрафные санкции; нет единства взглядов на общее дело; коллектив нестабилен, постоянно меняется; надо сплотить коллектив. Часто фиксируется профессиональное (эмоциональное) выгорание у сотрудников, проработавших в клинике 8–10 лет» [4].

Нами в предыдущих исследованиях выявлены особенности эмпатических способностей: часть параметров эмпатии снижают адаптационный потенциал студентов и их социально-психологическое благополучие (Смирнов, Соловьева, 2021) [6, 11, 12]. Установлены параметры-ингибиторы: каналы эмпатии, а именно интуитивный, рациональный и эмоциональный каналы (выбрана классификация В. В. Бойко). При рассмотрении общего уровня эмпатии, найдены отрицательные взаимосвязи с компонентами вузовской адаптированности. В качестве обобщения данных, можно представить, что студенты с высоким уровнем эмпатии являются «эмпатами», то есть чаще их мышление и другие когнитивные процессы направлены на получение знаний и преобразование реальности совместно с эмпатическими способностями. А. А. Мелик-Пашаев говоря про творческое мышление и одаренность, часто подчеркивает, что профессионал «видит» все через призму именно его специфического предмета направленности, например, «для музыканта всё спешит стать музыкой» [8]. Если эмпатические способности в структуре личности занимают системообразующее значение, то они оказывают воздействие на адаптированность. Студент с ярко-выраженными параметрами эмпатии становится «эмпатом», так как его цель – понимание другого. Эмпатия не обособлена в его личности, и, возможно, становится определяющей в его становлении. Эмпатия – это метод познания, тем самым подчеркивается, именно его применение как средство достижения цели, решения задач. Имеет свои достоинства и ограничения, как и любой другой метод, и при его развитии важно понимать сущность и формы применения.

Вследствие этого было предпринято подробное изучение: какие именно грани «эмпатов» развиты эффективно, а какие подавляют адаптированность? Студенты с развитыми эмпатическими способностями были нами продиагностированы на их направленность мышления: рефлексивности и вариативности применяемого поведения. Рефлексивность является направленностью мышления «вовнутрь», на самого себя, это мышление о мышлении (А. В. Карпов) [5]. Направленность вовне, на свое поведение, на наш взгляд, является самооценкой своего поведения и его вариативности Э. Джонса и Т. Питтман [17]. Изучая аспекты внешней и внутренней направленности (экстериоризированной и интериоризированной специфике) найдены различия в адаптированности студентов «эмпатов» и не «эмпатов».

Организация процедуры и методы исследования. Дизайн исследования был продолжен из работ Л. П. Урванцева, с опорой на общие методологические принципы системного подхода [14]. Целью исследова-

дования стало нахождения различий направленности мышления у студентов с разной выраженностью эмпатии и социально-психологической адаптированности.

Для реализации цели исследования были использованы следующие опросниковые методики:

1. Методика К. Роджерса, Р. Даймонд (в адаптации А. К. Осницкого), «Диагностика социально-психологической адаптации», которая содержит следующие шкалы: Адаптированность (А), Уход от проблем (УП), Доминирование (Д), Принятие себя (ПрС), Принятие других (ПрД), Эмоциональный комфорт (ЭК), Ожидание внутреннего контроля (ОВК). В исследовании была использована только интегральная, обобщающая шкала.

2. Опросник Э. Джонса и Т. Питтман «Стратегии самопредъявления», шкалы – Стремление понравиться, Самопродвижение, Примерность, Запугивание, Демонстрация слабости, Отслеживание производимого впечатления, Вариативность поведения [17]. «Стратегии самопредъявления», разработанная И. П. Шкуратовой, на основе стратегий самопредъявления, описанных Э. Джонсом и Т. Питтманом в диссертационном исследовании Ю. А. Гоцевой, выполненном под руководством И. П. Шкуратовой, ставилась также задача выявить различия между подростками разного пола относительно их предпочтений в выборе стратегий самопредъявления в общении [16].

3. Для определения выраженности параметров эмпатии был выбран тест В. В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей, шкалы – рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И); общий уровень эмпатии (ОУ).

4. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова. Шкалы: ретроспективной (РРД), настоящей (РНД), будущей (РБД) рефлексии деятельности, рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (РО), индивидуальная мера рефлексивности (ИМР). Методика позволяет рассмотреть рефлексивность как свойство личности, и демонстрирует многомерность изучаемого феномена [5].

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (в общем количестве – 281 человек). Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения.

Задачами исследования являются установления различий профилей:

1. Нахождение различий профилей «адаптантов» и «эмпатов» во внешней направленности мышления: вариативности поведения студентов первокурсников.
2. Выявление различий профилей «адаптантов» и «эмпатов» во внутренней направленности мышления: рефлексивности студентов первокурсников.

Изучая поставленные задачи, были выбраны методы параллельных профилей (А) и сравнения различий групп (Б).

А) Метод параллельных профилей в данном исследовании заключался в построении средних значений изучаемых качеств личности студентов. Эти качества были выстроены в соответствии со средним баллом всей выборки и подразделены на каждом графике на три профиля: студенты с низким, средним и высоким уровнях социальной-психологической адаптированности и эмпатии. Кроме построения графиков для каждой группы, было решено сравнить профили.

Б) Метод сравнения различий групп, был применен для разделения выборки студентов на группы: «адаптантов» и «эмпатов». Названия использованы для упрощения: они подразумевают диспозиции исследуемых качеств. Выраженность качеств подразделена на три категории: низкий, средний и высокий уровни.

«Адаптанты» разделены на три группы с помощью линейного дискриминантного анализа Фишера:

1. Низкий уровень социально-психологической адаптированности – 100 студентов.
2. Средний уровень социально-психологической адаптированности – 138 студентов.
3. Высокий уровень социально-психологической адаптированности – 43 студента.

«Эмпаты» разделены на три группы с помощью линейного дискриминантного анализа Фишера:

1. Низкий уровень социально-психологической адаптированности – 40 студентов.
2. Средний уровень социально-психологической адаптированности – 215 студентов.
3. Высокий уровень социально-психологической адаптированности – 26 студентов.

Сравнение различий групп произведено с помощью статистической обработки результатов: где при нормальном распределении использован параметрический Т-критерий Стьюдента, а при отсутствии нормального распределения применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Метод применя-

ется для значимых изменений в самих профилях. Сравнение профилей произведено по качественному принципу.

Результаты исследования. Представление результатов исследования целесообразнее начать с профилей студентов разных по выраженности качества их социально-адаптированности (см. рис. 1, 2). Черной линией с треугольниками отмечен профиль с высоким уровнем социально-психологической адаптированности студентов (далее – СПА).

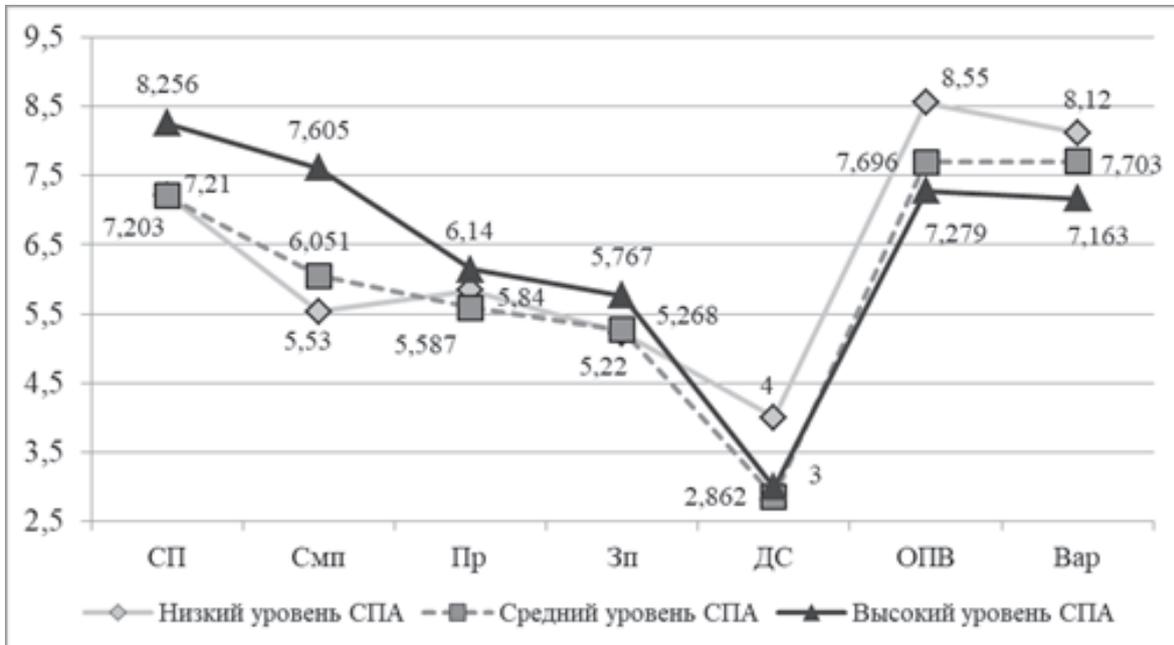


Рис. 1. Профили студентов с разным уровнем социально-психологической адаптированности и их выраженность вариативности поведения. Обозначения: СПА – социально-психологическая адаптированность, СП – Стремление понравиться, Смп – Самопродвижение, Пр – Примерность, Зп – Запугивание, ДС – Демонстрация слабости, ОПВ – Отслеживание производимого впечатления, Вар – Вариативность поведения.

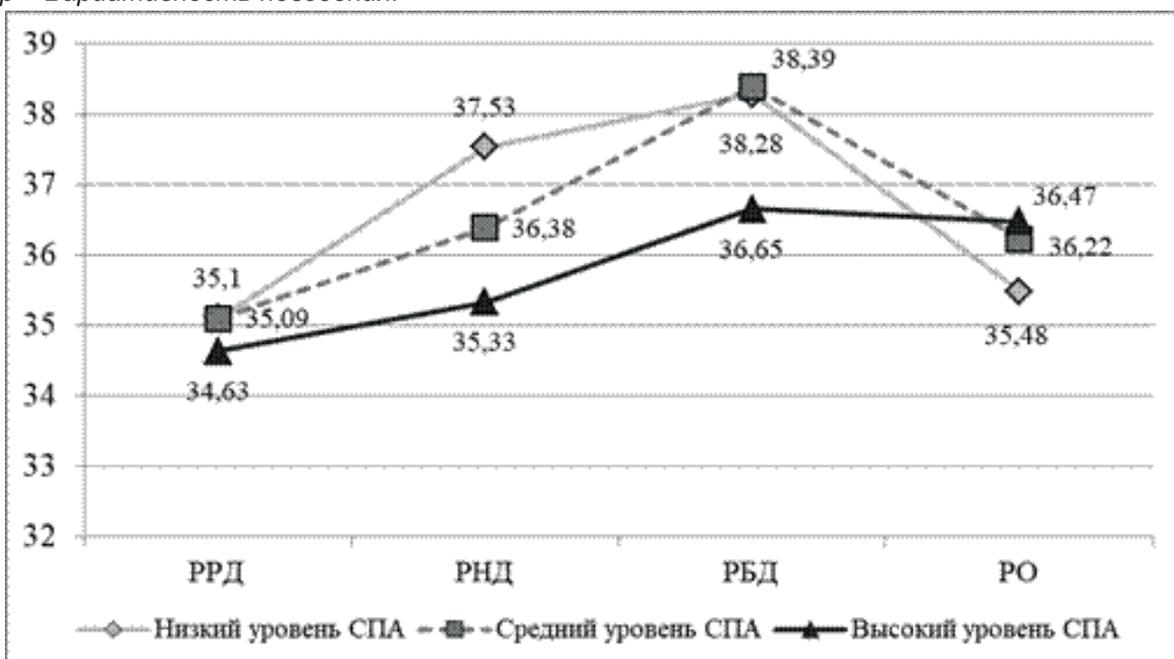


Рис. 2. Профили студентов с разным уровнем социально-психологической адаптированности и их выраженность рефлексии. Обозначения: СПА – социально-психологическая адаптированность, РРД – ретроспективной, РНД – настоящей, РБД – будущей рефлексии деятельности, РО – рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Можно наблюдать следующие особенности высоко-адаптированных студентов.

1. Вариативность поведения как интегральный показатель у адаптантов с высоким уровнем СПА статистически не различается по сравнению с средним и низким уровнями СПА. Различий по критериям не было обнаружено. Также не было обнаружено различий по стратегиям: Примерность и Запугивание.
2. Чаще всего адаптанты с высоким уровнем применяют стратегии Стремление понравиться и Самопродвижение. Различия обнаружены при нормальном распределении, Т-критерий демонстрирует вероятность ошибки, $p < 0,001$, различия на высоком уровне значимости.
3. Демонстрация слабости существенно ниже у высокоуровневых адаптантов (при отсутствии нормального распределения был применен U-критерий, $p < 0,001$).
4. Отслеживание производимого впечатления значимо ниже (Т-критерий, $p < 0,05$) по сравнению с другими уровнями.
5. Из всех компонентов рефлексивности значимо различается только отвечающий за рефлекссию настоящей деятельности (Т-критерий, $p < 0,01$). Именно рефлексия настоящей деятельности существенно ниже у адаптантов с высоким уровнем СПА.

Перейдем к оценке профилей студентов с разной выраженностью эмпатии (см. рис. 3, 4). Черной линией с треугольниками отмечен профиль с высоким уровнем эмпатии.

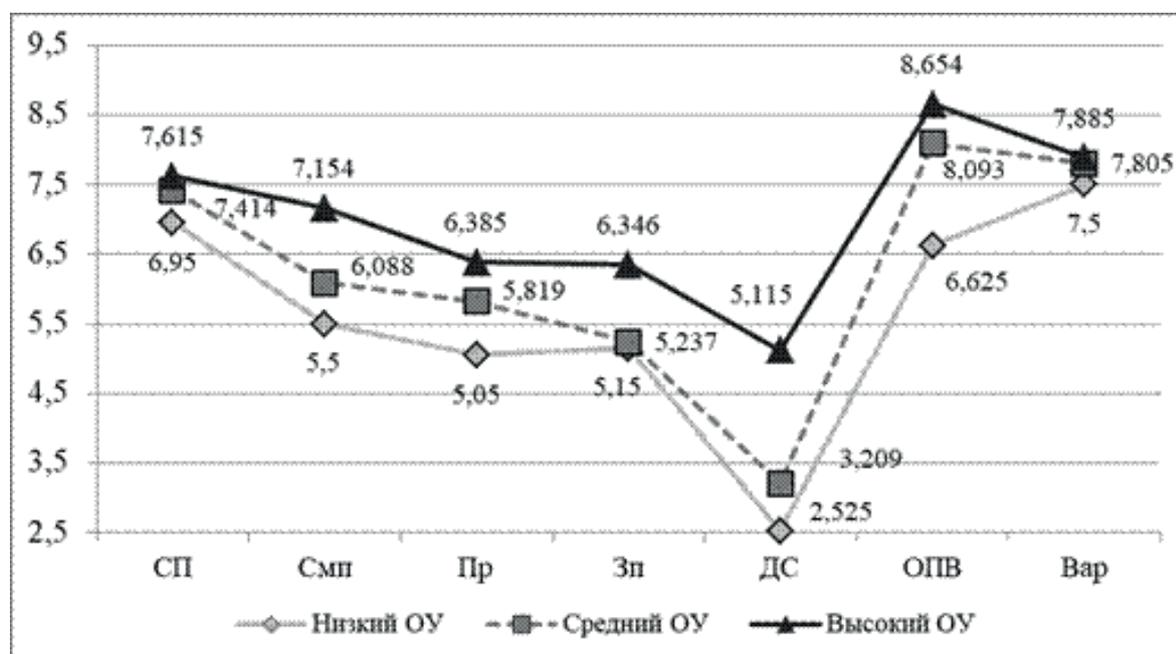


Рис. 3. Профили студентов с разным уровнем эмпатии и их выраженность вариативности поведения. Обозначения: ОУ – Общий уровень эмпатии, СП – Стремление понравиться, Смп – Самопродвижение, Пр – Примерность, Зп – Запугивание, ДС – Демонстрация слабости, ОПВ – Отслеживание производимого впечатления, Вар – Вариативность поведения.

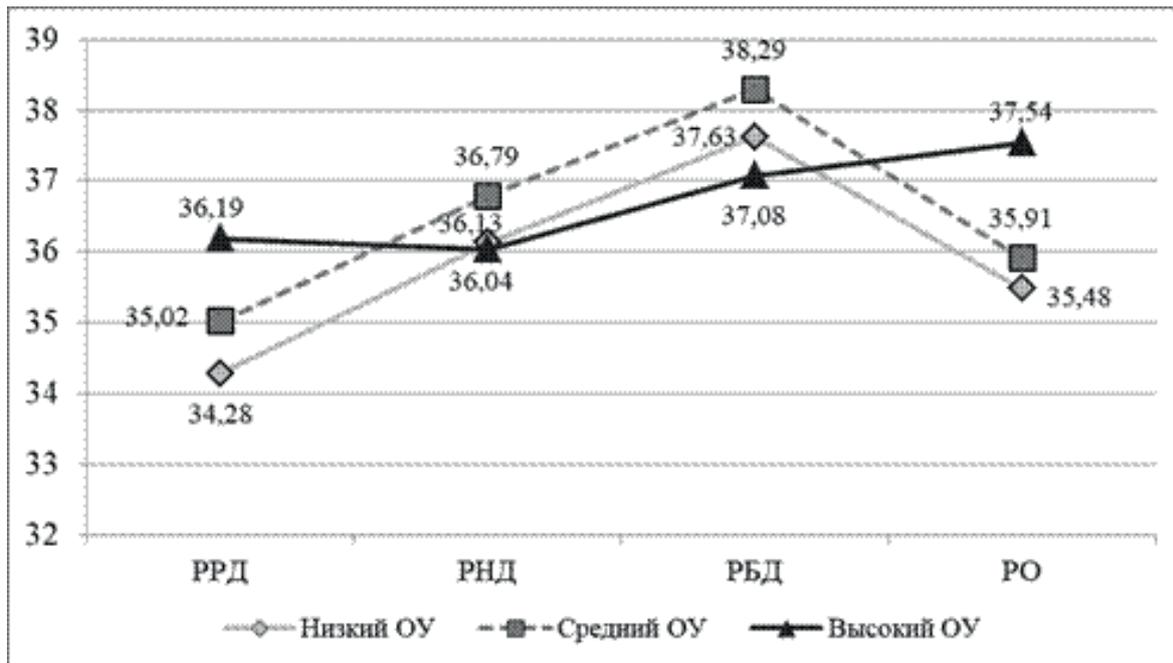


Рис. 4. Профили студентов с разным уровнем эмпатии и их выраженность рефлексии. Обозначения: ОУ – Общий уровень эмпатии, РРД – ретроспективной, РНД – настоящей, РБД – будущей рефлексии деятельности, РО – рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Можно наблюдать следующие особенности студентов с высоким уровнем эмпатии.

1. Стратегии Отслеживание производимого впечатления и Демонстрация слабости существенно выше при высоком уровне эмпатии у студентов (Т-критерий, $p < 0,01$).
2. Все остальные стратегии значимо не отличаются от других уровней: Стремление понравиться, Самопродвижение, Примерность, Запугивание, а также общая Вариативность поведения.
3. Не обнаружено ни одного значимого различия по компонентам рефлексивности на трех уровнях эмпатии: низком, среднем, высоком.

Завершаем описание результатов ключевым этапом исследования, который и реализует поставленные задачи и достигает цели – сравнение профилей. Подобный методологический прием позволит понять, что необходимо скорректировать для «эмпатов», обнаружить их зоны риска и положительные эффекты при социально-психологической адаптированности. Ответить на вопрос является ли эмпатия механизмом увеличения или снижения СПА?

При сопоставлении мы обнаружили, что высокоразвитая эмпатия создает у первокурсников «зоны риска». Эмпаты обладают преимущественно высоким уровнем Демонстрации слабости, который должен быть ниже для адаптивного поведения. То же самое наблюдается у высокоуровневых эмпатов со стратегией Отслеживания производимого впечатления: именно это поведение у адаптантов ниже.

Обсуждение результатов. Нами выделены три основных обобщенных результата.

Во-первых, установлены уровни развития качеств адаптантов с дальнейшей целью оптимизации значений. Отметив существенные признаки успешности СПА у студентов при разной направленности мышления: внешней и внутренней, можно сделать вывод, что важно приближать показатели исследуемых феноменов – рефлексии и вариативности поведения – к найденному оптимальному значению. Конкретно практическая ценность полученных результатов в увеличении стратегий Стремления понравиться и Самопродвижения, снижения стратегий Демонстрации слабости и Отслеживания производимого впечатление, и уменьшения рефлексии насчет настоящей деятельности до оптимального значения.

Приведем описание стратегий О. В. Курышевой, А. В. Вознесенской на основе работ И. П. Шкуратовой [7, 16].

1. Стремление понравиться (+). Эта стратегия рассчитана на власть обаяния. Основная тактика состоит в том, чтобы угождать другим людям, льстить и соглашаться, предъявлять социально-одобряемые качества. Цель – казаться привлекательным.

2. Самопродвижение (+). Демонстрация компетентности, которая предоставляет власть эксперта. Основная тактика состоит в доказательстве своего превосходства и хвастовстве. Цель – казаться компетентным.
3. Демонстрация слабости или мольба (-). Обязывает окружающих оказывать помощь, что дает власть сострадания. Основная тактика – просить о помощи, умолять. Цель – казаться слабым.
4. Отслеживание производимого впечатления (-). Избыточный контроль за производимым впечатлением связан с демонстративным поведением.

Полученные данные о пользе стратегий можно объяснить через механизмы социальной фасилитации, стремлению к аффилиации, принадлежности, и тем самым достижение мотивов включения в референтную группу повышает удовлетворенность собой и другими, растет эмоциональный комфорт и в целом, СПА. Демонстрация компетентности может привести к формированию не только внешней мотивации «казаться компетентным», но и внутренней – через механизм «сдвиг мотива на цель» (А. Н. Леонтьев). О вреде стратегий можно сказать следующий факт, что чрезмерное отслеживание впечатления о себе, связано, скорее всего, как раз рефлексией настоящей деятельности. При тщательной рефлексии настоящей деятельности первокурсник может обнаружить недостатки в выполняемых действиях, ведь его деятельность только формируется, и тем самым у студента снижается эмоциональное благополучие и принятие своей личности. Демонстрация слабости как стратегия не эффективна по причине занижение изначального своего социального статуса, своих возможностей, появляется мотивация избегание неудач, этот комплекс «жертвы», приводит к нарушению СПА.

Во-вторых, развитая эмпатия у студентов подавляет адаптированность (СПА). Установлено, что высокоуровневые эмпаты, чаще применяют стратегии в поведении: Отслеживание производимого поведения и Демонстрации слабости. Именно эти стратегии являются ингибиторами социально-психологической адаптированности, поскольку в меньшей степени представлены у адаптантов с высоким уровнем СПА. Интерпретация этого результата, на наш взгляд, состоит в следующем: эмпатические способности нужно регулировать для их успешного применения. Феномен эмпатии многомерный и нет необходимости развивать эмоциональный интеллект, гибкие навыки (soft-skills) просто ради их увеличения. Важным стоит отметить, что эти данные не говорят о вреде эмпатии в целом, эти данные говорят о важности регуляции эмпатии. Зная зоны риска «эмпатов», можно корректировать их поведение. Эмпатию нужно экстерииоризировать и переводить во внешний план. При ее явном воздействии, она обладает фасилитационным эффектом на вузовскую адаптацию первокурсника (Смирнов, Соловьева). Так позитивная эмпатия носит название конативной эмпатии, поведенческой. Это отмечают многие исследователи, говоря о разных уровнях эмпатической активности и их пользе (В. В. Бойко, И. М. Юсупов, М. Хоффман, М. Дэвис, Н. И. Сарджвеладзе, В. Е. Клочко, Т. Г. Карягина, И. В. Федоров и др.). Если вернуться к введению, Л. П. Урванцев обратил внимание на высказывание, где эмпатию называют «громкой силой» (А. А. Бодалев) [3]. Но в поведении высокоуровневый эмпат склонен применять не адаптивные стратегии. Важно составить коррекционную программу и снизить роль стратегий Отслеживания производимого впечатления и Демонстрации слабости. «Пристройка снизу» при общении снижает субъективное благополучие, чувство эмоционального комфорта, самоуважения, значимости других и другие компоненты СПА. Сензитивный эмпат более «ранимый», чувствительный, «слабый стимул – сильная реакция», его повышенная возбудимость, скорее всего, ведет к эмоциональному перенапряжению и уязвимости. Ключевой характеристикой конативной эмпатии является и ее респонзивность (И. В. Федоров) [15]. Это изменения себя в ответ на изменения других. Безусловно, чтобы изменяться в ответ, эмпат отслеживает производимое впечатление. Это вторая уязвимая позиция студентов с высоким уровнем эмпатии.

В-третьих, подчеркнем ортогональность эмпатии и рефлексии. Различий профилей эмпатов по рефлексивности не было обнаружено, поэтому можно сделать вывод, что эмпатия не регулируется рефлексией как мета-мышлением. Одним из возможных объяснений, представляется разделение эмпатии на виды: перцептивная и конативная. В предыдущих исследованиях нами были выявлены взаимосвязи с рефлексивностью в большей степени у перцептивной эмпатии, ее каналов (Смирнов, Соловьева, 2021) [12]. Интуитивный канал эмпатии снижается при росте рефлексивности, а эмоциональный и рациональный каналы растут.

Заключение. Обобщая полученные данные, на взгляд авторов, можно сделать следующие выводы. Различия в профилях адаптантов и эмпатов обнаружены и тем самым найдены способы для практического применения результатов.

1. Для принятия собственной личности, благополучного развития и повышения адаптационного потенциала первокурснику необходимо развивать поведенческие стратегии: Стремления понра-

- виться и Самопродвижения, так как они связаны с удовлетворением мотивов аффилиации и стремлению включения в референтную группу.
2. У студентов с высоким уровнем эмпатии являются зонами риска развитие двух стратегий в поведении: Демонстрация слабости и Отслеживание производимого впечатления. Именно эти стратегии снижают адаптационный потенциал первокурсников, поэтому их необходимо корректировать. Эмпатические способности нуждаются в верном применении, во благо личности. Практическая значимость исследования в выявлении «уязвимости» студентов-эмпатов.
 3. Механизм рефлексии в меньшей степени регулирует эмпатические способности. Необходимым представляется поиск более сильных воздействующих факторов на повышение эффективности эмпатии у студентов. Будущие исследования будут продолжены с опорой на методологию, представленную в результатах Л. П. Урванцева, уже ставшую классической. Перспективы дальнейшего изучения предполагают нахождение механизмов регулирования эмпатии.

Литература

1. Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: Тезисы докладов V обл. науч.-метод. конф. / отв. ред. Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1999.
2. Анохин П. К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюлл. эксп. биол. и мед. 1948, Т.26, № 8. С. 81–99.
3. Бодалев А. А. Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. Краснодар, 1979. С. 3–14.
4. Бойко В. В., Садовский В. В. Психология и менеджмент в стоматологии. В 8 т. Т. VIII. Бизнес-мышление и развивающаяся клиника. Санкт-Петербург, Москва, 2015. 408 с.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики // Психологический журнал, 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
6. Кашапов М. М., Смирнов А. А., Соловьева Е. В. Эмпатия как интерсубъектный ресурс вузовской адаптации студентов в условиях цифровизации образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 153–167.
7. Курышева О. В., Вознесенская А. В. Гендерные различия в стратегиях и тактиках самопредъявления // Природные системы и ресурсы, 2015. №2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-v-strategiyah-i-taktikah-samopredyavleniya> (дата обращения: 21.05.2022).
8. Мелик-Пашаев А. и др. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы //М.-ПИРАО, 2010. С.278.
9. Психологические проблемы рационализации деятельности / под ред. М. С. Роговина, Л. П. Урванцева. Вып. 4. Ярославль: ЯрГУ, 1979.
10. Савельева Л. А., Кашапов М. М., Савельева М. И. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания у обучающихся по программам ординатуры // Перспективы Науки и Образования Международный электронный научный журнал, 2021. 2 (50). С. 353–364.
11. Смирнов А. А., Соловьева Е. В. Взаимосвязь подверженности фашизму и каналов эмпатии у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 71-76.
12. Соловьева Е. В., Смирнов А. А. Рефлексивность как свойство личности и эмпатические способности у студентов вуза // Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: коллективная монография / под ред. В. С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. С. 149–158.
13. Урванцев Л. П. Профессиональное общение врача: психологическая наука – практике высшего медицинского образования. [Электронный ресурс] / Л.П. Урванцев // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн., 2015. № 1 (8). Режим доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=122> (дата обращения: 05.06.2022).
14. Урванцев Л. П., Чуй М. И. Взаимосвязь когнитивно-стилевых особенностей личности с теоретической и практической направленностью мышления // Ярославский психологический вестник. Выпуск 3. Москва–Ярославль: Издательство «Российское психологическое общество», 2000. С. 74-84.
15. Федоров И. В. Респонзивная динамика эмпатической активности // Вестн. Том. гос. ун-та, 2014. № 386. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/responzivnaya-dinamika-empaticheskoy-aktivnosti> (дата обращения: 30.04.2022).
16. Шкуратова И. П. Самовыражение личности в общении // Психология личности. Учебное пособие под ред. П. Н. Ермакова и В. А. Лабунской. Москва: ЭКСМО, 2007. С. 241–265.
17. Jones E. E., Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation. In: Suls, J., Ed., Psychological Perspectives on the Self, Vol. 1, Erlbaum, Hillsdale. Pp. 31–262.

Некоторые особенности посттравматического стрессового расстройства в современных условиях

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

Аннотация. В статье сделана попытка анализа роли посттравматического стрессового расстройства в современных условиях России, особенностей и феноменологии этого психологического явления.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, кризис, личность, невроз, пандемия, интеграция.

События последних 3 лет в истории России чрезвычайно повысили востребованность практической психологии и психотерапии. Пандемия и специальная военная операция по защите ДНР и ЛНР во многих случаях стали причиной посттравматического стрессового расстройства.

В России феномен военного невроза (современное название посттравматическое стрессовое расстройство – ПТСР) был известен как минимум с русско-японской войны (1904–1905), когда через харбинский госпиталь прошло более 3000 солдат, не имевших физических ранений, но бывших явно психически нездоровыми. Несколько позже, в 1914 году, русский психиатр Н. Н. Баженов описал «аффекты ужаса» у жертв землетрясения в Мессине в 1908 году (Италия), включавшие в себя реакции шока (оглушение, индифферентность к собственной жизни и жизни близких и др.). После завершения Второй мировой войны в статье «Психогении военного времени» (1948) отечественный психиатр Е. К. Краснушкин писал: «Психическое воздействие на личность во время войны приобретает необычайную для мирных условий остроту... психогенный фактор в большой группе заболеваний становился ведущим и являлся причиной болезни... психотравмы приводят к органическим изменениям в организме» (цит. по [3]).

В СССР в 1980-ые годы произошло значительное количество различных психотравмирующих событий, в том числе техногенного (авария на ЧАЭС, 1986; железнодорожная катастрофа под Уфой, 1989), природного (спитакское землетрясение, 1988), военного (афганская война, 1979-1989) и межэтнически-конфликтного характера (армяно-азербайджанские столкновения в Нагорном Карабахе, 1988; ферганские погромы, 1989). Это стимулировало разработку проблематики постстрессовых расстройств на территории нашей страны, в том числе их медико-биологических составляющих, клинику и методов лечения, а также психолого-психиатрических коррелятов ПТСР. Психологические исследования этого времени были сосредоточены на изучении последствий военных действий на принимавших в них участие военнослужащих-«афганцев», психофизиологические и психологические особенности жертв природных и экологических бедствий.

Катастрофические для страны социально-экономические и политические последствия горбачевской «перестройки» дали ученым и практикам большое количество материала для работы (в том числе авиационные, природные катастрофы и события с применением оружия, такие как конституционный кризис 1993 года и две войны в Чечне). В Институте психологии РАН существует лаборатория, изучающая психологические особенности стресса (нынешнее ее название – лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях) и многие исследования такого рода проводились и проводятся в ней. Психологические исследования этого периода были связаны с изучением социально-психологической работы с участниками экстремальных событий, психокоррекции и психотерапии постстрессовых расстройств, особенностей личности в экстремальных условиях.

Новая волна исследований ПТСР связано с пандемией COVID-19 и пациентами, которые оказались в интенсивной терапии. У них, как показывают исследования, развивалось тяжелое посттравматическое стрессовое расстройство, которое обычно фиксируют после участия в боевых действиях (Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. 2020, Козлов В. В. 2021, 2022, Васильева А. В. 2020, Тхостов А. Ш., Рассказова Е. И. 2020, Сорокин М. Ю., Касьянов Е. Д., Рукавишников Г. В., Макаревич О. В., Незнанов Н. Г., Лутова Н. Б., Мазо Г. Э., 2020 и др.)

Насколько мы представляем, в новейшей истории психологии ПТСР сыграют роль исследования, проведенные во время специальных военных операций в зонах конфликта.

Обычно ПТСР возникает при событиях, оказывающих сверхмощное негативное деструктивное воздействие на психическое состояние личности. Иногда ПТСР имеет место в тех случаях, когда ситуация сама по себе не является экстраординарной, но по различным субъективным причинам она может оказаться серьезной психологической травмой для конкретного человека, то есть причина возникновения ПТСР во многих отношениях касается индивидуально-психологических особенностей личности и особой сензитивности к определенным качествам жизненных ситуаций. *Основной детерминантой травматичности события является ощущение-переживание собственной беспомощности и никчемности, что человек не может справиться с ситуацией, не может превозмочь вызов жизненной ситуации, не имеет возможности эффективно и адекватно реагировать на то, что происходит.*

Как показывают наши исследования, ПТСР всегда связан с индивидуальной невозможностью интегрировать интенсивность или содержание острой кризисной ситуации. При этом внешние характеристики кризиса могут отличаться друг от друга, пусковые механизмы могут иметь различный характер, и реакции на кризисные ситуации будут специфичными для каждого человека. Поэтому для понимания кризиса важно знать психологические механизмы его возникновения, его внутреннюю суть [6].

ПТСР рассматривается в основном с точки зрения разрушительного воздействия на человека как негативная дезинтеграция личности. В интегративной психологии с 1990-ых годов стрессы, ПТСР, психологические травмы, кризисы рассматриваются с точки зрения позитивной интеграции личностью ресурсных составляющих опыта переживания тяжелых событий и потрясений. На наш взгляд, экстремальные события могут инициировать личностный рост, самопознание, саморегуляцию, духовное самосовершенствование, улучшение поведенческих стратегий, социальную зрелость и ответственность, пробуждая сущностные силы человека и истинные экзистенциальные смыслы и ценности.

При шоковом кризисе ПТСР внезапный катаклизм в социальном окружении (неожиданная смерть супруга или насилие, потеря интегрального статуса или значимого социального статуса) может вызвать сильную эмоциональную реакцию, которая подавляет адаптивные механизмы индивида. Такого же рода эффект может быть достигнут в материальном Я – внезапная неизлечимая болезнь или подозрение на нее, клиническая смерть или угроза смерти, наличие объективной опасности для жизни и здоровья, потеря значимого фрагмента телесной конструкции или функции, личностно значимой материальной ценности – банкротство, стихийное бедствие, ограбление. Возможны психодуховные переживания шоковой интенсивности, которые полностью девальвируют материальное и социальное «Я», основные ценности и смыслы жизни. Поскольку событие происходит внезапно, неожиданно и человек обычно не имеет времени подготовиться к страшному удару, он может впасть в эмоциональный шок и пережить всю феноменологию ПТСР в силу экстраординарности предъявляемых условий.

ПТСР является экстремальным вызовом для личности, связанным с неординарным резким выходом за пределы нормы привычных действий и операций и переживанием шока.

ПТСР является всегда значимой *утратой*, когда экстремальная жизненная ситуация разрушает значимые элементы структуры личности и функциональные возможности.

1. *Шоковое состояние* развивается сразу после ПТСР и длится от нескольких дней до месяца, сосуществуя с признаками следующего этапа – переживания. Человек не осознает потери, не в состоянии осмыслить случившееся, происходящее воспринимается как в тумане или во сне. Затем приходит неверие, что это могло произойти. Психологической защитой служат вытеснение и отрицание. Их вовлечение является естественным и полезным, поскольку помогает человеку постепенно освоиться со случившимся. К концу этапа шока после психической анестезии начинается страдание, свидетельствующее о начале переживания, то есть «работы горя». О наступающем завершении говорят элементы понимания и признания утраты, а также обстоятельств, при которых она произошла.

2. *В состоянии переживания*, являющегося в процессе горя наиболее интенсивным, понимание и признание утраты достигает степени ясности факта. Ритуальные действия и другие конкретные события играют в этом важную роль. Страдание обычно достигает наибольшей силы и отличается разнообразием проявлений. Осознание приводит человека к зияющей пустоте, которая возникла после утраты, и необходимости освоиться с ней. Попытки ее заполнения выражаются в неоднократных возвращениях и рассказах об обстоятельствах утраты. Затем человек уходит все дальше, возникают многообразные воспоминания о потере, о прошлом. Они не только способствуют пониманию утраты, но и приводят к идеализации и идентификации с ушедшим за счет вовлечения механизмов вытеснения. Тем не менее, уход в прошлое характеризует начало принятия и интеграции опыта утраты.

3. *Состояние принятия утраты (интеграция)*. «Работа горя» в это время состоит в преодолении психического страдания, идей самообвинения, поглощенности образом утраты и идентификации с ней для того, чтобы возвратиться к реальности. Принятие утраты не исключает, что укоры совести, чувство

вины, могут быть длительными. Постепенно исчезает враждебное отношение к окружающим. Сохраняются воспоминания о прошлом, которые существенно снижают эмоциональное напряжение.

Начинается освоение своего нового места в мире, а энергия переключается на отношения и занятия, не связанные с утратой.

В реальной жизни динамика этапов горя не бывает линейной, они скорее напоминают накладывающиеся друг на друга циклы.

Шок, переживание и принятие не следуют строго один за другим, хотя сама последовательность является типичной и, следовательно, предсказуемой. Их проявления часто перекрывают друг друга. Поскольку переживание горя представляет собой индивидуальный процесс, характерные признаки этапов могут сосуществовать в различных сочетаниях, создавая уникальные возможности для позитивных изменений.

Из шоковой зоны ПТСР всего 4 выхода:

1. *Позитивная интеграция* с переходом на новый качественный уровень целостности сознания и личности, когда происходит значительное уменьшение тревожности, депрессивных симптомов, гнева или стыда по поводу случившегося. Кризисное состояние является посвящением в ядерную смысловую структуру, приводящее к интроекции в сознание личности новых жизненных ценностей и, таким образом, становится действительным преобразованием индивида. Кризисное состояние является испытанием на соответствие новой ситуации в материальном, социальном, духовном Я, на соответствие новым социальным требованиям. Психологически кризисное состояние требует концентрации воедино всех сил для решения задач, которые ставятся перед личностью. Позитивная интеграция происходит тогда, когда у личности имеются силы и навыки организации активности по преодолению испытания, а также когда она может и умеет собрать их в одно целое в данный момент на фоне социальной поддержки. Для позитивной интеграции необходимы навыки осознания, самоконтроля, саморегуляции. Человек, страдающий ПТСР, постепенно должен начинать использовать различные сознательные и подсознательные стратегии совладания для уменьшения интенсивности посттравматических симптомов. Из всех этих стратегий лишь поведение, направленное на решение проблемы, является конструктивным и адаптивным для позитивной интеграции опыта ПТСР, который всегда является лишением, фрустрацией. ПТСР всегда является вызовом для личности. Он является испытанием на укорененность, интроецированность каких-то важных установок и ценностей личности.

При позитивной интеграции опыта ПТСР к человеку возвращается доверие к миру и людям, уверенность в себе, оптимизм и прилив энергии, способность строить проекты на будущее, интерес к прежним увлечениям, работе, межличностным отношениям. Воспоминания о событии становятся значительно менее травмирующими и больше не вызывают интенсивного страха, они интегрируются в жизненный опыт индивида и воспринимаются как часть прошлого и урок, не мешая получать радость от жизни.

2. *Негативная дезинтеграция личности психопатологической симптоматикой*

При негативной дезинтеграции происходит уменьшение непереносимого напряжения за счет невротических или психопатических паттернов поведения. Тревожный тип ПТСР характеризуется симптомами тревоги, раздражительностью, внутренней напряженностью, навязчивыми тревожными мыслями по поводу травмирующей ситуации и своего состояния, расстройствами сна (трудности при засыпании). Пациент часто боится кошмаров на тему травмы и по этой причине намеренно отодвигает наступление сна. В вечерне-ночное время могут возникать ощущения нехватки воздуха, сердцебиение, потливость, озноб или приливы жара. Такие больные стремятся к общению и какой-либо целенаправленной деятельности, поскольку получают облегчение от активности.

Астенический тип ПТСР характеризуется пассивностью, безразличием к ранее интересовавшим событиям в жизни, равнодушием к окружающим людям и к профессиональной деятельности. Характерно переживание утраты чувства удовольствия от жизни. В сознании доминируют мысли о собственной несостоятельности. В отличие от тревожного типа, в данных случаях воспоминания о травмирующем событии лишены яркости, детальности и эмоциональной окрашенности. Может иметь место обидчивость и раздражительность. Отмечается гиперсомния с невозможностью подняться с постели, мучительной сонливостью (иногда в течение всего дня).

Дисфорический ПТСР характеризуется постоянным присутствием недовольства, раздражения (вплоть до вспышек ярости) на фоне угнетенно-мрачного настроения. В воображении доминируют образы наказания обидчиков и сцены агрессии с собственным участием в роли агрессора. Часто больные не способны контролировать себя и впоследствии сожалеют о своих агрессивных реакциях. Иногда это вынуждает их сводить к минимуму свои контакты с окружающими. Внешне больные выглядят мрачными, их поведение отличается отгороженностью, замкнутостью, малословностью. Обычно они

не обращаются за помощью и попадают в поле зрения специалистов из-за поведенческих расстройств, на которые обращает внимание их окружение.

Соматоформный тип ПТСР отличается обилием соматоформных расстройств, при этом неприятные ощущения локализируются главным образом в области сердца (54 %), желудочно-кишечного тракта (36%) и головы (20%), что сочетается с психовегетативными пароксизмами. Часто встречается избегающее поведение на фоне панических атак. Больного беспокоят в первую очередь неприятные телесные ощущения. Появляется тревожное ожидание возникновения симптомов. Эта тревога может быть более сильной, чем страх по поводу пережитого травмирующего события.

Истерический тип ПТСР проявляется в форме демонстративного поведения, стремления привлечь к себе внимание, повышенной внушаемости и самовнушаемости.

Для депрессивного типа характерны пониженное настроение и пессимизм.

Кроме вышеперечисленных типов, существуют варианты ПТСР, называемые «диссоциативный», «ипохондрический» и «смешанный» [2].

Человек может стать замкнутым, скрытным, подозрительным или впасть в депрессию. Нарушенное восприятие события может привести к незаслуженным упрекам других в своих неудачах. В некоторых случаях уменьшение напряжения происходит путем приема алкоголя или медикаментозных средств. Возможны попытки суицида или агрессивного поведения. Негативная психопатологическая дезинтеграция как исход кризиса ПТСР совершенно необязателен, но иногда случается из-за остроты индивидуальных проблем и отсутствия необходимой социальной поддержки.

3. *Негативная дезинтеграция личности: социальные девиации*

Социальные девиации являются следствием кризиса ПТСР как способ адаптации и реабилитации к новой личности с приобретенной симптоматикой. При этом все последствия ПТСР, кроме легких форм, приводят к социальным девиациям. В социально-психологическом отношении последствия ПТСР вызывают феномены, которые представляют реальную угрозу выживанию личности в данной социальной общности, срыву соблюдения социально-нравственных норм и культурных ценностей, нарушению саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит. С точки зрения клинической психологии ПТСР вызывает отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимодействий: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в разных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня.

В контексте девиантного поведения особый интерес представляют научные работы, в которых исследуются ПТСР, испытываемые сотрудниками ОВД (участниками контртеррористических операций) и исследования посвященные особенностям переноса ими при возвращении из «горячих точек» паттернов «неотреагированной агрессии» в практику повседневной службы [4].

Отклоняющееся поведение личности как следствие ПТСР не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам и вызывают негативную оценку со стороны других людей (социальные санкции). Девиантное поведение хотя и наносит реальный ущерб самой личности, окружающим людям, но связано с общей направленностью личности на снятие нервно-психического напряжения ПТСР. Оно сопровождается явлениями социальной дезадаптации и имеет выраженное индивидуально-психологическое своеобразие.

Из всего огромного перечня девиантного поведения хулиганство, лихачество на дорогах, уголовная преступность, алкоголизм, наркомания, токсикомания, игромания, терроризм, экстремизм, вандализм, нанесение самоповреждений являются основными как следствие ПТСР. При этом базовым мотивом личности является стремление уменьшить интенсивность посттравматических симптомов.

Следствием ПТСР часто является раздражительность, вспышки гнева, быстрая утомляемость и потеря интереса к общению и разного рода деятельности, социофобия и недоверие к людям. Это приводит к социальной изоляции и маргинализации – к разрыву в отношениях с родными и друзьями, к распаду семьи, к неспособности завести семью и друзей, проблемам в профессиональной сфере.

Агрессивность и антисоциальное поведение как девиация при ПТСР может быть детерминирована проигрыванием роли агрессора жертвой насилия. При этом следствием и симптомом могут стать уголовная преступность, терроризм, экстремизм, вандализм.

ПТСР всегда является интенсивным и экстремальным опытом, который связан пиковыми состояниями сознания эмоционального переживания ликования, прилива энергии, необычности страха, любопытства, ужаса и драйва. Физиологически этот феномен связан с тем, что в момент травмы мозг выделяет эндорфины – вещества, уменьшающие чувство боли и страха и даже создающие чувство особого наслаждения и удовольствия эйфорического характера. У личности возникает некий феномен страстной привязанности и жажды интенсивного опыта, желание оказаться в ситуации экстремальной

опасности, которая временно выводит его из состояния замирания в обыденной реальности и позволяет почувствовать себя опять на пике переживаний.

Следствием ПТСР является злоупотребление алкоголем. Эта зависимость встречается у 52% мужчин и 28% женщин, страдающих ПТСР. Среди девиаций алкоголизм является основной причиной возникновения маргинализации личности (безработица, нищета, бомжевание, совершение преступного поведения, хулиганства и др.) Это обусловлено с одной стороны культурной распространенностью самого феномена употребления алкоголя, с другой – социальной оправданностью и негласной эмпатической поддержкой мотива совладания симптоматикой ПТСР при помощи употребления алкоголя человеком.

Вне сомнения, девиации токсикомании и наркомании при ПТСР не находят поддержки в социальной среде и преследуются по закону как преступное поведение, одновременно с этим многие люди используют стратегию употребления ПАВ как способ уменьшения интенсивности посттравматических симптомов.

Следует отметить, что стратегия употребления алкоголя и ПАВ при ПТСР является весьма деструктивной для личности и при этом синдром зависимости развивается гораздо быстрее, а реабилитация протекает гораздо дольше и намного тяжелее в форме различных девиаций, аддикций, аффективных, когнитивных нарушений.

4. *Негативная дезинтеграция личности: смерть*

Смерть при ПТСР многолика. Мы можем, как крайний предел негативной дезинтеграции личности, рассматривать смерть как:

- смерть социальную;
- психологическая смерть личности;
- смерть физическую.

Смерть социальную мы рассматриваем как разрушение основных статусов и ролей личности и изоляция личности в социальном дне и невозможность и бессилие обратного восстановления.

Психологическая смерть личности является самым тяжелым вариантом распада человека, когда он совершенно неспособен нормально функционировать. При психологической смерти состояние личности выглядит как хроническая психическая патология и часто с диагнозом шизофрения, которая, как известно, изначально обозначалась демэнция прёкокс (от лат. *dementia praecox* – «раннее слабоумие»). Диагноз не говорит о том, что личность «умерла» навсегда, так как при соответствующем лечении, возможно исцеление пациентов.

Физическая смерть. ПТСР увеличивают риск самоубийства, вероятность которое повышается до 38%. Отягощение риска связано и тем, что от 20 до 25 % самоубийств совершаются в состоянии алкогольного либо наркотического опьянения, которые для многих лиц с ПТСР являются способами справиться с его симптоматикой. Согласно выпущенному ВОЗ в 2018 году «Глобальному докладу о проблемах потребления алкоголя и его влиянии на здоровье», непосредственно после употребления спиртного риск совершить попытку самоубийства повышается в 7 раз. Конечно, среди следствий ПТСР встречается псевдосуицид, который совершается в состоянии депрессии или аффекта и является не столько попыткой лишить себя жизни, сколько «криком о помощи», попыткой обратить на себя и свои проблемы внимание окружающих. Скрытый суицид (поведение, опасное для жизни и сокращающее жизнь) проявляется в не только в алкоголизме, наркомании, токсикомании, отказе от медицинской помощи при серьёзных заболеваниях и других видах саморазрушающего поведения, но и нарочитом пренебрежении правилами дорожного движения, лихачестве, не соблюдении техникой безопасности, склонностью к экстремальному спорту без надлежащей тренировки и экипировки, пренебрежение опасностью в различных жизненных ситуациях.

Пандемия и ПТСР

Наши исследования, которые мы проводили в течение 2020-2022 гг., показали, что у большинства опрошенных (от 57 до 72%) доминируют негативные отрицательные эмоции: тревога, страх, раздражение, злость, усталость, досада, безволие, недоверие, уныние, насилие, отчужденность и др. [1, 5]. На наш взгляд, именно негативный эмоциональный кластер создал психологические предпосылки к тому, что у 30% лиц, которые оказались в интенсивной терапии во время пандемии COVID-19, впоследствии наблюдаются симптомы посттравматического стрессового расстройства. При ПТСР возможны такие клинические симптомы, как немотивированная бдительность, взрывные реакции, нарушение памяти и общая тревожность, бессонница и суицидальные мысли. Следует отметить, что ПТСР возникает не только у людей, которые попали во время интенсивной терапии в крайне тяжелую психотравмирующую ситуацию, экстраординарный стресс, но и у медицинских работников, которые

постоянно находились в контакте с больными, оказывая им помощь. Данные о частоте депрессии средней тяжести, тревожных расстройствах и посттравматическом стрессовом расстройстве были взяты из 65 исследований, включавших 97 333 медицинских работников из 21 стран мира. Распространенность депрессии составила 21,7% (95% ДИ, 18,3%–25,2%), тревожного расстройства 22,1% (95% ДИ, 18,2%–26,3%) и посттравматического стрессового расстройства 21,5% (95% ДИ, 10,5%–34,9%). Распространенность тревожных расстройств и депрессии была выше в исследованиях, выполненных на Ближнем Востоке (34,6% по сравнению с 28,9%) [7].

Литература

1. Влияние эпидемии COVID-19 на психическое здоровье и психосоциальную поддержку лиц пожилого возраста / Ю. А. Бубеев, В. В. Козлов, Л. Д. Сыркин [и др.] // Успехи геронтологии, 2020. Т. 33. № 6. С. 1043–1049.
2. Дзеружинская Н. А., Сыропятов О. Г. Посттравматическое стрессовое расстройство. Пособие для самоподготовки. Киев: Украинская военно-медицинская академия, 2014.
3. Кадыров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 644 с.
4. Китаев-Смык Л. А. Стресс войны. Фронтальные наблюдения врача-психолога. Москва: Российский Институт культурологии, 2001. 80 с.
5. Козлов В. В. Психология пандемии. Издание 2-ое, расширенное и дополненное. Ярославль: РПФ «Титул», 2022. 126 с.
6. Козлов, В. В. Психология кризиса. Саратов: Вузовское образование, 2014. 386 с.
7. Yufei Li, Scherer N., Lambert F., Kuper H. Prevalence of depression, anxiety and post-traumatic stress disorder in health care workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. PLOS ONE, 2021; 16 (3). Pp. 12–20.

Синдром раннего детского аутизма как специфическое нарушение развития

*Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин, О. И. Деревлев,
г. Смоленск, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена одному из сложных и загадочных нарушений психического развития детей – раннему детскому аутизму. Освещены трудности психического развития и социализации аутичных детей. Акцентируется внимание на раннем выявлении проявлений аутизма.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, аутичный ребенок, проблемы социализации, проблемы в развитии, синдром Аспергера»

Детский аутизм – достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. По статистике аутизмом в мире страдает более 11 млн. человек. Несколько десятков лет назад на 10 000 жителей приходился один аутист. Каждый год их становится на 13–19% больше [6]. Но, к сожалению, это особое нарушение психического развития недостаточно известно в нашей стране даже профессионалам. Семьи, имеющие аутичных детей, зачастую годами не могут получить квалифицированную помощь. В статье представлен обобщенный анализ научных данных по проблеме диагностики ранних проявлений аутизма, что может быть полезно специалистам разных медицинских специальностей.

Цель исследования: по данным научных исследований провести теоретический анализ особенностей формирования синдрома раннего детского аутизма.

При написании публикации были использованы материалы исследований в области изучения работы с аутичными детьми американского клинициста доктора Л. Каннера на базе Института коррекционной педагогики Российской академии образования при поддержке Института «Открытое общество». А также исследования на основе опыта многолетней работы О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинга.

Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная не общительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Неконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и другими заболеваниями.

Родителей чаще всего тревожат следующие особенности поведения таких детей: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия. Могут также отмечаться нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков.

Тип странного, погруженного в себя человека, возможно, вызывающего уважение своими особыми способностями, но беспомощного и наивного в социальной жизни, неприспособленного в быту, достаточно известен в человеческой культуре. Загадочность таких людей часто вызывает особый к ним интерес, с ними нередко связывается представление о чудаках, святых, Божьих людях. Как известно, в русской культуре особое, почетное место занимает образ юродивого, дурачка, способного предвидеть, чего не видят умные, и говорить правду там, где лукавят социально приспособленные.

Наиболее яркими внешними проявлениями синдрома детского аутизма, обобщенными в клинических критериях, являются:

– аутизм как таковой, то есть предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Обычны сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояний других людей. Трудности контакта, установления эмоциональных связей проявляются даже в отношениях с близкими, но в наибольшей мере аутизм нарушает развитие отношений со сверстниками;

– стереотипность в поведении, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, страх перед ними; поглощенность однообразными действиями моторными и речевыми: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз; пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними: трясению, постукиванию, разрыванию, верчению; увлеченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре;

– особая характерная задержка и нарушение развития речи, прежде всего ее коммуникативной функции. В одной трети, а по некоторым данным даже в половине случаев это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). Когда же устойчивые речевые формы развиваются, они тоже не используются для коммуникации: так, ребёнок может увлеченно декламировать одни и те же стихотворения, но не обращаться за помощью к родителям даже в самых необходимых случаях. Характерны эхоталии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности правильно использовать в речи личные местоимения: ребенок может называть себя «ты», «он», по имени, обозначать свои нужды безличными приказами («накрыть», «дать пить» и т. д.). Даже если такой ребенок формально имеет хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развернутой «взрослой» фразой, то она, тоже носит характер штампованности, «попугайности», «фонографичности». Он не задаёт вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему, т.е. избегает речевого взаимодействия как такового. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует также мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи;

– раннее проявление указанных расстройств (по крайней мере, до 2,5 года), что подчеркивал уже доктор Л. Каннер. При этом, по мнению специалистов, речь идет не о регрессе, а скорее об особом раннем нарушении психического развития ребенка [3].

Поиски причин развития раннего детского аутизма шли по нескольким направлениям. Первые обследования аутичных детей не дали свидетельств о повреждениях их нервной системы. Кроме того, Л. Каннер, отметил некоторые общие черты их родителей: высокий интеллектуальный уровень, рациональный подход к методам воспитания. Нарушение развития эмоциональных связей с людьми, активности в освоении окружающего мира он связывал с неправильным, холодным отношением родителей к ребенку, подавлением его личности. Таким образом, ответственность за нарушение развития «биологически полноценного» ребёнка возлагалась на родителей, что часто было для них причиной тяжёлых психических травм [5].

Более того, современные методы исследования выявили множественные признаки недостаточности центральной нервной системы у аутичных детей [5]. Поэтому в настоящее время большинство авторов полагают, что ранний детский аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит именно недостаточность центральной нервной системы. Был выдвинут целый ряд гипотез о характере этой недостаточности, ее возможной локализации. В наши дни идут интенсивные исследования по их проверке, но однозначных выводов пока нет. Известно только, что у аутичных детей признаки мозговой дисфункции наблюдаются чаще обычного, у них нередко проявляются и нарушения биохимического обмена. Эта недостаточность может быть вызвана широким кругом причин: генетической обусловленностью, хромосомными аномалиями, врождёнными обменными нарушениями. Она может также оказаться результатом органического поражения центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов, последствием нейроинфекции, рано начавшегося шизофренического процесса.

Порой аутизм можно спутать с некоторыми другими встречающимися у детей проблемами.

Во-первых, у почти каждого аутичного ребенка в младенчестве подозревают глухоту или слепоту [5]. Эти подозрения вызваны тем, что он, как правило, не откликается на свое имя, не следует указаниям взрослого. Важно также помнить о характерном различии реакций на социальные и физические стимулы. Для нормального ребенка социальные стимулы чрезвычайно важны. Он, прежде всего, отзывается на то, что исходит от другого человека. Аутичный ребенок, наоборот, может игнорировать близкого человека и чутко откликаться на иные стимулы.

Во-вторых, часто возникает необходимость дифференциации детского аутизма и умственной отсталости. Ранее упоминалось, что детский аутизм может быть связан с разными, в том числе очень низкими, количественными показателями умственного развития. По крайней мере, две трети детей с аутизмом при обычном психологическом обследовании оцениваются как умственно отсталые (а половина из этих двух третей как глубоко умственно отсталые). В-третьих, в некоторых случаях необходимо отличать

речевые трудности при детском аутизме от других нарушений речевого развития [5]. Часто первые тревоги возникают у родителей аутичных детей именно в связи с необычностью их речи. Странная интонация, штампы, перестановка местоимений, эхолалии – все это проявляется так ярко, что проблем дифференциации с другими речевыми расстройствами, как правило, не возникает. Самым же главным идентифицирующим признаком является характерное для глубоко аутичного ребенка глобальное нарушение коммуникации: в отличие от ребенка с чисто речевыми трудностями, он не пытается выразить свои желания вокализацией, взглядом, мимикой или жестами. В-четвертых, как для профессионалов, так и для родителей важно разграничивать детский аутизм и шизофрению. С их смешением связано множество не только профессиональных проблем, но и личных переживаний в семьях аутичных детей.

Несомненно, таким детям действительно трудно понимать других людей, воспринимать от них информацию, учитывать их намерения, чувства, трудно вступать во взаимодействие с ними. Согласно современным представлениям, аутичный ребенок все-таки скорее не может, чем не хочет общаться. Опыт работы показывает также, что ребенку с аутическими проявлениями трудно взаимодействовать не только с людьми, но и со средой в целом. Именно об этом говорят множественные и разнообразные проблемы аутичных детей: у них нарушено пищевое поведение, ослаблены реакции самосохранения, практически отсутствует исследовательская активность. Налицо тотальная дезадаптация в отношениях с миром. Со дня его рождения проявляется типичное сочетание двух патогенных факторов:

- нарушение возможности активно взаимодействовать со средой;
- снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

Первый фактор дает о себе знать и через снижение жизненного тонуса, и через трудности в организации активных отношений с миром. С первых месяцев жизни это может проявиться как общая вялость ребенка, который никого не беспокоит, не требует к себе внимания, не просит есть, или сменить пеленку. Чуть позже, когда ребенок начнет ходить, аномальным оказывается распределение его активности: он «то бежит, то лежит». Уже очень рано такие дети удивляют отсутствием живого любопытства, интереса к новому; они не исследуют окружающую среду; любое препятствие, малейшая помеха тормозит их активность и заставляет отказаться от осуществления намерения. Однако наибольший дискомфорт такой ребенок испытывает при попытке целенаправленно сосредоточить его внимание, произвольно организовать его поведение.

Второй фактор (снижение порога дискомфорта в контактах с миром) проявляет себя не только как часто наблюдаемая болезненная реакция на обычный звук, свет, цвет или прикосновение (особенно характерна такая реакция в младенчестве), но и как повышенная чувствительность, ранимость при контакте с другим человеком. Мы уже упоминали о том, что общение глазами с аутичным ребенком возможно только в течение очень короткого промежутка времени;

Более продолжительное взаимодействие даже с близкими людьми вызывает у него дискомфорт. Вообще, для такого ребенка обычно малая выносливость в общении с миром, быстрое и болезненно переживаемое пресыщение даже приятными контактами со средой. Важно отметить, что для большинства таких детей характерна не только повышенная ранимость, но и тенденция надолго фиксироваться на неприятных впечатлениях, формировать жесткую отрицательную избирательность в контактах, создавать целую систему страхов, запретов, всевозможных ограничений.

Аутизм развивается не только потому, что ребенок раним и мало вынослив в эмоциональном отношении. Стремление ограничивать взаимодействие даже с близкими людьми связано с тем, что именно они требуют от ребенка наибольшей активности, а как раз это требование он выполнить не может [1].

У аутичного ребенка страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты вместо установления гибкой дистанции, позволяющей и вступать в контакт со средой, и избегать дискомфортных впечатлений, фиксируется реакция ухода от направленных на него воздействий; вместо развития положительной избирательности, выработки богатого и разнообразного арсенала жизненных привычек, соответствующих потребностям ребенка, формируется и фиксируется отрицательная избирательность, то есть в центре его внимания оказывается не то, что он любит, а то, чего не любит, не принимает, боится; вместо развития умений, позволяющих активно влиять на мир, то есть обследовать ситуации, преодолевать препятствия, воспринимать каждый свой промах не как катастрофу, а как постановку новой адаптационной задачи, что собственно и открывает путь к интеллектуальному развитию, ребенок сосредоточивается на защите постоянства в окружающем микромире; вместо развития эмоционального контакта с близкими, дающего им возможность установить произвольный контроль над поведением ребенка, у него выстраивается система защиты от активного вмешательства близких в его жизнь. Он устанавливает максимальную дистанцию в контактах с ними, стремится удержать отношения в рамках стереотипов, используя близкого лишь как условие жизни [5].

Столь тяжелые нарушения в аффективной сфере влекут за собой изменения в направлении развития высших психических функций ребёнка. Они также становятся не столько средством активной адаптации к миру, сколько инструментом, применяемым для защиты и получения, необходимых для аутостимуляции впечатлений [2].

Так, в развитии моторики задерживается формирование навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни, действий с предметами. Вместо этого активно пополняется арсенал стереотипных движений, таких манипуляций с предметами, которые позволяют получать необходимые стимулирующие впечатления, связанные с соприкосновением, изменением положения тела в пространстве, ощущением своих мышечных связей, суставов и т. д. Это могут быть взмахи рук, застывания в определённых странных позах, избирательное напряжение отдельных мышц и суставов, бег по кругу или от стены к стене, прыжки, кружение, раскачивание, карабканье по мебели, перепрыгивание со стула на стул [3].

В развитии восприятия такого ребёнка можно отметить нарушения ориентировки в пространстве, искажения целостной картины реального предметного мира и изолированное вычленение отдельных, аффективно значимых, ощущений собственного тела, а также звуков, красок, форм окружающих вещей. Обычны стереотипные надавливания на ухо или глаз, обнюхивание, облизывание предметов, перебирание пальцами перед глазами, игра с бликами, тенями [4].

Речевое развитие аутичного ребёнка отражает сходную тенденцию. При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмование, пение, коверканье слов.

В развитии мышления таких детей отмечаются огромные трудности произвольного обучения, целенаправленного разрешения реально возникающих задач. Специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую, связывая их с трудностями обобщения и с ограниченностью в осознании подтекста происходящего, одноплановостью, буквальностью его трактовок. Такому ребёнку сложно понять развитие ситуации во времени, развести в последовательности событий причины и следствия. Это очень ярко проявляется при пересказе учебного материала, выполнении заданий, связанных с сюжетными картинками. Исследователи отмечают проблемы с пониманием логики другого человека, учетом его представлений, намерений.

Огромную проблему составляют страхи ребёнка. Они могут быть непонятны окружающим, будучи непосредственно связанными с особой сенсорной ранимостью таких детей. Испытывая страх, они зачастую не умеют объяснить, что именно их пугает, но много позже, при установлении эмоционального контакта и развитии способов коммуникации, ребёнок может рассказать, например, о том, что в четырёхлетнем возрасте его крики ужаса и невозможность войти в собственную комнату были связаны с непереносимым резким лучом света, падающим из окна на плинтус. Его могут пугать объекты, издающие резкие звуки: урчащие трубы в ванной, бытовые электроприборы; возможны особые страхи, связанные с тактильной сверхчувствительностью, такие как непереносимость ощущения от дырки на колготках или незащищённости высунившихся из-под одеяла голых ножек. Часто страхи возникают из-за склонности ребёнка слишком остро реагировать на ситуации, в которых присутствуют признаки реальной угрозы, инстинктивно узнаваемые каждым человеком. Когда такому ребёнку плохо, он может стать агрессивным по отношению к людям, вещам и даже самому себе. По большей части его агрессия не направлена ни на что специально. Он просто в ужасе отмахивается от «наступления» на него внешнего мира, от вмешательства в его жизнь, от попыток нарушить его стереотипы [5].

Таким образом, мы видим, что аутичный ребёнок проходит сложный путь искажённого развития. Однако в общей картине мы должны научиться видеть не только его проблемы, но и возможности, потенциальные достижения. Они могут предстать перед нами в патологической форме, но, тем не менее, мы должны узнать их и использовать в коррекционной работе. С другой стороны, необходимо распознавать и противодействующие нашим усилиям защитные установки и привычки ребёнка, стоящие на пути его возможного развития.

Литература

1. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребёнка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Альманах ИКП РАО, 2001. № 3. С. 8–11.
2. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. Москва, 1993. С. 154–165.
3. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлин М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Москва: Изд-во МГУ, 1990. С. 64–72.

4. Макарова О.А., Пьянова Е.Н. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. Конспект лекций. Елабуга, 2014. С. 96–103.
5. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи 1997. С. 15–23.
6. Организация деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / Федеральный ресурсный центр по организации сопровождения детей с РАС Московского психолого-педагогического университета. Москва, 2017. С. 3.

Взаимосвязь самооценки и агрессивного поведения в юношеском возрасте

**П. Е. Степанова, Д. А. Дашкова,
г. Барнаул, Алтайский край, Российская Федерация**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи агрессивного поведения юношей и самооценки. Рассматриваются понятия «самооценка» и «агрессия» в различных подходах. Проведенное эмпирическое исследование позволило установить значимые взаимосвязи между вербальной, предметной и эмоциональной агрессией с разными показателями уровня притязаний и самооценки юношей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, самооценка, юношеский период, юношеская агрессия.

Рост проявления агрессивного поведения, особенно у подростков и юношей, вызывает тревогу всего общества. На сегодняшний день обозначилась тенденция исследовать агрессивность на интегративном уровне, который включал бы ряд взаимосвязанных переменных и факторов в противовес выделения главного какого-либо из них в отдельности. В современном мире агрессивное поведение оказывает дестабилизирующее влияние на людей, особенно в период юности, когда происходит формирование самооценки личности. Самооценкой можно назвать оценку человеком самого себя: своих способностей, возможностей, качеств и особенностей своей собственной деятельности. Для юношей характерен рост их самосознания, который определяет уровень требований юношей к окружающим людям и к самим себе, поэтому их также характеризует их самокритичность и предъявление завышенных требований по отношению к другим людям [4]. Помимо этого, юношеский период характеризуется иными ссорами и конфликтами, вызванные их агрессией.

Проблемой агрессии занимались А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, Э. Фромм и др. В отечественной психологии исследованию агрессивности, в том числе в юношеском возрасте, посвящены работы Ю. М. Антонян, Ю. Б. Гиппенрейтер, И. А. Кудрявцева, П. А. Ковалева, Т. Н. Курбатовой, В. Г. Леонтьева, Ю. Б. Можгинского, О. Ю. Михайловой, А. А. Реана, Т. М. Трапезниковой и др.

Существует множество определений агрессии. С. Л. Рубинштейн утверждал, «...агрессия – это физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо» [11]. Определение включает в себя два разных типа агрессии: социальная агрессия, для которой характерны демонстративные вспышки ярости, и молчаливая агрессия, подобная той, что проявляет хищник, когда подкрадывается к своей жертве [17]. Врожденной реакцией человека для «защиты занимаемой территории» определяют агрессию А. Ардри и К. Лоренц [6]. Э. Фромм [14] и К. Хорни объясняли агрессию реакцией личности на враждебность окружающей действительности [16]. Л. Бендер рассматривала агрессию как тенденцию приближения к объекту или наоборот, удаления от него. А. Ф. Аллан характеризует ее как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним силам [8].

Формулируя определение агрессии, авторы пытаются сделать это на основе поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений. По А. Бассу агрессия определяется как реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы [18]. Уилсон же считал, что агрессия – это физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи [19].

Исследователями выделяются такие виды агрессии, как физическая агрессия, когда происходит задействование непосредственно физической силы против другого человека, вербальная – это выражение негативных чувств путем ссоры, угроз. Так же авторы говорят о таких видах агрессии, как прямая, которая непосредственно направлена против кого-либо, косвенная – действия которой направлены на другое лицо путём злобной шутки, сплетен, проявляющаяся через крик, ярость, и инструментальная агрессия, являющаяся средством достижения какой-либо цели. В классификацию также включают враждебную агрессию, выражающаяся в появлении у другого человека злости, эмоциональную агрессию, которая проявляется через вспышки гнева и крик, предметную агрессию, когда человек начинает

ломать и портить предметы вокруг себя, а также аутоагрессию, когда человек сам себя обвиняет, унижает, наносит себе телесные повреждения вплоть до самоубийства [2, 15].

Главной причиной агрессивного поведения юношей обуславливается их социальной ролью, то есть их общение со сверстниками. Стремление юношей к независимости, к лидерству часто заставляет их восхищаться отрицательными лидерами в компании, в школе, которые демонстрируют внешние признаки сил, доминирования, агрессии [7].

В среде студентов на первых курсах идет процесс самоутверждения в группе. В это время на мотивацию их поведения большое влияние оказывают темперамент, черты характера и уровень воспитанности. Исследователи указывают, что первокурсников характеризует обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и однозначность нравственных критериев, оценки фактов, событий, своего поведения [3].

Свойственные этому периоду рационализм и нежелание принимать все на веру создают недоверие к старшим, в том числе и к преподавателям вузов. К старшим курсам агрессия студентов приобретает более осознанный характер, происходит формирование микрогрупп по принципу межличностной совместимости, в которых агрессивное поведение становится редким явлением. Агрессивное поведение может привести к разрыву отношений [3] и в целом оказывает дестабилизирующее влияние на людей, особенно в период юношества, когда происходит формирование самооценки личности.

Самооценка определяется как осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе [13].

В концепции С. Л. Рубинштейна, самооценка является стержневым образованием личности, которое строится на оценках индивида другими и его оценивании этих других. Самооценка рассматривается как основа структуры личности, базис которой составляют интериоризированные ценности, определяющие саморегуляцию поведения. В теории Л. И. Божович самооценка определяется как средство организации своей деятельности, поведения и отношений. Для познания других людей необходимо самопознание, выступающее для самого носителя поддержкой и опорой. Л. И. Божович обнаружила феномены, влияющих на самооценку – «смысловой барьер», «аффект неадекватности» и др. Однако именно внутренние конфликты в возрастном развитии продуктивно сказываются на самооценке. Обобщив имеющиеся представления о самооценке в психологии, Г. К. Валицкас предлагает рабочее определение данного конструкта: «Самооценка – это продукт отражения информации субъектом о себе в соотношении с определенными ценностями и эталонами, существующий в единстве осознаваемого и неосознаваемого, аффективного и когнитивного, общего и частного, реального и демонстрируемого компонентов».

В трудах отечественных психологов, таких, как Б. Г. Ананьев [1], А. Н. Леонтьев [5], С. Л. Рубинштейн [11], В. В. Столин [12], В. С. Мухина [9] и др. самооценка трактуется как стержень процесса самосознания, его интегрирующее начало; это личностный аспект, органично включенный в самосознание, показатель индивидуального уровня его развития.

Уровень самооценки влияет на уровень притязаний личности, на выбираемый круг трудности жизненных целей, на соотношение удач и неудач на жизненном пути человека, обуславливает тенденции развития личности и ее жизненной судьбы, вероятность нарастания фрустрированности и невротичности.

Чтобы понять агрессивное поведение юношей важно рассмотреть не только самую по себе самооценку, но и нужно проанализировать соотношение внешней оценки, которая дается окружающими, и самооценки внутренней. Если не находится должной опоры для самооценки во внешней среде, то возникает фрустрирующая ситуация базовых потребностей в признании, самоуважении и уважении. Это, в свою очередь, способно провоцировать появление агрессии. Исследования по изучению этого вопроса (Ж. К. Дандарова, А. А. Реан), действительно показали, что подростки, чья самооценка не соответствует оценке социума, демонстрируют более высокий уровень агрессивности и негативизма. Кроме того, такие формы агрессии, как: обида, раздражительность, физическая агрессия, также имеют более высокие показатели [10].

Например, в исследовании А. Э. Кребс было продемонстрировано, что существует корреляция между уровнем общей самооценки и показателями физической агрессии, вербальной агрессии, раздражение, косвенной агрессии и индекса агрессии подростков 14–15 лет. При повышении уровня самооценки, больше проявлялась склонность к физической агрессии. Ещё одни выводы, обнаруженные исследованиями, состоят в том, что подростки с более высоким уровнем агрессивности, имеют предельную

самооценку – чрезмерно низкую или чрезвычайно высокую. Для подростков с невысоким уровнем агрессивности характерны средние показатели самооценки [4].

Проблема агрессивного поведения юношей достаточно изучена в психологической науке (С. Л. Рубинштейн, Л. Берковиц, А. Басс, А. Ардри и К. Лоренц, Э. Фромм и К. Хорни, А. Ф. Аллан), однако исследования в контексте уровня самооценки проводились, в основном, на других возрастных группах.

В связи с этим нами было проведено исследование, в котором приняли участие 31 человек, средний возраст которых составил 17 лет. Респонденты являются студентами СПО, а также выпускниками средних образовательных школ городов Барнаул, Владимир и Тула. Участникам исследования было предложено выполнить несколько психологических методик: «Тест агрессивности» Л. Г. Почебут и «Диагностика самооценки» Дембо–Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Были получены следующие результаты.

При сравнении средних значений по каждому из типов агрессии, можно отметить то, что наиболее выраженные показатели имеет шкала аутоагрессии ($M=4,16$; $\delta=1,73$), что свидетельствует о том, что у испытуемых ослаблена психологическая защита, вероятно, они настроены на причинение себе психического или физического вреда.

Следующие идут вербальная ($M=3,64$; $\delta=1,91$) и предметная ($M=3,52$; $\delta=1,93$) агрессии. Вербальная агрессия выражается через жесты, насмешки и унижения других людей, а предметная агрессия означает, что участники, срываясь, проявляют свою агрессию на разрушении окружающих предметов, что приводит к внутренней психологической разрядке. Эмоциональная агрессия ($M=3,16$; $\delta=1,42$) означает, что участники выражают свою агрессию через крики, ссоры и ругательства против другого человека. Самым низким показателем обладает шкала физической агрессии ($M=2,26$; $\delta=1,44$), это говорит о том, что участники исследования выражают свою агрессию без использования физической силы против другого человека.

С целью обнаружения взаимных связей между самооценкой испытуемых и формами проявления агрессивного поведения, нами был применен метод корреляционного анализа. Были обнаружены следующие результаты (рис. 1, 2).

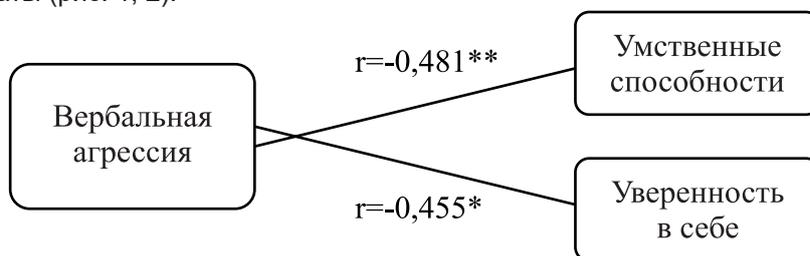


Рис.1 Корреляционная связь форм проявления агрессии с показателями уровня притязаний (* – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01)

Выявлена отрицательная взаимосвязь между показателями вербальной агрессии и уровнем притязаний по шкале «умственные способности» ($r=-0,481$, $p=0,01$). Это может свидетельствовать о том, что студенты, проявляющие свой агрессивный настрой вербально – через крик, ссору, угрозы, ругательства, – не претендуют на высокие показатели их интеллектуальных возможностей. Однако вербальная агрессия также может проявляться через насмешки над другим человеком, его унижения. В таком случае, связь между этими двумя показателями является обратной, то есть чем выше уровень интеллекта хотят респонденты, тем меньше они будут способны на издевательства над другими.

Также нами была найдена умеренная обратная связь между такими показателями, как вербальная агрессия и уровнем притязаний по шкале «уверенность в себе» ($r=-0,455$; $p=0,05$). Возможно, чем больше респонденты выражают свою агрессию вербально, тем ниже их желание быть уверенным в себе человеком.

Предметная агрессия умеренно и положительно коррелирует с такими показателями самооценки, как внешность ($r=0,419$; $p=0,05$), умелые руки ($r=0,440$; $p=0,05$), авторитет ($r=0,355$; $p=0,05$), характер ($r=0,387$; $p=0,05$) (рис.2).

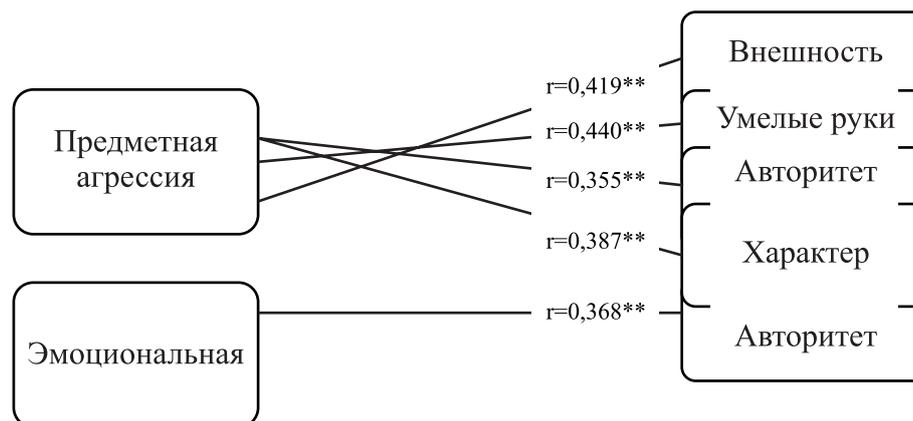


Рис 2. Корреляционная связь форм проявления агрессивного поведения с показателями самооценки (* – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01)

Мы можем сказать о том, что те, кто чувствует себя привлекательнее, имеют большее признание в группе, являются более умелыми в чем-либо, считают себя более справедливыми в отношении характера, предпочитают выражать свою агрессию путем разрушения или повреждения окружающих предметов. Наконец, эмоциональная агрессия имеет взаимосвязь с самооценкой респондентов по показателю авторитета ($r=0,368$; $p=0,05$). Данная связь демонстрирует, что чем выше уровень авторитета у человека, тем более эмоционально, подозрительно, враждебно или с некоторой неприязнью человек выражает свою агрессивную настроенность, также респонденты способны проявлять свои лидерские качества таким путем.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что агрессивное поведение юношей чаще всего проявляется в отношении самого себя (аутоагрессия), вербально и предметно. Общий уровень агрессивности изучаемой группы соответствует среднему уровню ее проявления. Существует значимая взаимосвязь между показателями самооценки и формами проявления агрессивного поведения юношами. Полученные результаты необходимо использовать в образовательных учреждениях при построении воспитательного процесса для формирования адекватной самооценки у юношей и предупреждения агрессивного поведения.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
2. Головина И. Психология // Хрестоматия. В 2 частях. Ч. 1. Москва: СГУ, 2004. 192с.
3. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии. // Прикладная психология, 2001. № 1. С. 60–72.
4. Кребс А. Э. Взаимосвязь самооценки подростков и агрессивности. Особенности самооценки нарциссической личности. // Научный форум: педагогика и психология, 2017. № 6 (8). С. 116.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ. 1972. 576 с.
6. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / пер. с нем. Г. Ф. Швейника. Москва: Прогресс; Универс, 1994. 272 с.
7. Магомедова Р. М. О причинах проявления агрессии и агрессивного поведения студентов современного ВУЗа // Казанский педагогический журнал, 2012. №2 (92). С. 132–137.
8. Мамонова Е. Б., Федосеева Т. Е. Самооценка как предпосылка проявления агрессии в период ранней взрослости // Проблемы современного педагогического образования, 2017. № 57-10. – С. 355-360.
9. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва: Академия. 432 с.
10. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. // Психологическая энциклопедия. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 746 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
12. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: МГУ, 1983. 286 с.
13. Ульябаева Г. Ш., Шакирова Д. М. Самооценка – что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки // Скиф. Вопросы студенческой науки, 2019. № 5–1 (33). С. 389–392.
14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва: АСТ, 2010. 624 с.
15. Холина О. А. Феномен агрессивного поведения в студенческой среде // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова, 2015. № 2. С. 298–302.

16. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Москва: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 560 с.
17. Цыганова Л. Н. Понятие «агрессивность» в психолого-педагогической литературе. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте // Вестник Мордовского университета, 2011. № 2. С. 188–196.
18. Bass A. H. Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinants of physical aggression// Journal of Personality and Social Psychology, 1996. Pp. 153–162.
19. Wilson E. O. On Human Nature. Hardcover Price, 1978. 288 p.

Психологические особенности проявления агрессивного поведения

Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин, г. Смоленск, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ научных исследований по проблеме агрессивного поведения. Выявлены особенности проявления агрессии по гендерным различиям. Обозначена необходимость и перспективность изучения основных причин агрессивности при профилактической, коррекционной и развивающей работе психолога.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, депрессия, деменция, шизофрения, психопатия.

В современном мире в связи с усложнением социальной жизни, ростом конкуренции, адаптационными проблемами, расширением информационного поля, понятие агрессивность все более входит в жизнь общества. Снижение уровня жизни, высокая инфляция, безработица, необходимость быстрых перестроений с одного стиля жизни на другой отрицательно сказываются на личности, как в социальном, так и в психологическом плане [1].

В психологии под агрессией чаще всего понимается поведение, при котором человек добивается своих целей, не обращая внимания на интересы окружающих, а зачастую грубейшим образом попирает их. Разумеется, такое поведение опасно для психического, социального и физического благополучия людей [2, 4, 5].

Агрессивное поведение часто определяется как пренебрежение социальными нормами и вызывающее их нарушение. Или, другими словами, агрессия – это стиль поведения, направленный на нанесение другому человеку психологического или физического вреда. Иногда за агрессию принимают слишком рьяное отстаивание собственного мнения или стремление к независимости. К сожалению, в современном обществе бытовое проявления агрессии, в том числе в очень опасных формах, случается все чаще. Поэтому лечение агрессии является, сегодня весьма актуальной проблемой, требующей грамотного медицинского и психологического подхода.

Лечение агрессивности начинается с определения типа нарушения. Выделим некоторые из них:

- вербальная (речевая) агрессия – заключается в нанесении психического ущерба жертве: оскорбить, унижить и т. д.;
- физическая агрессия – подразумевает нанесение телесного урона человеку;
- активная агрессия – инициатором негативной ситуации становится сам агрессор;
- пассивная агрессия – человек подавляет свой гнев и проявляет агрессивность в виде отказа выполнять те или иные действия;
- прямая агрессия – ущерб наносится непосредственно жертве. Это касается как психического, так и физического воздействия;
- косвенная агрессия – в данном случае урон причиняют не жертве, а ее близким или ее имуществу.

Лечение агрессивного поведения подразумевает выявление и, по возможности, устранение причин, которые спровоцировали подобные действия. Их подразделяют на следующие категории:

1. Социальные. В этом случае главную роль играют подстрекатели и наблюдатели. Первые напрямую провоцируют человека на нанесение ущерба другому индивидууму. Вторые своим безмолвным участием могут мотивировать агрессора на поступки, если он считает, что таким образом получит одобрение наблюдателей;

2. Внешняя среда. Как это ни странно, однако многим требуется лечение приступов агрессии именно по этим причинам. Жара, духота, теснота, шум, неприятный запах, сигаретный дым и т. д. могут стать пусковыми механизмами для агрессивного поведения. Человек становится чрезмерно раздражительным, ухудшается его физическое состояние, он чувствует угрозу со стороны окружающих, ему трудно сосредоточиться. В результате все эти внешние факторы могут приводить к поведению, при котором специалисты рекомендуют назначать лечение вспышек гнева;

3. Врожденная склонность и личные качества. Во многих случаях, когда пациенту необходимо лечение гнева, причинами враждебного поведения становятся его личностные качества и индивидуальные особенности психологии: боязнь не получить общественное одобрение, раздражительность, повышенное чувство стыда, чрезмерная враждебность.

Необходимо помнить, что не всегда следует проводить медикаментозными методами лечение агрессии у подростков. Ведь некоторая доля агрессивности попросту необходима каждому человеку, особенно в период становления личности. В детском и подростковом возрасте индивидуум борется за свой статус в семье, школе, во дворе или саду. Благодаря контролируемой агрессии ребенок изучает новое, социально адаптируется и добивается поставленных целей.

Основная причина агрессивных действий со стороны ребенка до 4-х лет – это негативный пример родителей, которые на бытовом уровне позволяют себе подобное поведение. Кроме того, факторами риска являются безразличие со стороны родителей, властное отношение к ребенку или враждебность к нему. В таком случае, скорее всего, лечение агрессии и раздражительности необходимо взрослым.

Обострение агрессии в подростковом возрасте проходит на фоне полового созревания, когда в организме бушуют гормоны, и их нестабильный уровень негативно сказывается на физическом самочувствии и эмоциональном состоянии. В этот период человеку свойственны внушаемость, раздражительность, эмоциональная грубость и скупость, заниженная самооценка, закомплексованность, примитивность ценностей, узость мышления и т. д. [6].

Однако, как правило, в таких случаях не требуется медикаментозное лечение вспышек агрессии – достаточно оказать квалифицированную психологическую помощь, научить родителей правильно реагировать на сложные ситуации.

Важное теоретическое и практическое значение приобретают исследования, направленные на выявление специфики агрессивного поведения различных групп, в частности гендерных.

Если рассмотреть особенности проявления агрессии по гендерным различиям, то можно отметить, что лечение агрессии у женщин требуется, лишь в некоторых случаях. Ведь по своей психологической природе женщина более эмоциональна, чувствительна и обладает большей способностью к сопереживанию, чем мужчина. В этом и заключается причина периодических вспышек гнева – таким образом, происходит психологическая разрядка, снятие стресса, избавление от негативных эмоций.

Однако если негативное поведение сохраняется продолжительное время, выходит за рамки принятых норм поведения или принимает социально опасные черты, необходимо обратиться к специалисту, который назначит лечение приступов агрессии у женщин.

Что же касается мужчин, то для них агрессия – это модель поведения, «записанная» на генном уровне. Ведь благодаря агрессии достигались многие цели, выживали и продолжали свой род наши предки. Однако существует целый ряд факторов, которые могут привести к необходимости назначить лечение агрессии у мужчин: алкоголизм, никотиновая зависимость, наркомания, а также и изменение гормонального фона (переизбыток тестостерона или, наоборот, мужская менопауза – андропауза).

В таких случаях необходимо квалифицированное медицинское лечение вспышек гнева у мужчин, ведь без посторонней помощи подобные состояния не проходят, а наоборот перерастают в более тяжёлые, опасные для жизни и здоровья человека формы.

На основе проведенных исследований среди юношей и девушек при использовании методики «Уровня агрессивности» А. Басса – А. Дарки нами были получены следующие результаты (рис.1, рис.2.).

По результатам диагностики показатель физической агрессии среди девушек находится, в большинстве, на низком уровне и составляет 57,14%, средний и повышенный уровень – 14,29%, высокий уровень – 2,86%, очень высокий – 11,42%. Для юношей характерны более высокие показатели среднего уровня – 22,86%, повышенного уровня – 20%, очень высокого уровня -20%. Косвенная агрессия более выражена среди девушек: средний уровень в 1,6 раза превышает аналогичный показатель среди юношей, высокий в 4 раза. При этом очень высокий уровень больше у юношей почти в 2 раза. Показатели по шкале раздражение выше у молодых людей – 45,71% соответствует повышенному уровню, у девушек больший процент расположен на среднем уровне – 40% опрошенных. Значения по шкале вербальная агрессия среди обеих выборок близки, основные различия представлены крайними уровнями: низкий уровень у девушек составляет 17,14%, а среди парней – 2,86%. Очень высокий уровень вербальной агрессии у парней почти в 1,7 раз превышает соответственный среди девушек. По шкале обида более высокие значения у парней: высокий уровень – 28,57%, очень высокий уровень – 25,71%, что в более чем в два раза превышает данные показатели среди девушек. Шкала подозрительность среди выборок близка по значениям, тут существенных различий не наблюдается. Для девушек характерен более низкий уровень по шкале негативизм – 31,43%, у парней – 5,71%. Величины по шкале

чувство вины выше среди юношей по среднему уровню в 2 раза. При этом у девушек несколько больший процент по высокому и очень высокому уровням. В целом, значения индекса агрессии и индекса враждебности у девушек ниже, чем у парней, что свидетельствует о более высокой степени физической и вербальной агрессии юношей.

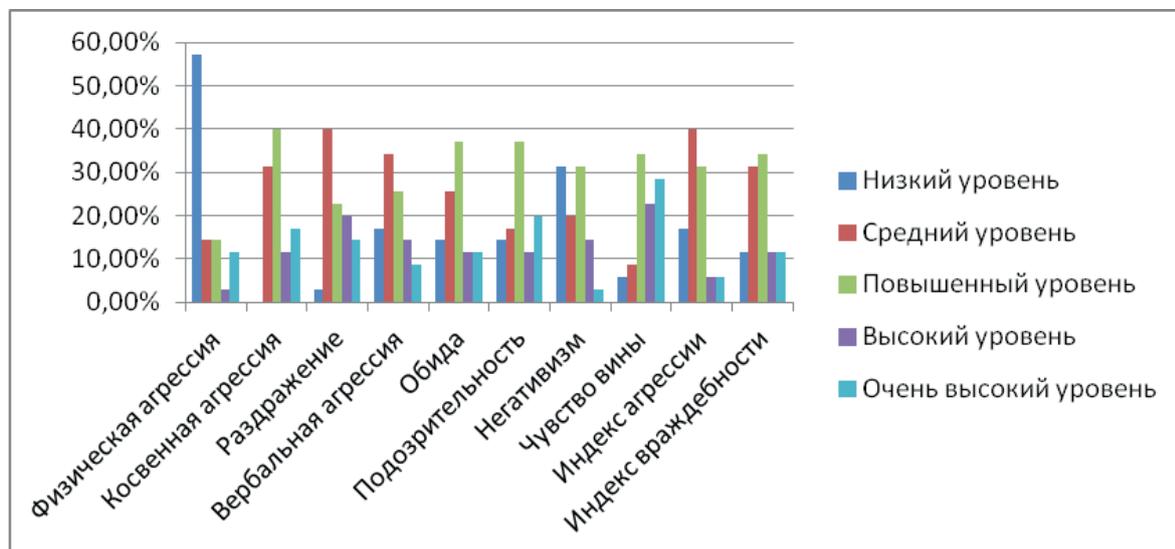


Рис. 1. Результаты выборки девушек по опроснику «Уровень агрессивности» А. Басса – А. Дарки

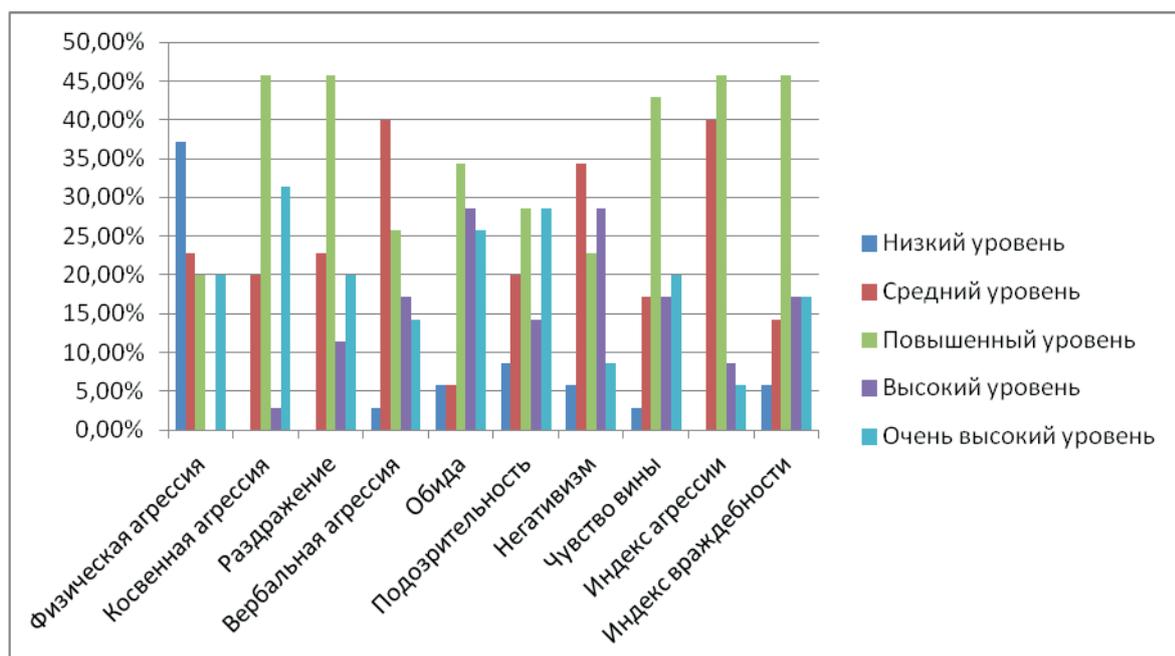


Рис. 2. Результаты выборки юношей по опроснику «Уровень агрессивности» А. Басса – А. Дарки

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что индекс агрессии (ИА – шкалы физическая агрессия, раздражение, вербальная агрессия) и индекс враждебности (ИВ – шкалы обида, подозрительность) выше среди юношей: высокий уровень ИА среди выборки парней составил 8,57%, против 5,71% у девушек, очень высокий уровень – 5,71%, для девушек данный показатель также составил 5,71%. ИВ среди юношей 17,14% высокий и очень высокий уровни, у девушек 11,43%. Наиболее высокие значения в выборке девушек наблюдались по шкалам чувство вины, подозрительность, косвенная агрессия, раздражение. Юноши имеют наибольшие результаты по косвенной агрессии, подозрительности, обиде, раздражении.

Что касается проявления агрессии в пожилом возрасте, то здесь происходят дегенеративные изменения не только в физиологии человека, но и в его психологическом состоянии. Одним из симптомов

многих старческих болезней является агрессия. Кроме того, такое поведение обусловлено и рядом социальных факторов:

– социальная деградация. Уходя с работы на пенсию или становясь немощным, человек перестает чувствовать свою значимость, на подсознательном уровне появляется страх быть отвергнутым, забытым, бесполезным. Кроме того, без постоянной занятости теряется память, пропадают острота ума и ясность мышления;

– одиночество; негативное влияние оказывает отсутствие должного внимания со стороны взрослых детей, родных;

– инфекционные заболевания. Инфицирование клеток мозга может привести к заметному изменению модели поведения. В таком случае лечение старческой агрессии проводится не только психотерапевтическими методами, но и медикаментозно [3].

Агрессивность – довольно распространённый поведенческий и эмоциональный феномен, встречающийся в практике психиатров. Исследовательский и общественный интерес к проблеме агрессии у психических больных связан с высоким риском совершения ими опасных действий, которые направлены на близких, случайных людей или на самих себя. Озлобленность, гневливость, импульсивность наиболее характерны следующим расстройствам:

– депрессия – у депрессивных больных агрессивность чаще интрапунитивная – направленная на самого себя. Она проявляется самоуничтожением, чувством никчемности, переживанием вины. Сочетание тяжелой формы депрессии с импульсивностью характера повышает риск суицидальных попыток, нанесения самоповреждений. В отношении других людей агрессия реализуется через раздражительность, подозрительность, негативизм;

– деменция – дементные больные утрачивают самоконтроль, не учитывают правила поведения, принятые в обществе. Они могут оскорблять, причинять вред окружающим, не осознавая тяжести своих поступков. Агрессия часто вызвана страхом, переживанием невозможности выполнять привычные действия, потерей независимости, а в тяжелых случаях – физическим дискомфортом (голодом, усталостью) и неспособностью попросить о помощи;

– шизофрения – ведущие причины враждебности пациентов – бредовые идеи о злом умысле окружающих, неадекватность эмоций, расторможенность влечений. При этом у них нет умысла навредить другому. Поведение часто основано на искаженной логике, направлено на избавление от напряжения и страхов. При параноидной форме шизофрении больные могут причинить вред, выполняя требования галлюцинаторных образов или голосов;

– психопатия – в психиатрической практике частой причиной агрессивности являются расстройства личности [7].

Диагностика агрессивности и ее причин проводится врачом-психиатром, психотерапевтом, клиническим психологом. Особый интерес представляют случаи определения склонности к агрессии при выполнении экспертиз, когда у пациента может присутствовать стремление скрыть нежелательные качества. В таких ситуациях помимо стандартных диагностических процедур используются экспериментальные методы, в ходе которых осуществляются воздействия, провоцирующие враждебность.

Агрессивность не должна рассматриваться как неизбежная форма реагирования человека на конфликты, жизненные трудности и неудобства. При своевременной правильной работе над своими личностными качествами можно научиться контролировать проявления злости и враждебности, предупреждая развитие их патологических форм. Симптоматическая медико-психологическая помощь заключается в проведении психотерапевтических сеансов, групповых тренингов, медикаментозной коррекции.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва: Директ-Медиа, 2018. 134 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 352 с. (Серия «Мастера психологии»).
3. Дубинко Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-педагогическая работа. Москва, 2015. № 4. С. 85–92.
4. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 368 с.
5. Налчаджян А. А. Агрессивность человека Санкт-Петербург: Питер, 2017. 736 с.
6. Саратовова Л. М. Психолого-педагогические особенности подростков с особыми образовательными потребностями // Молодой ученый, 2015. №11. Т.2. С. 102–104.
7. Худякова Ю. Ю. Агрессия у больных параноидной шизофренией: психодинамический контекст // Вестник психиатрии и психологии Чувашии, 2015. Т.11, № 2. С. 106–120.

Взаимосвязь переживания безопасности и основных параметров адаптивности личности

Т. Л. Чудакова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Субъективная безопасность является одной из значимых категорий в современной психологической науке и практике. На человека влияет множество стресс-факторов окружающей социальной среды, что провоцирует возникновение эмоциональной напряженности. Поэтому на вопросы психологического здоровья и благополучия, психологической безопасности в настоящее время обращает внимание все больше исследователей.

В рамках данного исследования изучается взаимосвязь между основными параметрами адаптивности личности и ее склонностью к переживанию состояния безопасности. В статье адаптивность рассматривается как одна из интегративных характеристик личности. Способами сбора данных выступили методики: методика диагностики склонности к переживанию состояния безопасности (Л. Ю. Субботина, Т. Л. Чудакова), методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).

В результате выявлены значимые взаимосвязи между всеми параметрами социально-психологической адаптации и склонностью к переживанию состояния безопасности. Показано, что состояние безопасности является признаком успешной адаптации и фактором, влияющим на нее. Выявлено, что эскапизм как уход от проблем не способствует переживанию психологической безопасности.

Ключевые слова: безопасность, состояние безопасности, адаптация, адаптивность, социально-психологическая адаптация.

Введение. Категория безопасности все чаще звучит в психологических исследованиях. Только ощущая безопасность своего положения, человек может чувствовать себя комфортно, вести себя естественно и раскованно. Безопасность в психологической науке рассматривают с разных сторон: как базовую ценность, как стремление, как потребность, как психическое состояние. Кроме того, психологическую безопасность можно рассматривать как один из компонентов здоровья человека.

В наших работах мы рассматриваем субъективную безопасность как психическое состояние. Данное состояние является интегративным, то есть оно основано на переживании других психических состояний (спокойствия, радости, умиротворения и др.) и влияет на всю психическую деятельность человека. Так, в зависимости от опасности / безопасности ситуации, у человека по-разному функционируют психические когнитивные и регулятивные процессы, доминируют различные психические состояния и, в конечном счете, человек начинает демонстрировать различное поведение. Кроме того, состояние безопасности в первую очередь личностное. В исследованиях мы не акцентируем внимание на его психофизиологических / социально-психологических / генетических и иных аспектах, хотя они, конечно, также значимы. В большей степени обращает на себя внимание тот факт, что в переживание состояния безопасности вовлечена личность в целом. Человек воспринимает опасность / безопасность своего положения как личность с присущими ей индивидуальными особенностями. От характеристик личности зависят особенности переживания самого состояния безопасности и типы реагирования человека на ситуацию.

Нами было показано, что переживание безопасности может быть более или менее типичным для разных людей. Одна и та же ситуация разными людьми может быть воспринята как опасная и, наоборот, безопасная. В крайних проявлениях можно говорить о различном восприятии мира, где для одних мир представляет собой угрозу, полон опасностей, вызывает тревогу и недоверие, а для других он безопасен, надежен и предсказуем (что схоже с выделенной Э. Эриксоном задачей взросления на первом году жизни ребенка – формирование базового доверия или недоверия к миру). Безусловно, такие крайние варианты переживания безопасности встречаются очень редко и будут свидетельствовать, скорее, о психической патологии, чем о норме. Данная особенность была названа нами «склонность к переживанию состояния безопасности». Она отражает степень типичности переживания человеком состояния безопасности в различных ситуациях. Введение такого конструкта методически оправдано, поскольку он позволяет в определенной мере изучить особенности состояния безопасности и его детерминанты

(в то время как само *состояние* безопасности зафиксировать и подвергнуть диагностике достаточно трудно ввиду его временной ограниченности).

Представляется интересным посмотреть, как связаны адаптивность личности и ее склонность к переживанию состояния безопасности.

Существует точка зрения, что в природе человека генетически заложена большая способность к адаптации [4]. Адаптивность можно рассматривать как интегративную характеристику личности, поскольку она зависит от множества других личностных параметров и сама обладает определенной структурой. С. Ю. Добряк говорит о важности определения адаптации как процесса взаимодействия между личностью и средой, в результате которого личность вырабатывает адекватную изменяющимся условиям модель поведения [2]. Ф. Б. Березин определяет психическую адаптацию как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ним значимые цели <...>, обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [1]. Одним из признаков успешной адаптации является отсутствие значительного нервно-психического напряжения при выполнении деятельности [8].

По Е. К. Завьяловой, адаптация – системный процесс, характеризующий взаимодействие человека со средой (природной, социальной). Особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека (в том числе уровнем его личностного развития, определяющимся совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности) (цит. по [7]). Схожей точки зрения придерживается А. А. Алдашева (цит. по [3]), считающая адаптацию целостным, системным образованием. Согласно автору, адаптация – динамический процесс, который преобразовывается вместе с изменениями внутренних и внешних условий деятельности. Адекватность адаптационного ответа обуславливается, в том числе, качествами и свойствами личности.

Мы можем предположить, что ощущение собственной безопасности в целом способствует адаптации личности к среде, и наоборот – адаптированный к миру человек в большей степени чувствует себя в безопасности, чем слабо адаптированный.

Целью исследования выступило изучение взаимосвязи между параметрами социально-психологической адаптации личности и ее склонностью к переживанию состояния безопасности.

Объект исследования: состояние безопасности личности.

Предмет исследования: характер взаимосвязи склонности к переживанию состояния безопасности и параметров социально-психологической адаптации личности.

Чтобы проверить высказанную гипотезу, мы использовали следующие **методы исследования:**

Диагностические:

1. Методика диагностики склонности к переживанию состояния безопасности (Л. Ю. Субботина, Т. Л. Чудакова (Смирнова));

2. Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд);

Статистические: вычислялся коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Общая **выборка** составила 61 человек (23 мужчины, 38 женщин в возрасте от 18 до 69 лет). Выборку составили испытуемые с различным социо-профессиональным статусом (медицинские работники, педагогические работники, военнослужащие, студенты ВУЗов г. Ярославля различных направлений подготовки), с разным уровнем образования (от среднего общего до высшего профессионального).

Результаты исследования и их обсуждение.

Полученные результаты (коэффициенты корреляции между склонностью к переживанию состояния безопасности и параметрами социально-психологической адаптации личности) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь параметров адаптивности личности и склонности к переживанию состояния безопасности

Коррелируемые переменные	Коэффициент корреляции Ч. Спирмена (Spearman – R)	Уровень значимости (p-value)
Склонность к переживанию состояния безопасности & Общий уровень адаптивности личности	0,555215***	0,000003
Склонность к переживанию состояния безопасности & Самопринятие	0,496259***	0,000048
Склонность к переживанию состояния безопасности & Принятие других	0,419162***	0,000773
Склонность к переживанию состояния безопасности & Эмоциональный комфорт	0,523624***	0,000015
Склонность к переживанию состояния безопасности & Интернальность	0,519007***	0,000018
Склонность к переживанию состояния безопасности & Стремление к доминированию	0,453737***	0,00024
Склонность к переживанию состояния безопасности & Эскапизм	-0,50665***	0,000031

Условные обозначения: *** – связь при уровне значимости $p < 0,001$.

Таким образом, склонность к переживанию состояния безопасности на высоком уровне значимости связана со всеми параметрами адаптивности личности и ее общим уровнем. Можно говорить о том, что чем более адаптивен человек, тем чаще он ощущает безопасность своего положения.

Состояние безопасности, в свою очередь, может являться:

1. Индикатором (признаком) успешной адаптации личности. Действительно, адаптировавшись к новым условиям, требованиям социальной группы у человека снижается уровень тревоги и эмоциональной напряженности.

2. Фактором, влияющим на социально-психологическую адаптацию личности. Человек, не склонный к переживанию тревоги в большинстве ситуаций, чаще ведет себя естественно и раскованно. Для него характерны такие особенности, как уверенность в себе, чувство собственного достоинства, готовность к разумному риску, выстраивание адекватного контакта с другими людьми. При этом он способен осознать требования общества и строить свое поведение в соответствии с ними. Отсюда мы можем предположить, что склонность к переживанию состояния безопасности облегчает процесс социально-психологической адаптации личности. Отметим, что речь не идет о чрезмерной психологической безопасности личности, приводящей к безрассудному поведению, необдуманному риску и неспособности учитывать требования группы. Чтобы способствовать адаптации личности, склонность к переживанию состояния безопасности должна сочетаться с определенным уровнем личностной зрелости, включающей, в том числе, навыки межличностного взаимодействия и развитую рефлексивность.

Анализируя методику диагностики социально-психологической адаптации К. Рождерса и Р. Даймонд, мы видим, что многие диагностируемые параметры схожи с критериями психологического благополучия личности. Это: эмоциональный комфорт (психологическое благополучие, по методике К. Рифф), самопринятие, принятие других (позитивные отношения, по методике К. Рифф). Таким образом, адаптивность личности связана с ее психологическим благополучием. Кроме того, в наших предыдущих исследованиях было показано, что с психологическим благополучием связана и склонность к переживанию состояния безопасности.

Исходя из табл. 1, мы делаем следующие заключения:

1. Склонность к переживанию состояния безопасности положительно связана с такими параметрами адаптации, как принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию.

2. Эскапизм как уход от проблем отрицательно связан со склонностью к переживанию собственной безопасности.

Связь склонности к переживанию состояния безопасности и эмоционального комфорта представляется нам естественной и не требующей дополнительных объяснений. Состояние безопасности способствует переживанию человеком иных положительных эмоциональных состояний (спокойствия, радости, удовлетворенности). Если же в большинстве ситуаций человек не способен вести себя естественно, «быть собой»; он напряжен, взволнован, тревожен, речь не может идти ни об его эмоциональном комфорте, ни о психологической безопасности.

Шкала самопринятия в методике К. Роджерса и Р. Даймонд, на наш взгляд, схожа с понятием самооценки. В данном случае результаты означают, что чем лучше человек относится к самому себе, чем более он удовлетворен и доволен собой, акцентируя внимание на своих положительных сторонах, тем более он склонен ощущать безопасность в различных жизненных ситуациях. Действительно, в концепции психологического стресса Р. Лазаруса [5] показано, что восприятие и преодоление стрессовых ситуаций зависит от двух основных факторов: типа угрозы и оценки личностью собственных ресурсов преодоления. Оценивая себя с положительной стороны, будучи уверенным в себе и своих силах, человек, как правило, склонен приписывать меньшую значимость угрожающей ситуации. Это приводит к возникновению у него состояния безопасности. Неуверенность же в себе, недооценка своего потенциала и возможных ресурсов преодоления, боязнь осуждения своего поведения и собственных личностных особенностей окружающими людьми нарушает психологическую безопасность человека.

Принятие других людей (доброжелательность, ориентация личности на построение теплых, позитивных взаимоотношений с окружающими людьми, терпимость к недостаткам, внимание к их чувствам и эмоциям), как правило, находит отклик в окружении человека, что способствует его адаптации в социальной группе и делает обстановку более безопасной. Такие условия приводят к переживанию человеком состояния субъективной безопасности. И наоборот: если человек склонен ощущать себя в безопасности во многих жизненных ситуациях (в том числе в ситуациях межличностного взаимодействия и общения), он не относится к окружающим предубежденно, враждебно и настороженно. Его отношения с другими людьми начинают складываться с учетом его собственных и их индивидуальных особенностей; он открыт, аутентичен, не боится показать себя «настоящего», что, конечно, способствует его адаптации.

Интернальность в данной методике трактуется не только как склонность приписывать результаты деятельности внутренним факторам (своим психологическим особенностям, усилиям, наличию необходимых знаний, умений, навыков и т. д.), но и как ориентация в принятии решений, построении поведения и деятельности на себя, интерпретация происходящих событий как зависящих от него самого, малая подверженность влиянию со стороны других и т. д. Показано, что интернальность способствует адаптации человека, экстернальность – препятствует. Выявленная взаимосвязь означает, что чем больше человеку свойственна интернальность, тем больше он склонен к переживанию собственной безопасности. Это можно объяснить тем, что интернальность характеризуется восприятием происходящих событий и их последствий как подконтрольных человеку. Подконтрольность событий всегда снижает уровень непредсказуемости, неожиданности и нестабильности ситуации, окружающей обстановки, что способствует переживанию безопасности. Напротив, ощущая зависимость от внешних условий и обстоятельств, невозможность влиять на происходящие события (что соответствует внешнему локусу контроля), человек естественным образом начинает в меньшей степени ощущать себя в безопасности.

Взаимосвязь между стремлением к доминированию и склонностью к переживанию состояния безопасности также вполне естественна. Стремление к доминированию можно рассматривать в широком (как готовность осуществлять деятельность руководителя) и узком (как взятие на себя роли лидера в решении поставленных перед группой задач и частичное их делегирование другим, входящим в группу, людям) смыслах. Безусловно, эти смыслы перекликаются между собой.

Говоря в широком смысле, деятельность любого руководителя (или лидера) насыщена стрессовыми факторами, требует наличия целого спектра личностных и интеллектуальных особенностей и компетенций. Редкий человек, переживающий тревогу по достаточно малым поводам, сможет быть эффективным руководителем; вероятнее всего, он даже не захочет быть им. Напротив, такие особенности, как стрессоустойчивость, развитые навыки саморегуляции, переживание состояния безопасности во многих ситуациях не входят в противоречие со стремлением к лидерству и доминированию и способствуют осуществлению деятельности руководителя. Рассматривая стремление к доминированию в узком смысле, можно сделать аналогичное заключение. Проявление лидерских тенденций, способность взять на себя ответственность за решение общих задач оказываются вряд ли свойственными тревожному человеку особенностями.

Также было выявлено, что склонность к переживанию состояния безопасности отрицательно связана с эскапизмом. Если человеку свойственно избегание проблемных ситуаций, можно заключить,

что для него большинство таких ситуаций воспринимается как личностно-значимые, труднопреодолимые и потому провоцирующие возникновение тревоги. Мы видим, что уже на уровне определения конструкта «склонность к переживанию состояния безопасности» («устойчивая личностная характеристика, определяющая способность человека к частому и длительному переживанию состояния безопасности в результате оценки большинства ситуаций как безопасных <...>» [6]) его содержание противоречит сделанному нами выводу. Таким образом, действительно, уход от проблем свойственен скорее тревожной личности, склонной переоценивать значимость ситуации и недооценивать собственные ресурсы преодоления, чем личности, склонной к переживанию состояния безопасности.

Заключение. В ходе проведенного исследования мы проверяли гипотезу о взаимосвязи субъективной безопасности и успешности социально-психологической адаптации личности. В результате данная гипотеза была нами подтверждена. Было выявлено, что склонность к переживанию состояния безопасности положительно и на высоком уровне значимости связана со всеми диагностируемыми параметрами адаптации (самопринятием, принятием других, стремлением к доминированию, интернальностью, эмоциональным комфортом) и ее общим уровнем. Такое диагностируемое свойство, как эскапизм, отрицательно связано со склонностью к переживанию состояния безопасности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что связь между состоянием безопасности и адаптивностью не однонаправленная, а двусторонняя. Как склонность к переживанию состояния безопасности является одной из необходимых для успешной социально-психологической адаптации особенностей личности, так и адаптивность человека способствует переживанию им состояния собственной безопасности и эмоционального комфорта. Поскольку адаптивность является одной из интегративных характеристик личности, можно высказать предположение, что именно она в конечном итоге является детерминантой состояния безопасности, а не наоборот.

Полученные результаты имеют ценность как для психологической науки, так и для практики психологической работы, поскольку содержат эмпирические данные о детерминантах состояния безопасности, о его роли и включенности в структуру психики человека. Основные возможные сферы и направления применения результатов – профессиональный отбор и профориентация (в особенности в сфере особо-опасных профессий), психологическое консультирование, тренинговая работа по формированию психологической устойчивости и повышению адаптивности. Безусловно, для построения полной картины детерминант субъективной безопасности необходимо проведение дальнейших исследований.

Литература

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
2. Дикая Л. Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 624 с.
3. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения, 1979. 142 с.
4. Посохова С. Т. Адаптационный потенциал личности // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения, 2010. № 1, Т. 5. С. 35–40.
5. Субботина Л. Ю. Психологическая защита и стресс. Харьков: Гуманитарный центр, 2013. 300 с.
6. Субботина Л. Ю., Смирнова Т. Л. Личностные детерминанты возникновения состояния безопасности // Ярославский психологический вестник, 2017. № 3 (39). С. 45–49.
7. Суханов А. А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология, 2011. № 2 (26). С. 201–205.
8. Татьянченко Н. П. Обеспечение личной безопасности военнослужащих по призыву // Педагогика и современность, 2012. № 1. С. 145–149.

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Мотивация волонтерской деятельности спортивной направленности

Е. В. Карпова, С. А. Кибко, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Представлены результаты исследования мотивации волонтерской деятельности спортивной направленности на выборке школьников 110 человек. Рассмотрены особенности мотивации в зависимости от опыта волонтерской деятельности школьников. Описаны представления родителей о мотивах спортивного волонтерства их детей.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, школьники, спортивное волонтерство, мотивация, мотивация волонтерства.

Волонтерская деятельность как таковая изучается в последние годы очень широко, в первую очередь, в связи с высокой практической и социальной значимостью волонтерского движения как в нашей стране, так и во всем мире. Изучению различных аспектов волонтерства/добровольчества в последние годы также уделяется очень широкое внимание [1-9, 11, 12, 14, 15-18]. Выделяются следующие основные варианты волонтерства: социальное волонтерство, спортивное волонтерство, культурное волонтерство или арт-волонтерство, донорство как волонтерство, событийное волонтерство или эвент-волонтерство, волонтерство общественной безопасности, медиаволонтерство. Выделяются также эковолонтерство, онлайн-волонтерство, патриотическое волонтерство.

Волонтерское движение развито среди всех возрастных групп – это и студенческое волонтерство, и волонтерство школьников – причем, не только подросткового возраста, но и детей младшего школьного и старшего школьного возрастов [6, 7, 11, 14 и др.]. Опрос, проведенный в 2011 г. сотрудниками ВЦИОМ среди россиян «лицом-к-лицу» по принципу случайной выборки среди 1600 человек в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России (ВЦИОМ, 2011) на разных возрастных группах позволил выявить, что интересы молодых и зрелых респондентов отличаются. Результаты так же показали, что наименее вовлечена в общественную и волонтерскую деятельность молодежь в возрасте от 18 до 24 лет (48%). Тем не менее, ответы также показали, что потенциал их участия велик. Около 75% опрошенных молодых россиян готовы участвовать в общественно полезной деятельности бесплатно или за символическую плату. В то время как в США большой процент подросткового волонтерства обеспечивается участием в религиозных и школьных мероприятиях, что отметили $\frac{3}{4}$ волонтеров и что попадает в категорию «несознательного» волонтерства в нашем понимании. Приводятся данные, что в среднем в Европе волонтерской работой регулярно занимаются около 20% взрослого населения. Кроме этого, наряду с традиционными видами волонтерства, получило развитие, например, корпоративное волонтерство [10] и др.

Таким образом, налицо расширение вариантов волонтерства, что также свидетельствует о его востребованности в обществе. Волонтерство (добровольчество) – это большой круг деятельности, по разным направлениям, иными словами, предоставление услуг, которые осуществляются на добровольной основе без расчета на денежное вознаграждение. В России понятие добровольческая (волонтерская) деятельность стоит на одном уровне с понятием «общественная деятельность», которое обозначает полезную, безвозмездную деятельность. История волонтерства имеет богатую историю.

Изначально волонтерами называли солдат-добровольцев в Италии, Франции, Англии и Германии. В России в течение XVIII—XIX веков термин «волонтер» долго не мог устояться. Слово «волонтер» принимало разное значение, так как легко представить, как вели себя солдаты, наградой которых были только слава или военные трофеи.

В СССР волонтерское движение заменяли Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина, ВЛКСМ (Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи), ДОСААФ (Добровольное обще-

ство содействия армии, авиации и флоту России). В 1995 году стали появляться первые волонтерские ассоциации. В 2006 году появилась система грантовой государственной поддержки некоммерческих организаций [4], или НКО. Под определение НКО попадают, в том числе, и волонтерские организации. В ноябре 2017 года указом президента РФ был учрежден день добровольца (волонтера) – 5 декабря, а 2018 год в России был объявлен годом волонтера.

Тема добровольничества активно изучается и за рубежом [15-18].

Вместе с тем, наиболее актуальным, на наш взгляд, является рассмотрение данного феномена в системе образования.

Подчеркнем, что согласно Стратегии развития воспитания в РФ одним из основных направлений является поддержка общественных объединений в образовательной организации, привлечение детей к участию в спортивных и благотворительных проектах, волонтерской деятельности. Развитие волонтерского движения рассматривается в рамках федерального проекта «Социальная активность» Национального проекта «Образование» [13], поддерживается в концепции содействие развитию благотворительной деятельности и добровольничества в Российской Федерации, одобренной распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009г. № 1054-р; Федеральным законом от 04 декабря 2007г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (ред. от 02.08.2019).

Добровольческая деятельность с каждым годом становится все более востребованной, приобретает широкое распространение в разных социальных сферах, в том числе, в современном образовании. Средствами волонтерской деятельности в общеобразовательных учреждениях происходит объединение всех категорий участников образовательного процесса – это обучающиеся и родители обучающихся, выпускники школы и жителей ближайшего микрорайона. Организованное волонтерство является эффективным ресурсом развития личности, ее социального и духовно-нравственного становления и может быть успешно реализовано через дополнительное образование и в рамках внеурочной деятельности. Известно, что задачей современной системы образования становится не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупность «универсальных учебных действий» (УУД). В этом смысле УУД представляют собой и результат образовательного процесса, и условия освоения знаний, умений и компетентностей. А это значит, что современного школьника необходимо научить применять приобретенные знания и умения в повседневной жизни и для организации своего досуга. Невозможно «натаскать» волонтера на получение определенных навыков, как «натаскивают» для сдачи ЕГЭ. Только через коммуникацию, через обучение в добровольческих организациях (теория плюс практика), дети получают бесценный опыт, который пригодится им в жизни.

На сегодняшний день почти в каждой образовательной организации, вузе, организованы волонтерские отряды, центры разной направленности. Волонтерские центры реализуют программу мобильности волонтеров Российской Федерации на 2019–2024 гг., в рамках которой реализуется Стандарт событийного волонтерства [13], разработанный Ассоциацией Волонтерских Центров в 2020 году. Стандарт носит рекомендательный характер и направлен на помощь организаторам волонтерской деятельности.

Столь широкая представленность волонтерского движения в образовательных учреждениях, высокая степень активности школьников и молодежи в реализации этой деятельности, ставит целый ряд вопросов, требующих своего решения и понимания. Среди них – основной, на наш взгляд, является проблема мотивации этой деятельности. Что «движет» людьми, какие причины лежат в основе их стремления помогать другим? Сложно не согласиться со знаменитым французским писателем Ларошфуко в том, что «мы помогаем людям, чтобы они, в свою очередь, помогли нам; таким образом, наши услуги сводятся просто к благодеяниям, которые мы загодя оказываем самим себе».

Мотивация волонтера – это то, что побуждает его вести добровольческую деятельность. Большую роль в этом вопросе играет педагог-наставник. Его цель состоит в выстраивании мотивации волонтеров, в обеспечении нацеленности каждого добровольца на осуществление эффективной, качественной добровольческой помощи. Задачи, которые должны преследовать педагоги – наставники в своей работе это: рост профессионализма и повышение мастерства волонтеров; повышение коммуникативных качеств волонтеров; повышение производительности помощи каждого волонтера.

Однако заметим, что помимо значения практической деятельности педагога-наставника в развитии и формировании мотивации к волонтерской деятельности, существует и необходимость научного исследования данной проблемы.

Подчеркнем, что проблеме мотивации волонтерской деятельности уделяется, с одной стороны, достаточно большое внимание, однако с другой стороны, различные аспекты данной проблемы

остаются недостаточно изученными. Это касается, в частности, мотивации к отдельным вариантам волонтерской деятельности.

Особое место занимает спортивное волонтерство. Очень успешно реализовали себя волонтеры спортивной направленности на XXII Олимпийских зимних игр в 2014 году в Сочи и Универсиады в Казани в 2013 году, тем самым обратили внимание на значимость спортивного волонтерства. В проведении Олимпиады участвовали несколько десятков тысяч добровольцев, они позволили сформировать определенное направление волонтерского движения. При несомненной привлекательности столь знакового для страны события, участие в мероприятиях даже меньшего масштаба требует наличия у добровольцев определенной мотивации. Сфера деятельности спортивных волонтеров велика, как велико разнообразие видов спорта. Спортивный волонтер многофункционален. Перечень функционала спортивного волонтера не ограничен несколькими пунктами. В зависимости от проводимого спортивного мероприятия, функционал волонтера может варьироваться и каждый волонтер должен уметь заменить друг друга на любом рабочем объекте. Приведем пример спортивных мероприятий: спортивный праздник (тематические веселые старты); физкультурно-оздоровительные мероприятия (День здоровья); спортивно-массовые мероприятия (марафоны); спортивные соревнования по разным видам спорта (олимпийским и не олимпийским видам спорта). Приведем пример функционала спортивного волонтера: встреча и сопровождение участников соревнований; регистрация участников соревнований; работа в секторах соревнований (секретарь, помощник судьи, судья на этапах, стартер, финишная бригада); функционал – питание; информационная бригада (ведущий, сказочный персонаж); церемония награждения; бригада, отвечающая за порядок (дисциплину на спорт сооружениях); бригада отвечающая за инвентарь. Это далеко не весь перечень функционала спортивных волонтеров, так как многообразие видов спорта на сегодняшний день очень велико и с каждым годом по статистике появляется несколько десятков новых видов спорта. Подчеркнем, что с помощью спортивных волонтеров на уровне образовательных организаций и муниципальном уровне, частично решается проблема нехватки квалифицированных кадров в области физической культуры и спорта.

Таким образом, исследование проблемы мотивации волонтерской деятельности в целом, и мотивации волонтерской деятельности спортивной направленности, в частности, является актуальным.

Исходя из сказанного, цель исследования заключалась в изучении особенностей мотивации спортивных волонтеров. В связи с этим, нами был разработан опросник, направленный на диагностику наиболее часто отмечающихся в работах по мотивации волонтерства групп мотивов. Это – идеалистические мотивы, мотивы выгоды, мотивы личностного роста, мотивы расширения социальных контактов. Подчеркнем, что эти мотивы относятся к категории компенсаторных.

В опросе участвовали респонденты волонтерского центра «СТРиЖ» спортивной направленности МОУ «Средняя школа 99» города Ярославля, всего 110 человек из 9 общеобразовательных школ города Ярославля. Это – волонтеры, имеющие стаж работы менее одного года; волонтеры, имеющие стаж более одного года; волонтеры, имеющие стаж более трех лет работы. В опросе участвовали родители, жители близлежащего района, дети с ОВЗ, дети подготовительной группы здоровья и специальной медицинской группы здоровья. Очень важно детей этой категории (имеющих отклонения по состоянию здоровья), с помощью спортивного волонтерства, по возможности, включать в активную деятельность. Эта категория детей может соприкоснуться со спортом, стать косвенным участником спортивных мероприятий. Такая деятельность мотивирует их к ЗОЖ, к занятиям оздоровительной физкультурой.

Были получены следующие основные результаты.

Общую выборку составили школьники, занимающиеся волонтерством больше 3 лет, и меньше 1 года. По данным анкетирования они отдают предпочтение событийному волонтерству. На втором месте находится социальное волонтерство. Доминирующее предпочтение и оказалось, видимо, тем фактором, которое и обусловило их интерес к деятельности волонтерского центра «СТРиЖ» спортивной направленности. Выяснилось, что информацию о центре в подавляющем большинстве случаев они получали от учителя физкультуры, а также друзей. Большинство из них (60%) не занимается в какой-либо спортивной секции, тем не менее, предпочитают спортивные и подвижные игры (командные виды спорта), а также в качестве волонтера хотели бы осуществлять деятельность судьи соревнований. За свою работу в качестве волонтера они хотели бы получить (в последовательности значимости) запись в волонтерской книжке (для поступления в ВУЗ), новый опыт и «интересно провести время». Оказалось, что в целом, по всей выборке респондентов представлены разные категории мотивов, входящие во все 4 группы, изучаемые нами. Основные из каждой группы мотивов следующие: «быть социально полезным», «могу приобрести дополнительные знания», «развитие самосознания», «интересное времяпровождение». Доминирующей является идеалистическая мотивация. Полностью отсутствуют ожидания решить собственные проблемы. Полученные данные согласуются с исследованием, где уста-

новлено, что приоритетным мотивом у 39% опрошенных являются «личные причины – собственные потребности», у 34% опрошенных – «у меня было свободное время» и 32% указали «потребность в чувстве общности с людьми». Мотив «я хотел познакомиться с новыми людьми» встречается у 15% опрошенных» (по [6]). Таким образом, эти данные, наряду с полученными нами, демонстрируют наличие разнообразия и даже некоторой равномерной представленности разных по содержанию мотивов в выборке волонтеров.

Далее, мы разделили всех респондентов на «опытных» и «неопытных», ориентируясь на стаж их волонтерской деятельности, и проанализировали полученные результаты.

У опытных волонтеров приблизительно в равной степени представлены все мотивы волонтерской деятельности из 4-х групп изученных нами. В несколько большей степени (на уровне тенденции) проявилась идеалистическая мотивация, назывались «желание быть социально полезным» и «забота о других людях». Вместе с тем, отсутствует «мотив морального долга и сочувствия». Менее всего в этой группе представлены мотивы расширения социальных контактов и мотивы личностного роста. Отчетливо и достаточно однозначно обнаружено желание заниматься событийным волонтерством, а также получить за свою работу в качестве волонтера в центре запись в волонтерской книжке (для поступления в ВУЗ), что свидетельствует о наличии прагматической мотивации и мотивов выгоды.

В группе неопытных волонтеров достаточно резко выделяются идеалистические мотивы («быть социально полезным» и «забота о других людях»), при этом отсутствуют мотивы морального долга и сочувствия, а также мотивы выгоды («приобрести полезные знания», «получить полезные связи», «почувствовать себя лучше»). Респонденты этой группы хотят заниматься событийным волонтерством, но при этом в приоритете и социальное волонтерство, и медиаволонтерство, и патриотическое волонтерство. Отмечают, что получить за свою работу в качестве волонтера в центре хотели бы новый опыт, запись в волонтерской книжке (для поступления в ВУЗ) и сертификат. Таким образом, у опытных и неопытных волонтеров имеются как общие черты, так и различия.

Во-первых, можно заключить, что у опытных волонтеров уже сформировалась и стала более дифференцированной, разнообразной и устойчивой мотивация волонтерской деятельности. Этого нельзя сказать относительно мотивации неопытных волонтеров, характеризующейся доминированием двух групп мотивов, по сути являющихся противоположными по своему содержанию (идеалистическая мотивация и мотивация выгоды). Следовательно, с приобретением опыта волонтерской деятельности происходит обогащение ее мотивационной составляющей.

Во-вторых, у опытных волонтеров существует большая определенность относительно желания заниматься событийным волонтерством, что косвенно свидетельствует об устойчивости мотивации, четкой определенности желания. Неопытные волонтеры проявляют интерес к различным вариантам волонтерской деятельности, обнаруживается более разнообразная картина предпочтений, что позволяет заключить о неустойчивости приоритетов, о том, что идет активный процесс их формирования.

В-третьих, отражением особенностей мотивации респондентов этих двух групп являются представления о конечной цели – награде за работу. Опытные волонтеры проявляют определенную прагматичную мотивацию – на первом месте у них – запись в волонтерской книжке (для поступления в ВУЗ), а также в существенно меньшей степени называются новый опыт и интересные знакомства. Для неопытных же волонтеров важны многие позиции, которые иные в рейтинге по сравнению с таковыми у опытных волонтеров: а, именно, на первом месте – новый опыт, затем запись в волонтерской книжке (для поступления в ВУЗ) и интересные знакомства.

В-четвертых, обращает на себя внимание тот факт, что менее всего в группе как опытных, так и неопытных волонтеров представлены мотивы расширения социальных контактов и мотивы личностного роста.

В-пятых, наличие в группе неопытных волонтеров мотива «почувствовать себя лучше» свидетельствует о наличии у некоторых респондентов каких-либо внутренних проблем, средством разрешения которых могут, по их мнению, стать занятия волонтерской деятельностью.

В-шестых, существует некоторое противоречие – с одной стороны, подавляющее большинство волонтеров систематически не занимаются спортом, не посещают спортивные секции, а, с другой стороны, практически все хотят быть судьями соревнований, «оценщиками», что требует определенной квалификации. Этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о некоторой незрелости представлений респондентов относительно содержания спортивного волонтерства и завышенной оценке своих возможностей.

В представлениях родителей отразился тот факт, что идеалистическая мотивация и мотивация выгоды являются определяющими для их детей, в подавляющем большинстве случаев родители

одобряют занятия событийным волонтерством, а результатом волонтерской деятельности считают получение нового опыта. Таким образом, их представления в большей степени соответствуют особенностям мотивации неопытных, начинающих волонтеров.

Таким образом, в целом по выборке занимающихся спортивным волонтерством, можно сделать заключение о многообразии мотивов, то есть «двигателей» их деятельности, которые не являются специфическими именно для данного варианта волонтерства.

Качественные различия существуют в мотивации данной деятельности у волонтеров с разным стажем. Так, очевидно, что у более опытных из них имеет место более разнообразная представленность мотивов, тогда как у неопытных отмечается резкое доминирование двух, противоположных по своему содержанию групп мотивов, – идеалистических (идеалистическая мотивация) и мотивации выгоды.

Кроме этого, волонтерам с большим стажем присуща, преимущественно, прагматическая мотивация и меньшая широта интересов по сравнению с менее опытными из них. Налицо, таким образом, процесс развития мотивации под влиянием занятий спортивным волонтерством. Вместе с тем, мотивы саморазвития и личностного роста оказались, по сути, на последнем месте у волонтеров вне зависимости от их стажа, что можно рассматривать как негативный факт.

Обнаруживается некоторая мотивационная незрелость относительно выбора содержания вида деятельности в рамках спортивного волонтерства, недостаточная критичность занимающихся спортивным волонтерством. Представления родителей находятся «в плену» идеалистической мотивации («быть социально полезным», «забота о других людях», «отвечать добром на добро») и во многом совпадают с таковыми у неопытных волонтеров.

Литература

1. Байбакова А. И. Модель организации волонтерской деятельности в условиях добровольческого центра // Психология, социология и педагогика, 2017. № 5.
2. Бидерман К. Координация работы добровольцев и менеджмент волонтерских программ в Великобритании. Москва, 2009. С. 25–28.
3. Ганюшкина, Е. К. Исследование ведущих мотивов и личностных качеств волонтера // Студенческая наука XXI века, 2015. № 2 (5). С. 135–137.
4. Горбулёва М. С. Добровольчество: генезис и мотивы // Вестник Томского гос. пед. университета, 2015. № 5 (158). С. 140–146.
5. Захарова Е., Николаев Г., Тетерский С. Молодежная общественно полезная деятельность в России: сборник аналитических статей. Москва: Фонд «Созидание», 2005. 107 с.
6. Зимова Ю. К., Денисова Е. Н. Развитие молодежного добровольчества в субъектах Российской Федерации // Молодежь и общество, 2010. № 2. С. 40–72.
7. Кенозерова, О.В. Волонтерство как форма организации внеурочной деятельности учащихся // Опыт, проблемы и перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования: сборник научных статей и материалов III Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Архангельск: КИРА, 2016. С. 287–293.
8. Костригин А. А., Соколова М. А. Мотивационные особенности волонтеров, работающих на постоянной и временной основе // Психология, социология и педагогика, 2017. № 5. С. 147–152.
9. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Мацюк Т. Б. Психологический потенциал студенческого волонтерства // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика, 2018. Т. 28. Вып. 2. С. 202–212.
10. Ободкова Е. А., Хромова О. С., Цымбалюк А. Э. Путеводитель по корпоративному волонтерству. Ярославль: Цитата-плюс. 2021. 68 с.
11. Основы волонтерской деятельности: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: Е. Г. Чумак, Е. Р. Комлева, М. И. Пономарева. Сургут: Методический центр развития социального обслуживания, 2016. 60 с.
12. Слабжанин Н. Ю. Как эффективно работать с добровольцами. 2-е изд., перераб. и доп. Новосибирск: МОФ СЦПОИ, 2002. 199 с.
13. Стандарт Событийного Волонтерства Москва: Издательство Ассоциация волонтерских центров, 2020.
14. Сушко Н. Г., Серга Е. Д. Особенности мотивации волонтерской деятельности // Ученые заметки ТОГУ, 2017. Т. 8. № 1. С. 363–368.
15. «Профессия – волонтер»: организация работы добровольцев в учебном заведении: инструктивно-методическое пособие / авторы-составители А. В. Волочаева, Н. В. Щербакова. Чита: ЗабГГПУ, 2009. 147 с.
16. Brewis G. A social history of student volunteering: Britain and beyond, 1880–1980. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2014. 263 p.
17. Gage R. L., Thapa B. Volunteer motivations and constraints among college students: Analysis of the volunteer function inventory and leisure constraints models // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 2012. Vol. 41 (3). Pp. 405–430.
18. Walsh L., Black R. Youth volunteering in Australia: An evidence review. Report prepared for the Australian Research Alliance for Children and Youth. Canberra: ARACY, 2015. 55 p.

Прогнозирование результатов социальной перцепции в управлении

В. И. Назаров, г. Иваново, Российская Федерация

Аннотация. Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие результаты, особенности и закономерности обоснования направления дальнейших исследований в целях создания метода прогнозирования результатов перцепции сотрудниками своих непосредственных руководителей. Предложены оценки и результаты анализа перспективности применения имеющихся данных в целях составления прогноза результатов перцепции. Полученные исходные данные отражают межуровневые зависимости и стереотипы восприятия, значимые для составления сценариев прогноза СПУ. Даны характеристики перспективности применения полученных к настоящему времени сведений по направлению формирования сценариев будущих трансформаций образа руководителя.

Ключевые слова: социальная перцепция в управлении (СПУ), результаты изучения психологии СПУ за предыдущие периоды, группы перцепиентов, отношение к непосредственному руководителю, динамика общественно-социальной среды, зависимости результатов СПУ, системные межуровневые связи, метасистемность, интересистемность, трудовая деятельность, субъект, непосредственный руководитель, прогноз.

I

Перспективы исследований социальной перцепции в управлении (СПУ) имеют императив получения результатов, в виде предикторов для обеспечения запросов на составление прогнозов общего характера отношений перцепиентов и групповых субъектов к непосредственным руководителям. В научном плане это ставит задачу выявления оснований достаточных для надежного прогнозирования. Можно констатировать, что на текущий период мы не располагаем полным объемом знаний СПУ, на основе которых становится возможным высоко вероятностное на среднесрочную перспективу прогнозирование характера отношения субъекта (сотрудника, работника) к своему непосредственному руководителю. При ответах на запросы составленных прогнозов, они, как правило, делаются по аналогиям, ранее полученных вариантов в практической деятельности. В тоже время исходно имеются значительные запросы на прогнозы методов формирования необходимых результатов СПУ. Они возникают со стороны организаторов производственной работы групп, коллективов, специалистов управления персоналом, управления командной деятельностью, для достижения необходимого уровня психологического климата в производственной деятельности, а также в других ситуациях. Этот социально-психологический заказ можно видеть в форме прямых и косвенных запросов на подобные прогнозы, представленные в научных публикациях. Они имеют разнообразные обоснования, которые, тем не менее, связаны с поиском предпосылок для более успешной деятельности производств: повышения инновационных и экономических показателей, качества управленческой работы менеджеров, преодоления конфликтных ситуаций и др. Как иллюстрацию большого по численности списка работ, в своих аспектах связанных со значимостью результатов СПУ, назовем часть тех, которые, по нашему мнению, также сохраняют значение своих выводов для дальнейшего изучения выбранного нами направления научного поиска методов составления прогнозов СПУ [3, 10, 17, 34, 8, 12, 18]. В заключениях этих работ можно видеть акцент на требования сохранения и поддержания результата СПУ как руководителя лидера (производства или его структурной части, коллектива, группы и др.). При обсуждении задач успешного осуществления, так называемого «делового лидерства» в [30] отмечается, что необходимо наладить созидательные взаимосвязи и поддерживать их через производственные отношения в диаде (руководитель–подчиненный), обеспечивающие успех. Для этого важно, если лидер для перцепиентов, по мнению автора, воспринимается как «подобный большинству из нас», становится как бы частью группы. Однако эта и другие многочисленные работы отражают выводы и оценки практического опыта. Сам подобный путь не мог в начале глубокого изучения СПУ быть иным. Полученные на основе практических наблюдений многочисленные, рекомендации, при их важности и значении не определяют методологию прогнозирования усилий для достижения требуемого результата СПУ [28] аналогично многим исследователям, указывает на значимость характера отношений для взаимодействий в диаде «сотрудник-руководитель», для

чего акцентирует внимание на общий психологический механизм формирования отношений. Прямых и косвенных подтверждений запросов на подобные прогнозы в научных публикациях достаточно много и они имеют разнообразные обоснования. Последние связаны с предпосылками достижения более успешной деятельности производств, для роста инновационных и экономических показателей за счет вклада управленческой работы менеджеров, преодоления конфликтных ситуаций и др. Акцентирование требований на восприятие персоналом руководителя как лидера группы в наших оценках остается предпочтительным. В научных дискуссиях при обсуждении требований для осуществления, так называемого «делового лидерства» их выводы отражают практический опыт, с его базиса определяют приемы прогнозирования для установления требуемого результата СПУ. Широко представлены авторы, являющиеся сторонниками акцентов научных исследований в направлении влияния бессознательного на формирование отношения сотрудников к непосредственному руководителю. В частности, [13] также на основе многолетней практики, отмечая значительную роль взаимовосприятия для необходимых отношений в диаде, подчеркивает роль «эффекта подобия» как условия взаимопозитивных отношений (по наличию представлений о профессиональных ценностях, привычках, мнения по поводу организации работы и др.). Это действенно как при оценках сотрудниками руководителя, так и в обратном направлении для продуктивности совместной работы [5] рассматривает значимость понимания механизмов отношений «сотрудник-руководитель» с позиции наличия в сознании работников социальных представлений об идеальном руководителе. Это в представлениях исполнителей порождает проблему несоответствия качеств личности реального руководителя ожидаемых ими в образе «идеального». В условиях социальных изменений и трансформаций, отражающихся в производственной деятельности, роль и психологическое действие различий между ожидаемым и реальным может существенно актуализироваться. В подобной ситуации неизбежным становится заказ психологам на изучение и теоретическое обоснование психологических процессов формирования и трансформаций отношения к руководителю в профессиональных группах. Однако необходимые (уже выполненные) теоретические изыскания остаются недостаточными. Далее, автор акцентировал внимание на изучение психологии восприятия участников диады «руководитель-исполнитель», через «призму» вопросов социального значения отношения подчиненных к руководителю, социальных представлений о психологических особенностях руководителей, что формирует среди множества качеств группу относящихся к наиболее перспективно важным. Сложность дальнейшего движения в этих направлениях связана с недостаточно изученными задачами, требующими научной активности [6]. В подобных исследованиях с методологической стороны возникает вопрос о желательном уровне детализации предполагаемых результатов. Будет ли подобное требование выходить или оставаться в пределах текущего временного периода или этот период рассматривается как существенно больший? в последнем — прогноз, основанный на экстраполяции доказанной тенденции, должен исходить из возможности предсказуемости развития СПУ, которая меняется во времени. Профессионализм руководителя с его умением становиться и оставаться лидером не сводится к совокупности признаков, он представляет собой системное свойство личности в виде организованных компонентов позитивно воспринимаемых подчиненными [7].

Актуальность дальнейшего изучения результатов социальной перцепции в управлении с учетом социально-общественных трансформации, от которых в стороне не остается характер и особенности среды производства, а также новые задачи управления персоналом формируют уточняющие запросы для исследований. Это делается с различных научных подходов. Констатация актуальности и желание подчеркнуть необходимость внимания к изучению этих разделов отслеживается даже на уровне образовательных программ [31]. В [4] приводится описание 15 психологических типов так называемых «трудных руководителей», с которыми подчиненные вынуждены работать, а также трудности обучения общению с ними. Как мы отметили выше в настоящее время работы авторов, которые аргументировано указывают на необходимость иметь методы для выявления и обоснования прогноза СПУ по его главному параметру «отношение к непосредственному руководителю» многочисленны. Тем не менее, взяв на себя смелость, отметим, что имеющиеся результаты многолетних исследований, полученные различными лабораториями, оснований к выполнению этой задачи не дают, поскольку не предложили признаваемой теоретической концепции выстраивания взаимоотношений в диаде «руководитель-подчиненный». Этот аспект становится мотиватором изучения психологии отношений в СПУ.

II

Как всегда в сложных случаях развития научных отраслей и направлений объяснений «узких мест» теоретического понимания СПУ также не имеет единства. Сошлемся на вывод [1] по близкому к вопросам СПУ направлению изучения механизмов восприятия человеком действительности в рамках онтологического подхода. Они отмечают, что вопрос организации процесса восприятия касается его источника или

же основания. Через понятие «субъект восприятия» фиксируется центральный компонент перцептивной системы, исследователь получает выход на проблемы психологии личности и межличностного восприятия. Авторы считают также, что наработанные схемы исследования перцепции оказались ориентированными на ее результативные формы, недостаточно отражая ее динамичность. Это породило противоречие между целостно-динамической природой восприятия и аспектно-результативным способом его познания. В этой связи, мы исходим из того, что без научного понимания динамичной специфики СПУ прогнозирование его результатов на среднесрочную перспективу теряет научную основательность. Опыт наших исследований убеждает в том, что социальная перцепция в управлении не является локальным психическим процессом, тем более отделенным от иных психических процессов и свойств ее субъекта, остается формой функциональной целостности. Своеобразие перцептивной потребности перцепиента это установки и детерминанты отношения к объекту диадического взаимодействия, совокупный социальный и чувственный опыт, и всё иное, что в итоге становится составляющим способности субъекта интегрировать разнородное психологическое содержание в предметную область СПУ. При этом непосредственный руководитель сотрудника может называться и объектом перцепции и перцептивным «событием», запускающим динамику процесса. Сам же процесс никак не является локальным психическим актом. Проведя анализ на различных моделях СПУ (проявление возрастных особенностей, «пришел новый руководитель», влияние пережитой социальной ситуации, уровень позитивности отношения к тренеру по мере роста спортивного мастерства, стаж занятий в так называемых «агрессивных видах спорта», адепты сект с большим периодом участия в их работе, последствия работы на вредных производствах, отношение к младшим командирам и др.), мы получили заключения, которые привели наши оценки к общим выводам. Прежде всего, имеется больше оснований рассматривать СПУ, как многофакторный, иерархически организованный процесс, обусловленный объективными и субъективными детерминантами. Разнообразие социально-психологических ситуаций, в которых велось изучение СПУ, указывает на наличии примеров тождественности результатов СПУ по механизмам их формирования. Это дает основания к (частичной) формализации полученных данных по естественнонаучным (объективным), психологическим причинам появления и развития характеристик СПУ. Данные одновременно указывают, что именно в среде производственной деятельности перцепиент отчетливо выступает, как функциональное, органичное целое, в единстве своих разноуровневых свойств, в рамках деятельности, направленной на сохранение своей функциональной целостности. При этом основной его выходящий параметр – преимущественное отношение к непосредственному руководителю, формируется в результате сложного взаимодействия различного рода информационных потоков, прошедших через сознание, как некий фильтр. Совмещение (сближение) проблематики перцепции и проявления личности происходит как необходимое условие в психологии социально-перцептивного процесса. В итоге содержательные результаты СПУ становятся гетерогенными по происхождению и приобретают собственную структуру. В ней формируются качественная составляющая, характеризующая выраженность отношения перцепиента к руководителю и количественная составляющая, выражающая уровень позитивности (уровень положительных оценок) оценивания качеств личности и деятельности объекта перцепции, который на данный период устанавливает перцепиент. Отбор структурно-функциональных единиц информации происходит по критериям осознания и переживания происходящего (субъектоцентрическое значение). Следствием является опосредованное рассмотрение феномена перцепции и генотипической природе его связей.

III

Отчетливо проявилась еще одна сторона выявления подходов к прогнозированию результатов СПУ. В широком плане весьма точно подобную проблемность отметил [35], указав на потребность в самостоятельном разделе теории системного анализа под названием «теория практики». Безусловно, это направление может быть связанным с идентификацией психологических проблем разных сфер деятельности человека по вектору использования психологических знаний в реальных жизненных ситуациях. В части СПУ, как и на многих иных примерах, понятна задача формирования такого раздела социальной психологии. Нами предпринята часть исследований этой направленности в изучении СПУ в коллективах работающих производств, выпускающих товарную продукцию. Заключением первой его части стала оценка перспективы использования для прогнозирования описания возникающих феноменов отношения к непосредственному руководителю в динамике СПУ. Методологически это необходимо делать, для выбора наиболее состоятельной базового научного основания и дальнейшего определения смыслового и понятийного аппарата. Возможно считать это частью решения задачи теоретического выбора направления для дальнейших исследований по установлению характеристик перцептивной системы в управлении. Общей их чертой должна быть широкая диагностическая представленность в различных моделях СПУ. Подобный исследовательский прием уже в самом начале

изучения ставит вопрос о выборе индикаторов динамики изучаемого процесса, через которые планируется контролировать результаты и соответственно отбор необходимых функциональных характеристик анализируемой системы. С учетом опыта предварительных исследований СПУ внимание нашей лаборатории было направлено на феномен, имеющие широкую представленность в различных ситуативных моделях СПУ – это феномен появления «отношения к руководителю». Признаком появления искомого результата считалось состояние системы, при котором общий, преимущественный характер отношения к руководителю проявляется стабильно (устойчиво). Для этого определялись оценки отношения в двух модельных вариантах: перцепиент пришел в новый коллектив и второй – в коллектив пришел новый руководитель. Тем не менее, в результатах, оценка по первому контакту определяет преобладающую тенденцию дальнейшего оценивания. В целом восприятие руководителя различными категориями подчиненных – процесс, идущий динамично. При его описании отмечено влияние психологических, социально-психологических и социально-демографических характеристик участников диады. Влияние группового фактора проявляется, но составляет отдельную часть наблюдений. Более чем у 60% обследованных лиц период достижения стабильных оценок отношения к объекту перцепции составляет 4-7 +/- 0,4 месяцев. Проявившийся минимальный срок (от 1 недели до 2,5 месяцев) как правило, был у молодых рабочих с возрастом до 30 лет. Мы считали это объяснимым возрастными особенностями психики наряду с недостаточным жизненным опытом перцепиентов. В силу того же, как было отмечено, мнение лиц данной категории может «с легкостью» измениться. Группа 45–50 лет имеет склонность увеличивать срок формирования мнения на 1–1,2 года (как правило, в силу опыта ошибок в «истории жизни»). Эти данные, полученные [14] во 2-ой половине 1990-х годов, хорошо соотносимы с данными второй половины 1980-гг. [2] и в первой половине 2000-х гг. [21], а также с данными [17]. На важный для целей исследования вывод указывает факт того, что функциональное состояние перцептивной системы с признаками нестабильности «отодвигает» срок начала проявления прогноза результата СПУ и одновременно его же может сокращать. Подобная амбивалентность пока не нашла нашего доказательного объяснения. В обоих случаях, как было указано, соблюдался принцип отношения к системе СПУ с учетом ее состояния: определялось время перехода (смены) ее нестабильности в упорядоченность. Таким образом, динамика процесса от первого контакта с объектом перцепции до стабилизации оценок отношения становится временем их установления. Сравнение позитивности оценок в фазах начального отношения к руководителю и в окончательных фазах показывает, что первые из них по уровню несколько ниже [33].

Принципиальной проблемой составления прогнозов отношения к руководителю на основе феномена первично сформировавшегося у перцепиента отношения в условиях стабильного состояния его системы СПУ имеет принципиальную проблему. При желании продлить правомерность «установленного отношения для прогноза его сохранности» вынужденно исходить из субъективных вероятностей и субъективных оценок неизменности социально-производственной среды, ожидать, что не появятся неустановленные факторы, нарушающие отношение. Иметь в исходном периоде данные, связывающие возможные комбинации событий по их силе, способу воздействия и комбинациям влияния, даже если рассматривать СПУ повторяющимся процессом не представляется возможным. Даже при повторяющемся процессе является необходимым многократное перемножение субъективных оценок, что станет причиной составления прогноза с большими отклонениями вероятности сохранения образа отношения в будущем. В целом это делает прогноз на основах феноменов перцепции маловероятным (весьма краткосрочным) для перспективы.

IV

Попытка дать оценки возможностей прогнозирования результата СПУ на основе установления стереотипов отношения перцепиентов к руководителю (в качестве базисного инструмента прогнозов на их будущее) заняла более длительный срок наблюдений (с начала 90-х гг. – до первой трети 2000-х). Первые данные были получены на примерах изменения стереотипов СПУ сообразно трансформациям внешней социально-производственной среды [19, 22-27]. Необходимо сразу отметить установленную вариативность изменений стереотипов, что по логике соответствует изменениям, происходившим в перцептивной системе. Это же указывает на специфические способности социально-перцептивной системы (в управлении) самоорганизовывать направления адаптации (самонастраиваться) и функционально реагировать в условиях получения возрастающего объема информации. Говоря иначе, система СПУ способна к самоорганизации посредством увеличения численности своих степеней свободы для наращивания новообразований и преодоления противоречий (формирования оценок) восприятия характеристик объекта. Это после начального этапа дает возможности субъекту детализировать образ руководителя, а также облегчает психологическую поддержку образа далее во времени. Однако как

показывают результаты, по ходу дальнейших изменений в окружающей общественно-производственной среде и ситуации уже в краткосрочный период может снижаться применимость сложившегося стереотипа (применимость предшествующей настройки СПУ), начинаются преобразования в компонентах структуры его активизирующейся системы. Проявлением этого становятся новые характеристики отношений субъект-объектной взаимосвязи. При достижении критических значений стабильности компонентов структуры она перестраивается. Наступает момент самоопределения субъекта в новой ситуации [9, 18, 25]. Всегда отмечалось совпадение изменений в общественно-производственной среде с изменениями деталей отношения к непосредственному руководителю с изменениями избирательности внимания перцептивов к тем или иным сторонам деятельности руководителей. Перцептив «подчиняет новому» содержание складывающихся отношений, что становится фактом начала обновления (адаптированной активности) перцептивной системы. Ее перестроенная форма отличается повысившимися как дифференциацией, так и интегрированностью компонентов (вторично отмечаем амбивалентность развития реагирования), содержит результат, способный определять коррекцию поведения субъекта в среде. Новая ступень организации «отношения» становится основанием соответствующего способа (типа) взаимодействий. Тем не менее, изучение устоявшихся стереотипов не дало оснований считать их надежным средством для прогнозирования отношения перцептива к руководителю в пределах предстоящих среднесрочных периодов дальнейших событий. Выявляемые стереотипы становились одним из оснований прогнозирования отношений в диаде, но только на весьма средне-короткий срок их действия (в пределах короткого плато стабильности структуры).

Оценки стабильности структуры стереотипов в промышленных коллективах, показывали, что, сформировавшись, она далее в значительной части элементов радикально менялась [26, 27].

Результат СПУ, проявляя специфическую связь перцептива со средой, ориентирует подчиненного в среде производственных отношений. В континууме событий и ситуаций субъект не может оставаться без поддержания обширной связи с социальной средой в ее широком понимании, тем самым поддерживается регуляция большей части поведения субъекта на производстве. Учитывая весь объем полученных нашей лабораторией данных о специфике СПУ, предпочтительнее утверждать, что «субъект-ситуация» возникает и развивается в самом процессе социальной перцепции и вне его не существует. Как пример аргументации в пользу этого утверждения говорят результаты исследований отношения курсантов к младшим командирам [15, 36], в военизированных учебных коллективах. В этих исследованиях выявлялся уровень стабильности отношения к командирам младшего звена посредством субъективного оценивания курсантами. Определение показателей устойчивых стилевых характеристик командно-управленческого взаимодействия производилось как на аналитическом, так и на структурном уровнях. В работе был использован метод оценки степени организованности корреляционных пляд (ОКП) и характера их конфигурации [8]. Данный метод опирается на определение когерентности (целостности) элементов структуры – ИКС, дивергентности (дифференцированности) структуры – ИДС, а также индекса организованности структурограмм (ИОС). Тем самым, фиксируется состояние стабильности структуры системы или наличие ее напряжения. Данный инструментальный подход позволял проверить дополнительно его информативность, а также на его данных судить о состоянии перцептивной системы по ее раннее установленным параметрам. Это же позволяет выявить более продуктивный стиль взаимодействия (влияния) объекта перцепции с системой (в прикладных целях). Также определялись ведущие и базовые качества исследуемых стилей влияния. По существу на решении этих задач перепроверялись полученные ранее результаты в производственных группах и коллективах.

Основной вывод коснулся широкой применимости для суждений о СПУ параметра «стабильность/нестабильность». Особенно это справедливо при оценивании состояния направленности перцептивной системы, когда она сохраняется или не сохраняется на объект перцепции. В наших исследованиях эта характеристика выполняла роль индикатора начала изменения сложившегося стереотипа отношения к руководителю. Этот факт, тем не менее, действовал против «достоинств» установления стереотипов для составления их прогнозов, прежде всего по качественным характеристикам новаций и «размерам» быстрых вероятных изменений. Около этих обстоятельств возникают недостатки «стереотипного» подхода. Они сводятся, как мы выявили, к следующим. Опора на стереотипы создает во многом единственную картину будущего, по сути, исключая обоснование возможных вариантов даже, если производить изменение переменных составляющих структуры стереотипа. Искажение взаимосвязей, отражающихся на составе элементов стереотипов, возникает в силу ориентирования на их нынешнее восприятие, создавая ограничительные свойства такого подхода. Неминуемо возникает недостаток внимания к выявлению новых переменных. Обоснованно и логично в процессы формирования искажений подключается мышление. Не трудно видеть, что анализ перспективных изменений

начинается с текущих, заданных взаимосвязей. Однако это обуславливает ограниченное выявление перспективных (будущих) взаимосвязей, их причинно-следственных взаимовлияний, ограничиваясь образами текущего мышления.

Как отмечено выше при выборе переменных для составления прогноза результатов СПУ возникает ситуация одностороннего выбора, который делается его составителями (экспертами). При этом возникает потребность в разработке метода (оснований) для того, чтобы отбирались переменные наиболее существенные с точки зрения получения более реалистичного сценария отношений в СПУ через какой-то срок. Это означает создание общего метода прогнозирования характеристик нужного результата (параметра) СПУ, который может сформироваться через некоторое время.

V

Анализ показывает наличие потребности в совершенствовании методов прогноза отношений (сценариев отношения) к руководителю на базисной основе стереотипов СПУ. Их изучение выявило информацию пригодную для дальнейшего развития метода составления сценариев отношения к руководителю.

Поскольку в методе составления сценариев основное внимание уделяется выбору переменных, которые как предполагается, станут определять последующие во времени трансформации стереотипа, это становится ключевой задачей. Поэтому выбор переменных становится главной проблемой составления прогнозов. В результатах анализа всего комплекса результатов изучения СПУ, находящихся в лаборатории, имеется обоснованная необходимость уменьшить количество параметров до их количества, позволяющее исключить неизбежную (избыточную) детализацию и дифференциацию при выборе переменных. Прежде остальных предпочтений были найдены основания для уменьшения числа переменных, что исключало количество потенциальных выборов комплексов для альтернативных решений. Это было сделано до уровня совокупности переменных отчетливо наблюдавшихся в образах руководителей и отражавшихся подчиненными в течение сроков наших наблюдений. Взятые параметры образов были переформулированы в принципы и соотнесены с желаниями перцепиентов иметь правдоподобные и значимые оценки переменных, относящихся к окружающей их производственной среде. Цель такого решения в необходимости создания общего метода прогнозирования, который станет применимым для возможностей долгосрочного контроля изменений СПУ. Отобранные для него переменные одновременно обязаны иметь значимый вклад в формирование итогового результата СПУ. Уровень позитивности показателей, входящих в эту группу, способен коррелировать с индивидуальным вкладом непосредственного руководителя в диадические отношения с подчиненным текущего и перспективного периода. Подобная логика в поиске направления разработки метода прогнозирования будущего результата СПУ также налагает ограничения на свойства метода, но делает его оправданным. Он, оставаясь в границах задач общего прогнозирования, должен одновременно быть методом изучения перспективы результата и текущего контроля системы СПУ по ее функциональному состоянию. в то же время диагностическое значение имеет систематическое контролирование содержательного результата процесса (например, при его целенаправленном формировании). Основные же достоинства будущего метода мы связываем с выявлением для прогнозирования СПУ ограниченного числа переменных. Тем самым целью дальнейших научных исследований становится значимость предоставления общего (базового) метода прогнозирования результатов СПУ. Ожидаемо, что первоначально на этом пути возможно создание методики отбора переменных. Эта методика должна разрабатываться с целью исключения общих ошибок прогнозирования на базисе феноменов и стереотипов СПУ. Часть решений подобного рода уже имеется.

Значимым для перспектив теории этой проблемы явились факты следующего характера. Изучение структурных особенностей стереотипов перцепции в периоды динамических изменений общественно социальной среды показало: предсказуемым образом в них были вовлечены психологические процессы СПУ, что создало динамичность изменений их структуры [16, 26, 33]. Вслед за изменениями ситуативного плана они с различной степенью радикальности трансформировались в изменения более долговременного характера, которые или оставались неизменными после появления или вообще были до появления изменений. На передний же план переменных, воздействующих на отношение к руководителю, выдвигались новые актуализирующиеся элементы воссоздаваемой перцепиентом структуры образа руководителя. Это означает, что наблюдается принцип функционально организованного взаимодействия системных элементов разного уровня без учета их предшествующей иерархичности. Принцип подтверждался тем, что проявилось целесообразное следование результату их общего взаимодействия в целях осознания субъектом потребности (задач сохранения) своего благополучия по месту своей производственной деятельности (в данном виде деятельности). Для этого при составлении прогнозов результатов СПУ предлагается использовать выбор переменных из группы оценок «по актуальным темам

(аспектам) взаимодействия в диаде «подчиненный/непосредственный руководитель» в направлениях деятельности руководителя на предмет обеспечения перцепиенту «выживания – сохранения рабочего места – благополучности деятельности». Подобное имеет постоянную актуальность в динамично складывающихся условиях текущей социально детерминированной (может производственно значимой) ситуации. За длительный период наблюдений (вторая половина 1980- и 1990-е далее 2000 гг.) эта особенность вариативно повторялась, чем была подтверждена способность целостной системы социальной перцепции сотрудников проявлять свойство: увеличивать число степеней свободы. Возможно утверждать, что это связано с адаптивными психологическими процессами в ответ на новые общественно-социальные ситуации в производственном окружении и социуме, а также указывает на свойства функциональной организации системы СПУ присущие метасистемам. Были избраны процедуры соответствующие этой задаче: закономерные рассмотрению психологических характеристик социальной перцепции в управлении в рамках ее метасистемной организации. Исследовательские процедуры были взяты с условием обеспечения научного поиска в этом направлении, с задачей уточнения структуры изучаемой системы перцепции при функциональном взаимодействии ее же подсистем элементов и связей. Дальнейшие исследования подтвердили наличие в структуре формирующегося перцепиентом образа непосредственного руководителя двух значимых частей ее целостности. Первую возможно определить как «ядерную часть». Она отличается большей стабильностью и складывается из определений перцепиентом различных качеств и результатов производственной активности руководителя, имеющих позитивное значение для перцепиента. Как правило, для адаптации в производственной среде и составляющем ее социуме, в других проявлениях реальной производственной обстановки, зависящей от руководителя, но содержащих позитивное значение для подчиненного. Другую часть – возможно определить как периферийную, возникающую из оценок деятельности руководителя по выполнению требований организации, в которой работают оба представителя перцептивной диады (по существу её можно определить как авторитетность руководителя в структуре организации). На подобную структурную особенность мы обратили внимание в исследованиях второй половины 1990-х гг. и подтвердили далее [11]. Надо подчеркнуть, что в те же сроки выявлена особенность периферийной части в виде более низкой стабильности характеристик деятельности непосредственного руководителя, которую респонденты связывали с его активностью в пользу интересов организации. В этих рассуждениях не возникают границы метасистемы, которая внешнеположена по отношению к системе психического, которую назовем исходной, трансформирующейся по временному вектору, до периода появления сформированного, относительно устойчивого результата. Речь, как правило, идет всего лишь о функциональном единстве взаимодействия одной и другой составляющих. Для случая СПУ, как показали исследования в различных смоделированных нами ситуациях, повременно формируются особенности отношения перцепиента к своему руководителю. При этом возникающее взаимодействие в функциональном отношении имеет временные и пространственные характеристики (особенности). В итоге есть основания предполагать наличие постоянной группы оценок и возникновение расширяющегося взаимодействия элементов структуры на основе функциональной системной связи (структурной части первично воспринимающей реальность, с какой-то частью метауровня). Этот процесс может разворачиваться во времени с различной скоростью. Возникающая по такой логике процесса гетерогенность и многоплановость его результата не отрицает того, что для его развития выбираются определенные направления. Тогда метасистемный уровень приобретает «интрасистемный статус» [8, 9, 10, 12, 36]. Подобную аналогию мы видим в полученных нами данных. Речь, как правило, идет о функциональном единстве взаимодействия частей комплекса оснований для интегрирования оценок в форму «отношения». Для случая СПУ, как показали исследования в различных ситуациях, формируются также ситуативные особенности отношения перцепиента к своему руководителю. Основные заключения и наши выводы этой части исследований сформировались с помощью контент-анализа. Для получения результатов, использовались первичные материалы, полученные с помощью: опросных методов, свободных высказываний, вычисления различий уровней позитивности оценок качеств деятельности и действий непосредственного руководителя, ценностных ориентаций перцепиентов, их удовлетворенности работой и др. Это и позволило доказательно подтвердить наличие двух групп оценок (предикторов): формирующихся в ядерную часть СПУ и далее интегрирующихся в структуру отношения. Первую группу составили оценки деятельности руководителя в интересах перцепиента (его и коллектива в котором он трудится); вторую составили оценки действий руководителя в интересах организации (производства), которые во многом «заходили» в область (вторично отметим) оценок авторитетности и полномочности руководителя в организации. Таким образом, основой алгоритма для составления метода прогноза отношения сотрудника к непосредственному руководителю на производстве становятся характеристики ядерной части формирующегося стереотипа с последующей (большей или меньшей) дополняющей ее частью в виде «периферийной» зоны. Подобную функциональную связь можно обозначить как бинарность.

Фактически выбор значимых для перцепиента оценок происходит в некоем коридоре характеристик расположенных по двум «линейкам» оценок, что весьма отдаленно похоже на аналогию с «РМ»-методом [8]. Однако сходства по значительному ряду позиций отсутствуют. Предложенные апробированные подходы (принципы) составляют основу для дальнейшей разработки метода установления прогнозов результатов СПУ. Полученные в комплексном исследовании результаты направлены на устранение искажения усилий при формировании «общего характера отношения подчиненного к непосредственному руководителю» в целях желаемого прогноза. в дальнейших исследованиях отдельные аспекты важные для прогноза отношений возможно дифференцировать до желательного уровня детализации. В целом это составляет перспективы содержания дальнейших исследований.

Литература

1. Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 480 с.
2. Гительмахер Р. Б. Социально-перцептивные процессы в управлении. Иваново: Изд-во Иван. Гос. ун-т, 1992. 154 с.
3. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 238 с.
4. Егоршин А. П. Управление персоналом: учебник для вузов. 5-е изд., доп. и перераб.: Н. Новгород: НИМБ, 2005. 720 с.
5. Журавлев А. Л. Перспективы развития психологии управления. С 353-387., Гл.-18 / Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 476 с.
6. Журавлев А. Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности в трудовом коллективе // Психология руководителя, 2008. № 06, С. 10–15.
7. Зайцева И. Б., Козлов В. В. Изучение влияния социально-психологических факторов личности на формирование высоких адаптационных способностей // Методология современной психологии. Вып. 10 / Сб. под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Москва–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2019. С. 38–53.
8. Занковский А.Н. Адаптация РМ-метода и его использование для изучения стратегий преодоления проблемных ситуаций в управленческой деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. Москва: Издательство «Института психологии РАН», 1999. С. 233–252.
9. Карпов А. В. Метасистемный подход как методология изучения функциональных закономерностей психики // Ярославский психологический вестник. Выпуск 15. Москва–Ярославль: Издательство «Российское психологическое общество», 2005. 194 с.
10. Карпов А. В. Перспективы интеграции двух основных парадигм разработки психологической теории деятельности // Вестник интегративной психологии. Вып. 4. 2006.
11. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва–Ярославль: «Институт психологии РАН», 2000. 284 с.
12. Карпов А. В., Карпов А. А., Маркова Е. В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ; Москва: Изд. дом РАО, 2016. 644 с.
13. Лиоба В. Экономическая психология. Теоретические основы и практическое применение / пер. с нем. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2013. 432 с.
14. Мигунова Ю. С. Социально-психологические детерминанты служебной деятельности младшего командного состава (на материале учебных подразделений вузов МЧС России) / автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.05. Ярославль, 2018. 26 с.
15. Мигунова Ю.С. Социально-психологические особенности мотивационной сферы курсантов в системе МЧС России, занимающихся спортом // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, 2019. № 4 (9). С. 71–74.
16. Мигунова Ю. С., Назаров В. И. Анализ поведенческих маркеров командиров младшего звена образовательных организаций высшего образования ГПС МЧС России и их взаимосвязь с особенностями выполнения служебной деятельности // Научное мнение: научный журнал, 2017. № 3. С. 35–40.
17. Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
18. Назаров В. И. Социальная перцепция в управлении: теория и практика. Иваново: ИвГУ, 2006. 244 с.
19. Назаров В. И., Гительмахер Р. Б., Никифорова Н. А. Сопоставление основных установок на восприятие непосредственного руководителя с характерными особенностями функционального состояния перцепиентов // Проблемы психологии и эргономики, 1999. № 4. С. 28–33.
20. Назаров В. И., Пантюшина С. В. Социальная перцепция в управлении с позиций психологии отношений // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы / сб. научн. трудов; под ред. В. А. Зобкова, А. Л. Журавлева, А. В. Зобкова. Владимир: Владим.гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г.Столетовых, Гуманитар. ин-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, гуманитар. ин-т; Москва: Институт психологии Рос. акад. наук; Владимир–Москва: Изд-во «Шерлок-пресс», 2021. С. 107–113.

21. Назаров В. И. Социальная перцепция в управлении: теория и практика. Иваново: гос. ун-т, 2006. 244 с.
22. Никифорова Н. А. Динамика системы ценностных ориентаций работников промышленных предприятий // Вестник Государственного Университета Управления. Серия: Социология и управление персоналом, 2005. № 5. С. 56–60.
23. Никифорова Н. А. Трансформация социально-перцептивных процессов в управлении при радикальных изменениях макросреды. Иваново: ИвГУ, 2007. 179 с.
24. Никифорова Н. А. Динамика стереотипов восприятия и их связь с ценностными ориентациями перцепиентов // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2005. Вып. 2 (10). С. 162–164.
25. Никифорова Н. А. Особенности социально-перцептивного процесса в управлении в условиях изменения макросреды // Личность. Культура. Общество, 2006. Том VIII. Вып. 2 (30). С. 293–304.
26. Никифорова Н. А. Трансформация социально-перцептивных процессов в управлении при радикальных изменениях макросреды /Н.А.Никифорова.- Иваново: Иван. гос. университет, 2007. 179 с.
27. Никифорова Н. А., Субботина Л. Ю. Психологические основы социальной перцепции в управлении. Иваново: Иван.гос.ун-т, 2011. 112 с.
28. Панасюк А. Ю. Психологические приемы достижения расположенности подчиненных // Психология делового общения. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2006. 784 с.
29. Пантюшина С. В., Назаров В. И. Формирование отношения к руководителю, анализ с позиции метасистемности процесса социальной перцепции // Вестник Владимирского государственного университета им. Столетовых. Серия педагогические и психологические науки. Владимир: ВлГУ, 2017. № 29 (48). С.106–116.
30. Платонов Ю. П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях. В 2-х т.: Т. 1. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 416 с.
31. Психология бизнеса. Теория и практика: учебник для магистров / под. общ. ред. Н. Л. Ивановой, В. А. Штроо, Н. В. Антоновой. Москва: Издательство Юрайт, 2014. 509 с.
32. Руденко А. М., Самыгин С. И. Деловое общение. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 416 с.
33. Шевелева Е. П. Социальная перцепция в процессе делового общения / под редакцией проф. В. В. Новикова. Ярославль: МАПН, 2000. 226 с.
34. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. Т. Ю. Ковалевой. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 336 с.
35. Ackoff R. L. Theory of Practice in Social Systems Sciences. PASA. Laxenbeg, 6-7 nov., 1986 / Ackoff R.L., Gharajedadhi J. Reflection on and their Models // Systems Research, 1996. Vol. 13. № 1. Pp. 13–23.
36. Nazarov V. I., Nikiforova N. A., Lapina M. S. Dynamics of subordinates attitude to direct manager // MAN.AUTHORITY. SOCIETY. Proceedings of the V Asian-Pasific International Congress of psychologists. Khabarovsk, 2006. Pp. 186–188.

Исследование особенностей локуса контроля как профессионально важного качества начинающего специалиста

В. Б. Токарева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие специфику такого феномена как локус контроля у начинающего специалиста. Установлены взаимосвязи между показателями интернальности и экстернальности у обучающегося разных специальностей, а также сделаны выводы, позволяющие утверждать о значимости исследуемого личностного аспекта.

Ключевые слова: локус контроля начинающего специалиста, интернальность, экстернальность, направленность личности, эмоциональный интеллект.

Рассматривая каждое из профессионально важных качеств личности начинающего специалиста, их необходимо подвергать качественному анализу, для того, чтобы понять, насколько они поддаются развитию и изменению в процессе обучения и в самой профессиональной деятельности, а также познать стабильность исследуемых качеств в целом. Важным также будет установить, с какими профессиональными задачами связаны значения того или иного профессионально важного качества и как они включаются в структуру личности начинающего специалиста.

В нашей работе профессионально-важным качеством начинающего специалиста является локус контроля, который на основании проведенных нами исследований включен в структуру личности не только начинающего профессионала, но и специалиста, имеющего профессиональный опыт [2].

По нашему мнению, основные характеристики локуса контроля (интернальность или экстернальность) накладывают свой отпечаток не только на профессиональную деятельность, но на все сферы человеческой жизни, вместе. Хотя разные жизненные обстоятельства, ситуации и профессии предъявляют требования к различным свойствам личности и категоричность данных требований может иметь различный характер.

Локус контроля имеет различные характеристики и представляет из себя некую ценностную ориентацию или мировоззрение, избирательное отношение к различным ценностям существующими в профессиональной среде. По нашему мнению, локус контроля – это позиция начинающего специалиста в отношении своего профессионального, дела, коллег и самого себя. Оценка себя как субъекта, который имеет активную позицию и проявляет ее в профессиональной среде, может дать возможность профессиональному росту, а, следовательно, способствовать более продуктивной трудовой деятельности.

При этом необходимо помнить, что одно и то же профессионально важное качество у специалиста, может иметь как положительное, так и отрицательное проявление: принимая ответственность за свои результаты, мы определяем возможность активно действовать в выбранной профессиональной сфере; отсутствие ответственности за своё поведение и результаты работы несет стагнацию профессиональной деятельности, что также позволяет говорить об отсутствии планирования и прогнозирования в области труда.

По мнению Дж. Роттера, субъективный контроль, или локус контроля, представляет собой определенную степень восприятия людьми событий, зависящих от собственного поведения (интернальный локус контроля) или от других людей, судьбы, удачи (экстернальный локус контроля), а также трактуется как степень понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого [4].

Анализируя публикации авторов в области психологии труда, выявлено, что вопросы проявления локуса контроля в профессиональной деятельности остаются неисследованным полем теоретической и прикладной психологии. Уделено внимание зарубежным работам, где локусу контроля уделяют существенное внимание. А. Хек определяет локус контроля «контроля как ситуативно-решающее ожидание». В работах Б. Вайнер установлено, что локус контроля влияет на успешность: так, спортсмены, которым внушалось, что они сами влияют на результат, имели больший успех [1]. Авторы отмечают, что «локус

контроля является своего рода ожиданием решения проблемы, так как убеждения лично определяют действия». Интересные данные о связи локуса контроля и стилей преодоления стресса получены в исследовании К. Рутковская, Д. Бергир, Ц. Витковский [1].

Проведенный теоретический анализ зарубежной и российской литературы показал, что теоретическое представления локуса контроля неполное, возможное отнесение локуса контроля к системе профессионально важных качеств личности субъекта не дается, а возможности формирования на стадиях профессионального становления отсутствуют.

Локус контроля как типологическая особенность личности начинающего специалиста характеризуется определенной системой способов реагирования на ситуацию, которая складывается у человека в процессе всей жизни. Субъект, имеющий интернальный локус контроля, в большинстве случаев стремится к наилучшему осуществлению своей деятельности, что может иметь основания, для того чтобы утверждать о значимости изучаемого профессионального важного качества.

Также для адекватного взаимодействия начинающего специалиста с коллективом не только в учебной деятельности, но в профессиональной среде локус контроля может иметь высокое значение. В связи с тем, что интернальность как социально-психологическое образование характеризуется ответственным поведением, целеустремленностью, уверенностью, то при наличии данной характеристики у специалиста можно говорить о том, что обучающийся меньше поддается давлению группы, сопротивляется, когда чувствует, что их манипулируют.

Исходя из этого мы можем утверждать, что уровень субъективного контроля имеет важное значение для формирования не только личности начинающего специалиста, но и для оптимального взаимодействия в коллективе.

Локус контроля, который составляет ядро внутренней ответственности начинающего специалиста, является важной характеристикой позиции личности, а также ее ценностной ориентацией во взаимодействии с окружающими [3]. Избирательное отношение к различным ценностям обучающегося существующими в идеальной форме и проявляется в том, что оценочное отношение личности само становится предметом отношения к ней со стороны коллектива.

Ценностные ориентации личности либо принимаются группой, и тогда они находят в ней всестороннюю поддержку, либо в той или иной степени ее отвергаются, что обычно сопровождается групповым давлением. Ясно то, что личность, ориентирующая на свои ценности, имеющая интернальный локус контроля, вопреки изоляции и групповому давлению, подвергается большим испытаниям. Различная степень устойчивости оценочных отношений личности и будет являться результатом этого испытания.

Факторы, определяющие устойчивость оценочных отношений, нельзя ограничивать только интернальным локусом контроля. По нашему мнению, в реализации активной позиции у начинающего специалиста, также имеют значения волевые качества личности, эмоциональный интеллект и направленность личности, которые позволяют переносить высокое эмоциональное напряжение в условиях конфликтующего общения и помогающие личности отстоять свою позицию, понимать свои эмоции и эмоции окружающих.

В исследовании приняли участие сто шестьдесят человек, из них: студенты Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» по специальности организаторы работы с молодежью первого курса – двадцать человек, студенты педагогических специальностей первого курса – двадцать человек, студенты федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный медицинский университет» первого курса – двадцать человек.

Методы и методики исследования: 1) теоретические – изучение научной психолого-педагогической литературы, анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение; 2) эмпирические – Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда); Ориентационная анкета «Определение направленности личности» (Б. Басса); Опросник на эмоциональный интеллект «ЭМИн» (Д. В. Люсина); 3) методы статистической обработки эмпирических данных – описательные статистики, корреляционный анализ (r-Спирмена). Математическая обработка результатов осуществлялась в программе SPSS.23.

Существует обратная взаимосвязь между показателями интернальности в сфере семейных отношений и показателем внутриличностным эмоционального интеллектом у студентов первого курса. Это говорит о том, что чем больше принимает ответственность во взаимодействии со своими близкими, тем ниже будет понимание и управление своими эмоциями.

Стремление брать на себя ответственность при достижении успеха у студентов специальности работы с молодежью взаимосвязано с пониманием состояний эмоций, которые переживают окружающие. Чем выше уровень субъективного контроля над эмоционально положительными ситуациями у молодых людей, тем ниже понимания состояний окружающих. Стремление добиться успеха у современной молодежи в настоящий момент является одной из главных идей, они ищут возможности проявить себя, иногда не учитывая контекста ситуации, окружающих людей. Возможно, это может объясняться тем, что желание быть успешной уникальной личностью современной молодежи преобладает над готовностью в нужный момент обратить внимание на партнера по взаимодействию. Готовность понимать других людей предполагает не только распознавание первичного состояния субъектов деятельности, но и умение прогнозировать то, как слова могут повлиять на эмоциональное состояние собеседника.

Установлена обратная взаимосвязь между показателем интернальности в области достижения успеха и направленности личности на дело у обучающихся. Так как обучающийся является начинающим специалистом, у него, как и профессионала, присутствует заинтересованность в решении проблемы, выполнение работы как можно лучше, вместе с этим деловой подход может быть не сформирован.

Организация работы с молодежью предполагает в первую очередь активность, инициативность. С первого курса студент начинает проходить практику в различных учреждениях – труда, права, политики, образования, культура, и спорта, в которых реализуется молодежная политика, а также в детских оздоровительных лагерях. Волонтерство, как один из видов практики, является в первую очередь активной гражданской позицией начинающего специалиста. Но понимание необходимости личного участия в жизни общества ведет к тому, что начинающий специалист забывает о том, какое значение имеет само мероприятие, проект которого они разрабатывали. Главное достичь успеха в организации мероприятия, а на что направлена работа, неважно.

Существует прямая взаимосвязь между показателями экстернальности в области производства и мотивации избегания неудач у студентов первого курса педагогической специальности. Чем ниже принятие ответственности за свои достижения, тем ниже активность и инициативность учащихся и наоборот. Продуктивность деятельности и степень ее активности в большей степени зависят от внешнего контроля. В основе активности человека лежит избегание ошибок и риска, например, при ответе на семинаре. Понимание о том, что, возможно, настроение преподавателя и везение влияет на оценку, способствует тому, чтобы учащийся избегал ситуаций недопонимания в учебном процессе.

Интегральная характеристика направленности личности – способность человека управлять собой, самостоятельно определять свой путь, свои цели и ценности, в этом смысле – быть не только организмом, но быть личностью. Настоящее я, самость человека появляется только тогда, когда человек развивается до уровня личности. Человек может быть энергичным и талантливым, но если он не управляет собой, не отвечает за себя, управляется эмоциями и настроениями, чувствами и внутренними состояниями, то на него едва ли можно полагаться.

Наличие прямой взаимосвязи между показателем интернальности в сфере достижения успеха и показателем направленности личности на себя у начинающих специалистов медицинской профессии говорит о том, что начинающий специалист стремится к росту и развитию своей личности, к самоактуализации в профессиональной сфере. Вместе с этим его стремление к росту и саморазвитию с высоким уровнем ответственности может приводить к истощению личности, когда наряду с тотальной интернальностью и серьезным подходом к своей профессиональной и учебной деятельности у субъекта возникает чувство вины, напряжение и дискомфорт.

Существует прямая связь между показателями интернальности в области здоровья и показателем управления эмоциями у обучающегося медицинской профессии. Чем выше принятие ответственности за свое здоровье, тем лучше студент справляется с совладением собственного эмоционального состояния. Наличие четких установок для поддержания своего здоровья у обучающегося дает возможность студенту регулировать свое эмоциональное состояние, вызывать и поддерживать определенные эмоции и держать под контролем нежелательные. Здоровье у субъекта, по мнению обучающихся медицинской профессии, свидетельствует о психологической устойчивости личности в целом.

Наличие определенного локуса контроля у субъекта деятельности мало изменяется на протяжении всей жизни и профессионального пути и относится к наиболее стабильным свойствам, вместе с этим можно говорить о том, что при проведении определенных социально-психологических мероприятий, направленных на изменения локуса контроля специалиста, показатели интернальности могут стать выше.

Оценивая себя, субъект на основании совершенных ранее поступков при наличии интернальности может принимать активную позицию и проявлять ее не только в учебной деятельности, но и в профес-

сиональность среде, вместе с этим высокая интернальность может привести субъекта к дискомфорту, напряжению и психоэмоциональной дезадаптации

Результаты проведенных исследований могут говорить о том, что локус контроля является неотъемлемой частью личности начинающего специалиста. Наличие множества взаимосвязей между уровнем субъективного контроля и факторами личности обучающегося позволяет утверждать о значимости данного феномена, а также о положительных и отрицательных характеристиках изучаемого профессионально важного качества. Это говорит о продолжении изучаемого аспекта и разработке оптимального уровня субъективного контроля у начинающих специалистов разных профессий.

Литература

1. Вайнер Б., Кукла А. Атрибутивный анализ мотивации достижения // *Личность и социальная психология*, 1970. Том. 15 (1). С. 1–20.
2. Токарева В. Б. Исследование внутриличностной ответственности у современной молодежи // *Педагогика и психология современного образования: Теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского»*, Ярославль, 05–06 марта 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2020. С. 6–67.
3. Токарева В. Б. Исследование взаимосвязи внутренней ответственности и рефлексивности у молодого поколения // *Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научно-практической конференции*, Ярославль, 03–04 марта 2021 года / под научной редакцией И. Ю. Тархановой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. – С. 268–272.
4. Rotter J. B. Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable // *American Psychologist*, 1990. 45. Pp. 489–493.

К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЛЕОНИДА ПЕТРОВИЧА УРВАНЦЕВА



Вехи творческого сотрудничества с Леонидом Петровичем Урванцевым (воспоминания к 75-летию Л. П. Урванцева)

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

В январе 1974 года совсем молодой Леонид Петрович, еще будучи московским аспирантом, принимал у студентов факультета экзамен по общей психологии. Михаил Семенович Роговин пригласил его на экзамен, как своего аспиранта, на «стажировку». Те студенты, которые отвечали ему по билетам, приговаривали после экзамена: «Как приятно сдавать экзамен Леониду Петровичу: спрашивает строго, относится по-доброму, ставит – справедливо».

Об искусстве Леонида Петровича не только как блестящего преподавателя, но и замечательного экзаменатора по ЯрГУ ходили легенды. Мой друг студент-физик рассказывал такой случай: «Пришел на экзамен по психологии. Взял билет, готовлюсь. Когда подходил к экзаменаторскому столу, то вдруг из-под пиджака выехали, и рассыпались по полу листочки-шпаргалки, которыми я даже и не пользовался. Ну, думаю, – пропал! Молча, собрал листочки, сел за стол, стал отвечать. Экзаменатор поспрашивал,

как и других студентов, сначала по билету, а затем по всему материалу. Поставил «четверку» и ни слова упрека или каких-либо нотаций».

С Леонидом Петровичем Урванцевым судьба меня свела еще на первом курсе, когда он предложил писать курсовую под его руководством. Я охотно согласился и с удовольствием писал все курсовые, а затем и дипломную работу в контексте творческого общения, постоянно открывая для себя горизонты научного познания. Я как губка впитывал его мудрые и добрые пожелания и наставления. Курсовая, написанная в 1977 году, была рекомендована Советом факультета для участия в работе секции «Психология образа» на первых Ломоносовских чтениях в МГУ.

Леонида Петровича на протяжении всей его работы, отличала доброта, тактичность и заботливость по отношению к студентам. Эти качества проявлялись в нем органично, естественно, не зависимо от ситуации (субботник, учебное занятие, консультация по курсовой или дипломной работе, экзамен). Хотя внешне он бывал скуп на похвалу и не любитель комплиментов в свой адрес. Своей любовью к психологии он умел увлекать и заражать всех, кто оказывается открытым новому опыту. Его студенческий научный кружок «Когнитивная психология» в течение многих лет признавался одним из лучших на факультете.

Леонид Петрович вел большую воспитательную работу со студентами, помогая им в решении проблем адаптации к обучению в вузе и профессионального самоопределения. Много лет он был одним из лучших кураторов студенческих групп. В последние годы он эффективно занимался профагитационной и профориентационной работой: вел занятия по психологии в школах, являлся ведущим преподавателем и научным руководителем в городской программе «Открытие», ориентированной на работу с интеллектуально-одаренными старшеклассниками г. Ярославля. При его активном участии и энтузиазме проведено более десяти областных психологических олимпиад для школьников. Он являлся неизменным экспертом на республиканских научных конференциях школьников по психологии.

Л. П. Урванцев успешно занимался методической работой, являясь одним из ведущих методистов факультета и университета. Около 10 лет он был председателем научно-методической комиссии факультета, членом организационно-методической комиссии университета, заместителем председателя научно-методического совета университета, активно участвуя в подготовке его заседаний и обсуждении всех вопросов.

В 1979 году нами была написана первая совместная статья, основанная на материалах дипломной работы, представляющей из себя обобщение 5-летнего исследования [1]. Это был для меня очень полезный опыт научной работы по всем основным направлениям подготовки статьи: сбор литературы по тематике исследования и ее критический анализ; обоснование степени валидности использованных методик, в том числе и авторских; особенности количественного и качественного анализа полученных эмпирических данных; четкое формулирование заключения и выводов.

В сентябре 1982 года я был приглашен С. Н. Батраковой на кафедру педагогики и педагогической психологии родного факультета. Когда я написал первую свою методическую работу [2], то попросил быть рецензентом Леонида Петровича. Он охотно согласился и дал положительную рецензию, а в неофициальном отзыве написал более 60 замечаний и пожеланий, которые для меня стали долгосрочным импульсом, благодаря которому я опубликовал более 30 учебников, монографий и учебных пособий, изданных в крупных российских издательствах («Алетейя», «Институт психологии РАН», «Юрайт», «ИНФРА-М», «Директ-Медиа», «ПЕР СЭ» и др.).

В 1990 году по приглашению М. В. Груздева мы стали вести занятия в «Воскресном колледже» для старшеклассников, ориентированных на творческую научную деятельность. Занятия проводились по воскресным дням, следовательно, мы целый год трудились без выходных, ибо и в субботу у нас были учебные занятия со студентами. Мы еще работали в медицинском университете, правда, на разных факультетах.

В 1991 году М. В. Груздев организовал и открыл «Провинциальный колледж» – школу для старшеклассников с углубленным изучением отдельных предметов. С этого года мы стали принимать активное участие в работе программы «Открытие», ориентированной на старшеклассников, занимающихся творческой научной деятельностью. Кроме этого, мы стали готовить задания и проводить экспертизу в рамках областных психологических олимпиад, организованных областным Центром «Олимп». Олимпиады проводились ежегодно в два этапа (заочный и очный), а между олимпиадами мы вели проблемные семинары со школьными психологами, занимающимися с интеллектуально-одаренными старшеклассниками. Проводимые олимпиады пользовались большой популярностью среди старшеклассников и школьных психологов. Ежегодно в них принимало участие около 200 человек, а победитель олимпиады становился по решению Ученого совета и ректора университета студентом факультета психологии без

вступительных экзаменов! Накопленный научный и научно-методический опыт представлен в совместных публикациях [3-6].

С 1998 года (сразу после проведения в Ярославле 2-го съезда РПО, а первый – учредительный, был проведен в 1995 году в Москве) мы стали активно заниматься подготовкой (рецензированием, работой с молодыми авторами) и выпуском «Ярославского психологического вестника», издающегося по сей день по решению Президиума РПО. В журнале охотно публиковались российские и зарубежные (Германия, Франция, Болгария, Белоруссия, Казахстан и др.) психологи.

Высокого научного признания заслуживает научная деятельность Леонида Петровича. Всего им опубликовано около 150 научных работ, из них 20 статей в центральной печати. Им издано 8 методических указаний, 5 учебных пособий (одно из них с грифом Министерства образования РФ). Он был редактором многих кафедральных сборников, член редколлегии «Ярославского психологического вестника». Под его руководством успешно защищались кандидатские диссертации. Об эффективном руководстве научной работой студентов свидетельствует большое число совместных публикаций. Безупречная профессиональная репутация Леонида Петровича среди студентов и коллег, их уважение и любовь – естественный результат его творческого и ответственного отношения ко всему, что он делал. За достигнутые успехи профессор Л. П. Урванцев был награжден почетными грамотами Администрации Ярославской области, Министерства образования, значком Гособразования СССР «За отличные успехи в работе. Ему присвоено также звание почетного преподавателя ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Эти заслуженные награды лишь в малой степени отражают научный потенциал такой яркой личности как Леонид Петрович Урванцев. Его ученики, коллеги, друзья сохранили самые лучшие воспоминания об этом прекрасном человеке.

Литература

1. Кашапов М. М., Урванцев Л. П. Пространственное представление как средство решения конструкторской задачи // Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, Яросл. гос. ун-т. 1980. С. 26–33.
2. Кашапов М. М. Методические указания к семинарским занятиям по психологии. Ярославль, ЯрГУ, 1984. 31 с.
3. Кашапов М. М., Урванцев Л. П. Городская олимпиада по психологии для школьников: Опыт и проблемы // Бюллетень международной академии психологических наук. Выпуск V. Саратов Ярославль, 1997. С. 163–164.
4. Кашапов М. М., Урванцев Л. П. Об одной форме обучения психологии старшеклассников // Педагогическая практика: опыт и перспективы Саратов, 1998. С. 123–124.
5. Кашапов М. М., Урванцев Л. П. Психологические олимпиады школьников в г. Ярославле // Ярославский психологический вестник. Выпуск 2. Москва–Ярославль. Издательство «Российское психологическое общество». 2000. С. 156–181.
6. Кашапов М. М., Урванцев Л. П. Исследовательская работа школьников по психологии // Муниципальная система образования. Выпуск 3. Ярославль, 2002. С. 36–39.

Феномен Урванцева: ученый, педагог, учитель

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

Аннотация. Статья посвящена памяти профессора факультета психологии Ярославского государственного университета Леонида Петровича Урванцева (1947–2006). 32 года отдал Л. П. Урванцев работе на факультете, был ведущим преподавателем. Статья представляет собой попытку создать психологический портрет ученого и педагога, оказавшего огромное влияние на формирование Ярославской психологической школы. Л. П. Урванцев явился создателем направления медицинской психологии в ярославской школе.

Ключевые слова: Л. П. Урванцев, факультет психологии, профессор психологии, ЯрГУ.

Чем старше становится человек, чем больше потерь в его жизни – увы, с каждым годом становится больше ушедших друзей, добрых товарищей и прекрасных коллег – тем более что-то заставляет его все чаще задумываться о сущности феномена времени, субъективно все более ускоряющего свой ход. «Бег времени» – прекрасно назвала свой последний прижизненный сборник стихотворений великая Анна Андреевна Ахматова.

Факультет психологии Ярославского государственного университета существует уже более полувека, за это время его окончила целая армия профессиональных психологов, которые несут свою службу и в стране и «вдали от России». За это время на факультете работало много преподавателей. У всех разная судьба. Кто-то, придя на факультет, остался на нем на всю свою жизнь, стал лицом и символом психологического факультета на многие годы. Кто-то, проработав пару-тройку лет, уходил, становясь лицом эпизодическим. Кто-то за тот же малый срок становился настоящей легендой, а все учившиеся в то время, делились на тех, кому повезло у него учиться, и кому, увы, не повезло...

Особое место среди преподавателей факультета психологии ЯрГУ занимал и, как ни удивительно, *продолжает занимать* Леонид Петрович Урванцев. Вот такой удивительный феномен: каждый раз, приближаясь к зданию факультета, ожидаю увидеть на ступеньках крыльца Леонида Петровича с неизменной сигаретой, увлеченно обсуждающего какой-то вопрос. Хотя я и провожал Л. П. В последний путь и прекрасно понимаю, что было это печальное событие произошло давно – в мае много лет назад. Уже шестнадцать, если быть точным... Вопрос, обсуждаемый Л. П., кстати мог быть любым – от любимой психологии и новой статьи в последнем номере американского журнала, от нового джазового альбома или последнего концерта рок-группы, до бездарного проигрыша нежно любимого им московского «Спартака»... Широта интересов была безгранична, но все, чем интересовался Леонид Петрович, захватывало его всерьез, «на полную катушку» – он ничего и никогда не делал вполсилы – но неизменно всем, что привлекло его внимание, понравилось, старался поделиться с другими. Как мне представляется, это качество педагога «от Бога» – не просто преподавателя какого-то предмета...

Давно и не мною замечено, что лица выпускников былых времен светлеют, когда вспоминают Леонида Петровича Урванцева. Став преподавателем кафедры общей психологии ЯрГУ в далеком 1974 году, Л. П. Урванцев в течение трех с лишним десятилетий был ведущим преподавателем факультета, стал профессором кафедры общей психологии и любимцем разных поколений студентов. Без вопросов был самым настоящим профессором, хотя руки у Леонида Петровича так и «не дошли», чтобы завершить докторскую диссертацию. Да и не в ней, конечно, дело, потому что Л. П. всегда был специалистом высочайшей квалификации, имевшим у коллег без малейшего исключения высочайший авторитет, подтверждать который абсолютно излишне, ибо он абсолютно непререкаем... Леонид Петрович был очень справедливым человеком, его авторитет распространялся не только на научную и педагогическую деятельность, он был и моральным авторитетом. 32 года Леонид Петрович был преподавателем, руководил курсовыми и дипломными работами, работой аспирантов. Насколько я помню, все эти годы был руководителем студенческих научных кружков...

Удивительным представляется то, что за все эти годы мне ни разу не встретился хотя бы один выпускник психологического факультета, хотя бы один бывший студент, который отнесся бы к Леониду Петровичу нейтрально – «да, был такой преподаватель, помню». Как я уже упоминал, лица неизменно светлеют, после чего следует упоминание о том, что Л. П. был совершенно замечательным человеком. Различия в выражениях касаются только эмфатической составляющей и степени выражения позитивного отношения, что, пожалуй, зависит скорее от личности вспоминающего. Такое единодушие просто поразительно, но оно существует – это факт.

Впервые я услышал о Леониде Петровиче в конце 1973 года от Михаила Семеновича Роговина, который пришел в Ярославский университет в этом году [3]. Сейчас уже мало кто помнит, что на факультете в качестве преподавателя должен был появиться другой ученик Михаила Семеновича, его первый аспирант, успешно защитивший к тому времени кандидатскую диссертацию в Москве, Генрих Владиславович Залевский [2]. Кандидатура Залевского была согласована, Генрих Владиславович приезжал в Ярославль, встречался с деканом... Но неожиданно возникло непреодолимое препятствие. В Иркутске, куда должен был вернуться после защиты Г. В. Залевский, в Ярославль непустили, ему пришлось там остаться, а вместо него в Ярославль попал Леонид Петрович Урванцев, следующий московский аспирант Роговина, защитивший в 1974 году свою кандидатскую диссертацию и по окончании аспирантуры пришедший работать на кафедру общей психологии в Ярославле.

Так я о том, что сначала я о Леониде Петровиче услышал. М. С. Роговин рассказывал, что в 1973 он со своими учениками Л. П. Урванцевым и А. В. Соловьевым работал над проблемой неопределенности. Международную популярность эта проблема получила в последнее десятилетие. Михаил Семенович со свойственной ему проницательностью понял значение этой проблемы еще в 1970-е годы, статья М. С. Роговина, А. В. Соловьева и Л. П. Урванцева была опубликована в 1973 году в сборнике Московского пединститута им. В. И. Ленина [5]. Михаил Семенович и в первый раз, когда я услышал фамилию Урванцева, и во всех последующих случаях неизменно отзывался о Леониде Петровиче с большой теплотой и постоянно подчеркивая его выдающиеся способности.

М. С. Роговин уже в шестидесятые годы XX столетия был известным и авторитетным ученым. Попасть к нему в аспиранты было большой честью и удавалось далеко не всем желающим – существовал строгий отбор. Правда и то, что попать в аспирантуру к Михаилу Семеновичу Роговину было большой удачей – успешная защита была гарантирована. М. С. Роговин предлагал только такие темы, какие были тщательно продуманы им самим, никаких «поисковых» работ не предполагалось: руководитель изначально знал, что аспирант должен прочесть, какие методы использовать, какие результаты должны получиться. Часто, как мне доподлинно известно, он вручал аспиранту листочек, на котором эти моменты были записаны. Другой нюанс состоял в том, что профессор мыслил себя ученым мировой науки, поэтому его ученики должны были знать иностранные языки, чтобы прочесть нужные книги. У Михаила Семеновича, была прекрасная психологическая библиотека, в том числе и книги на иностранных языках. В ту пору существовала практика, когда профессора могли заказать необходимую для научной работы литературу, которую централизованно закупали за валюту. Насколько мне помнится, можно было заказать книг на 25 рублей в год, что по тем временам представляло приличную сумму. Но вернемся к отбору аспирантов. Процитируем Г. В. Залевского: «Многие молодые стажеры и аспиранты очень стремились попать к Михаилу Семеновичу в аспиранты, но из того их поколения я ему приглянулся, наверное, еще и потому, что я тоже владел на то время немецким и английским языками, а это было несомненным моим преимуществом в плане возможности узнать мировую психологию, так сказать, из первых уст, из знакомства с оригиналами психологической классики и современной зарубежной психологической литературы» [1, с. 35]. Л. П. Урванцев хорошо знал английский, что очень помогало ему в научно-исследовательской работе...

Вскорости мы познакомились и неоднократно общались на кафедре. В самую первую встречу поразили добрая располагающая улыбка и грустные глаза Леонида Петровича. В 1975–76 учебном году мне пришлось, хотя я еще был пятикурсником, вести учебные занятия по общей психологии на первом курсе. Мы с Леонидом Петровичем работали в паре по разделу курса «общая психология» по ощущениям и восприятию: он читал лекции и проводил семинары, а я вел лабораторный практикум. Тогда в лаборатории общей психологии был прекрасный практикум с великолепным оборудованием. Леонид Петрович тогда оказал мне необходимую и поистине бесценную помощь. Вряд ли надо объяснять, сколько вопросов и проблем – предметных и методических – возникает у начинающего преподавателя, делающего первые шаги. Леонид Петрович со свойственным ему терпением объяснял и растолковывал, неизменно сохраняя доброжелательность и такт.

Леонид Петрович оказал огромную помощь всем молодым преподавателям и аспирантам, поскольку единственный среди преподавательского состава имел за своими плечами опыт защиты диссертации в московском совете, что всей молодежи предстояло, поскольку в Ярославле и близлежащих областных центрах диссертационных советов, естественно, не было. Двумя центрами на весь огромный СССР были Москва и Ленинград. Типичная ситуация тех лет, когда происходит выезд на сельхозработы на автобусах (на день), а в перерывах и по дороге Л. П. рассказывает про оппонентов, что такое ведущая организация и т. д. Иметь старшего более опытного друга – большое счастье, чем мы в начале нашей работы активно пользовались. Л. П. никогда никому в помощи не отказывал. К тому же он был уже тогда несмотря на свою молодость талантливым методистом. Позднее он возглавлял методический

Совет университета и был руководителем методических конференций, имеющих в регионе большую популярность.

Мне посчастливилось также работать с Леонидом Петровичем на хоздоговорах, которых тогда было много. Хочу сказать очень важное: все, что делал Леонид Петрович, он делал *как надо*: одинаково хорошо и ответственно. Независимо от того, насколько это было объективно важно. Для него существовал общий принцип. Я еще тогда – почти пятьдесят лет тому назад – изумлялся, а когда понял и убедился в справедливости вывода – дал этому название и принял как данность: урванцевский категорический императив. Если взялся за что-то – делай, как следует, по полной программе. Это был, вероятно, единственный мой коллега, который никогда и ни при каких обстоятельствах не допускал халтуры. Вся его продукция была со знаком качества – никакого отдела технического контроля (хотел написать – ОТК, но понял, что термин устарел и не будет понятен сегодняшней молодежи), контроль был чисто внутренний... Леонид Петрович был человеком долга и человеком слова.

Мне кажется, что сейчас я могу предположить, в чем состоит неразгаданный феномен Урванцева. Каждый человек, который попадал в его орбиту, был для него важен и ценен, любой студент, изучающий предмет, готовящий доклад, не говоря уже про курсовиков, дипломников, аспирантов. Он принимал человека, становился ответственным за него, что вряд ли кого могло оставить равнодушным – уж больно редко такое бывает. Однажды мне пришлось в полном смысле слова «разнимать» двух профессоров. Уже обоих, к сожалению, нет в живых. Было заседание диссертационного совета на факультете психологии, на котором защищала кандидатскую диссертацию ученица профессора Леонида Петровича. В процессе защиты профессор Николай Петрович Фетискин, который славился своей любознательностью и, как следствие, тем, что вопросы задавал «гроздьями», долго допытывался у соискательницы, выясняя какие-то детали. Леониду Петровичу, переживавшему за свою ученицу, показалось, что Николай Петрович задал некорректный вопрос... После заседания на кафедре Леонид Петрович бросился на защиту своей подопечной чуть не с кулаками... И дошло почти до рукопашной...

Я не буду писать про то, что Л. П. был прекрасным ученым, который очень много сделал в науке и для науки. Остались его книги, в которых запечатлены его идеи, отмечено сделанное за годы беззаветного служения науке [6-9]. Есть прекрасная статья его учеников, к которой отсылаю всех желающих подробнее узнать об этой стороне жизни Л. П. Урванцева [4]. Леонид Петрович сделал то, что обычно не под силу одному человеку. Благодаря его стараниям и многолетней деятельности в ярославской психологической школе появилось такое направление как медицинская психология, которое ныне активно развивается. В этом несомненна заслуга Л. П., поскольку до него медицинской психологии на ярославской земле фактически не было, так как не было специалистов.

Верна моя гипотеза или нет, не знаю. Могу сказать, что Л. П. был благодарным и достойным учеником своего великого учителя [10, 3]. Был добрым и отзывчивым человеком, хотя всегда был неизменно требователен в первую очередь к себе, но и обязательно к другим. Очень любил своего отца и сожалел, что редко приходится его навещать (тот жил далеко, в Кургане). Был предан своей семье, души не чаял в своей дочери. Был очень светлым человеком.

Меня не покидает мысль, что Леонид Петрович предчувствовал свой уход. Меньше, чем за неделю до своей скоропостижной кончины, я был свидетелем такой сцены. Кто-то из кафедральной молодежи попытался вернуть Леониду Петровичу его диск с записями, если правильно помню, блюзов. Л. П. любил музыку, много слушал и коллекционировал записи. Меня потрясло, что Л. П. сказал: «Оставьте себе, мне уже не понадобится». Когда мы вышли с кафедры. Я спросил его, «что сей сон значит?» Л. П. отмахнулся – такое настроение, хотя вокруг цветущий май. Вечером того же дня, на юбилее Анатолия Викторовича Карпова, поздравляя декана, Валерий Емельянович Орел, проводил аналогию с животными, и в своем тосте упомянул, что на факультете два зоопсихолога (Л. П. Урванцев и В. Е. Орел). Л. П. сидел со мной рядом и сказал вполголоса: «Теперь останется один». Когда я ему снова попенял на мрачность мыслей, он опять сослался на настроение...

Буквально через несколько дней, 11 мая 2006 года, его не стало. Не стало прекрасного светлого человека с грустной улыбкой, высококлассного специалиста, известного ученого, настоящего профессора.

Литература

1. Залевский Г. В. Избранные труды: в 6 т. Том 6. Томск: Том. гос. ун-т, 2013. 336 с.
2. Мазиллов В. А. Настоящий психолог: несколько штрихов к портрету Г. В. Залевского // Сибирский психологический журнал, 2017. № 67. С. 7–26.

3. Мазилев В. А. Михаил Семенович Роговин – философ психологии (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал, 2021. Т. 42. № 5. С. 100–108.
4. Митрушина Н. А., Солондаев В. К., Яковлева Н. В. Леонид Петрович Урванцев – когнитивный подход к проблемам медицинской психологии // Медицинская психология в России, 2012. Т. 5. № 5. С. 2.
5. Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П. Психологическая природа неопределенности // Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. Москва: МГПИ, 1973. С. 187–230.
6. Урванцев Л. П. Психология восприятия цвета: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 1981. 65 с.
7. Урванцев Л. П. Психология в работе врача. Ярославль: ЯрГУ, 1993. 159 с.
8. Урванцев Л. П. Психология в соматической клинике: учебное пособие для студентов вузов. Ярославль: ЯрГУ, 1998. 159 с.
9. Урванцев Л. П. Психология соматического больного. Ярославль: ЯрГУ, 2000.
10. Урванцев Л. П. Об учителе с благодарностью // Сибирский психологический журнал, 2006. № 24. С. 9–12.

Обыкновенный Волшебник с кафедры общей психологии

И. Ю. Владимиров, г. Ярославль, Российская Федерация

Иногда (чаще всего это происходит в середине мая), когда я подхожу к университету, мне кажется, что вот сейчас я поверну за угол, а там у крыльца стоит невысокий бородатый человек в неизменном своем темном пиджаке поверх водолазки, с вечной сигаретой в руке, а портфель его лежит на низком бетонном заборчике. И как много лет назад я скажу: «Здравствуйте, Леонид Петрович»...

– ...а, кстати, Вы видели, как в «Лучше не бывает» Джек Николсон идет, стараясь не наступить на трещинки в асфальте и стыки плит?

– Не обращал внимания, Леонид Петрович.

– Это же здорово. У его героя невроз навязчивых состояний, важен каждый незаметный нюанс поведения. Мы не обращаем внимание на эти тонкости, но в итоге без сомнений доверяем актеру. Похоже на подпороговый прайминг, кстати: воздействие незаметно, а эффект очевиден...

В этом диалоге весь профессор Урванцев. Внимательный к деталям, умеющий замечать необычное, интересующийся очень широким кругом вещей и явлений помимо работы – музыка, спорт, стихи, дача, кино. При этом все эти сферы интересов он умело вплетал и в работу. Собственно, и диалог этот имел место после одного из заседаний студенческого киноклуба, который он организовал и вел. Киноклуб этот был для него и возможностью поговорить о любимых фильмах, и способом продемонстрировать и обсудить клинический материал.

Леонид Петрович в одном себе умудрялся совмещать множество ролей: учитель, ученый, друг, коллега, дед своих внуков, увлекающий и увлекающийся рассказчик (луна над узкими улочками Сараево, которую он описывал, потом неоднократно встречалась мне над Белым городом в Гранаде, отражалась в каналах Венеции), коллекционер юмора (он даже вел соответствующую колонку в «Ярославском психологическом вестнике»). Все эти роли здесь намерено написаны со строчной буквы: Леонид Петрович не любил пафоса и над пафосом постоянно подшучивал. Однако одну его роль, объединяющую все остальные и отражающую главную его суть я всё же напишу с прописной – Волшебник. Он был обыкновенным волшебником. Разумеется, не таким волшебником, которые в мантиях, шляпах и с посохами. Времена не те. Скорее он был обычным сотрудником НИИ ЧаВо, в.н.с. лаборатории Великой Иллюзии сознания. Вы скажете: «Не было такой у Стругацких!» – и Вы правы, но институт-то огромный, они просто не могли описать его весь в сравнительно маленькой книге. Да и, как известно, лифт, идущий на 15 этаж, починили недавно, и что там на этом этаже толком не знает никто.

Я не буду голословен, я покажу, что то, чем занимался Леонид Петрович, сродни магии. Собственно, вся когнитивистика – это наука о том, как иллюзии устроены, и искусство управления ими. Еще в своей кандидатской диссертации он показывал, что профессионал-рентгенолог чаще и быстрее находит наиболее частотные и правильные объяснения того, что он видит на снимке. При этом он может не заметить того, чего на этом снимке быть не может [1]. Много лет спустя Джереми Вольф (один из ведущих исследователей зрительного поиска) и его коллеги показали, что рентгенологи-эксперты могут пропустить на рентгенограмме даже отчетливое изображение гориллы значительно более крупное, чем те элементы изображения, которые ими анализируются при постановке диагноза (рисунок 1).



Рис.1. Горилла на рентгенограмме (цит. по [2])

Что это как не магия? А если серьезно, то приведенный пример показывает, что работы Леонида Петровича соотносимы с тенденциями развития современной мировой науки и до сих пор выглядят актуально.

Скромный волшебник, он умел превращать обыденное в любопытное, чтение лекции в рассказ захватывающей истории, вчерашних школьников в квалифицированных исследователей. Это его волшебство осталось в каждом из нас, в тех, кто учился у него и в тех, кто с ним работал. Спасибо Вам за все это, Леонид Петрович.

Литература

1. Урванцев Л. П. Формирование суждений в условиях неопределенной визуальной стимуляции. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1974. 23 с.
2. Drew T., Vö M.L.H., Wolfe J.M. The invisible gorilla strikes again: Sustained inattention blindness in expert observers // Psychological science, 2013. Vol. 24. N. 9. Pp. 1848–1853.

Светлый человек и прекрасный преподаватель

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

В этом году исполнилось 75 лет Леониду Петровичу Урванцеву.

Факультет психологии Ярославского государственного университета существует уже более полувека, за это время его окончила целая армия профессиональных психологов. Давно замечено, что лица выпускников былых времен светлеют, когда вспоминают Леонида Петровича Урванцева. Став преподавателем кафедры общей психологии ЯрГУ в далеком 1974 году, Л. П. Урванцев в течение трех с лишним десятилетий был ведущим преподавателем кафедры. Можно смело сказать, что вся творческая жизнь Леонида Петровича была связана с факультетом психологии, на котором он прошел путь от старшего преподавателя до профессора. Все эти годы он был любимым преподавателем разных поколений студентов, что безоговорочно свидетельствует – он был не только большим ученым, прекрасным преподавателем, но и замечательным человеком: Леонид Петрович был честным и порядочным, мудрым и справедливым, отзывчивым и человечным, добросовестным и трудолюбивым, требовательным и строгим. Он был высоким профессионалом, не умеющим работать «вполсилы» и на дух не переносившим «халтуры» любого рода, скромным и добрым, воспитанным, интеллигентным и деликатным... О Л. П. Урванцеве прекрасно написали его ученики [12].

Урванцев Леонид Петрович (30.01.1947 – 11.05.2006) – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии Ярославского госуниверситета им. П. Г. Демидова, член-корреспондент Международной Академии Психологических Наук, Почетный работник высшего и профессионального образования Российской Федерации.

Леонид Петрович Урванцев родился в селе Мостовое Варгашинского района Курганской области в семье учителя русского языка и литературы. Там же в 1964 году с золотой медалью закончил школу. С 1964 по 1969 г. учился в Курганском государственном педагогическом институте по специальности «Физика», закончил учебу с отличием в 1969 г. Ректоратом ВУЗа был направлен в Москву в МГПИ им. В. И. Ленина на двухгодичную стажировку по психологии, где познакомился с М. С. Роговиным и в 1971 поступил к нему в очную аспирантуру. Переехал в Ярославль после перехода М. С. Роговина в Ярославский государственный университет. В 1974 году защитил кандидатскую диссертацию и был зачислен на должность старшего преподавателя кафедры общей психологии, на которой проработал до 2006 года. В 1980 г. утвержден в должности доцента, в 1996 году переведен на должность профессора, а 19 мая 1999 года присвоено ученое звание профессора.

Не подлежит сомнению, что факультету психологии очень повезло, когда он приобрел молодого и энергичного преподавателя. Не всем известно, что сыграл свою роль его Величество Случай. Дело в том, что в 1973 году пришел работать в ЯрГУ профессор Михаил Семенович Роговин, учитель Л. П. Урванцева, была достигнута договоренность с руководством факультета и университета, что будет принят на работу на кафедру общей психологии также первый аспирант М. С. Роговина, недавно защитивший диссертацию, – Генрих Владиславович Залевский. Однако не сложилось: в Иркутске Залевского не отпустили, поэтому в Ярославль приехал второй аспирант М. С. Роговина – Леонид Петрович Урванцев.

М. С. Роговин был известным ученым, имеющим огромный авторитет в психологической науке [5-11]. Л. П. Урванцев высоко отзывался о М. С. Роговине и его работах, вместе с ним опубликовал ряд научных трудов [19-21], написал теплые воспоминания о своем учителе [27]. Благодарность учителю сохранил на всю жизнь.

Леонид Петрович Урванцев внес огромный вклад в становление научной школы М. С. Роговина [7, 10, 12], под совместной редакцией М. С. Роговина и Л. П. Урванцева был издан ряд сборников научных трудов [13-17, 4].

Леонид Петрович успешно преподавал в «Школе юного психолога» ЯрГУ для старшеклассников. Читал адаптированный для школьников курс лекций по общей психологии в рамках ярославской городской программы «Открытие». Вел факультативные занятия по психологии в гимназии г. Ярославля.

Область профессиональных интересов Леонида Петровича была чрезвычайно обширна: диагностическое мышление врача, проблемы стилевой организации познавательной деятельности, психология восприятия цвета, адаптация первокурсников к обучению в университете, психология

общения врача и больного, психологическая компетентность врача, психосоматика, патопсихология, практическое мышление, психология искусства.

Подробный анализ сделанного Л. П. Урванцевым проделан его учениками [12]. В частности, они отмечают: «Им была разработана концепция диагностического мышления врача (суждения в условиях неопределенности), проведен диспозиционный анализ практического мышления (влияние семейного и средового фактора на формирование направленности на преобразование). Под руководством Л. П. Урванцева были проведены

исследования психологической компетентности врача, исследования взаимодействия в диаде врач–больной, исследования копинг-поведения и психологических факторов риска развития соматических заболеваний. Более 30 лет Л. П. Урванцев работал на кафедре общей психологии факультета психологии ЯрГУ, при его участии расширился диапазон

исследований на кафедре, появились новые направления. По инициативе заведующего кафедрой Ю. К. Корнилова на факультете была открыта специализация «клиническая психология», научным руководителем которой стал Л. П. Урванцев. Он был выдающимся педагогом как в медицинской (клинической), так и в общей психологии. Л.П. Урванцев оставил после себя много учеников и последователей» [12].

Не будем здесь подробнее характеризовать уникальный вклад Леонида Петровича в психологию и ее отдельные отрасли. Представляется, что в дни юбилея это сделают его непосредственные ученики и последователи.

Л. П. Урванцев является автором 135 научных и 10 учебно-методических работ, 15 статей опубликовано в центральных журналах. Учебные пособия: «Психология восприятия цвета» (1981) [23], «Психология в работе врача» (1993) [23], «Психология в соматической клинике» (1998) [25], «Психология соматического больного» (2000) [26]. Основные научные интересы – психология личности и деятельности врача, патопсихология, психологии соматического больного, практическое мышление, когнитивные стили.

Л. П. Урванцев был ведущим методистом, признанным специалистом по преподаванию в современной высшей школе, руководителем методических конференций ЯрГУ [1-3].

В. В. Козлова судьба свела с Леонидом Петровичем еще в 70-ые годы – он был студентом у Леонида Петровича и затем работал вместе с ним на факультете. Что касается второго автора – В. А. Мазилова, то ему быть студентом Урванцева не довелось: Леонид Петрович пришел на кафедру в 1974 году, преподавал на младших курсах, а автор уже заканчивал обучение на факультете. Зато выпало счастье работать вместе с Леонидом Петровичем, его помощь и поддержка начинающего преподавателя были просто неоценимы.

Леонид Петрович был великолепным преподавателем высшей школы, удивительно тонким педагогом, прекрасным методистом. По его методическим указаниям по написанию курсовых и дипломных работ по психологии построили свою научную и исследовательскую активность не только многие поколения студентов факультета психологии, но и других гуманитарных специальностей.

Леонид Петрович был образцом ученого-исследователя и много сделал для развития психологии в Ярославской психологической школе.

Л. П. Урванцев был человеком широчайшей образованности и культуры. Его интересы были глубоки и разнообразны. Любил музыку, коллекционировал записи. Был азартным футбольным и хоккейным болельщиком. С любым собеседником легко находил общий язык, всегда был внимателен и предельно доброжелателен.

Одновременно хочется сказать, что он был для студентов демократичным, профессиональным и свободным коммуникатором.

С ним всегда было очень уютно и тепло рядом, он умел внимательно слушать другого и полностью принимать в особой позитивности. Это мы чувствовали всегда – и когда были студентами, и когда стали профессорами.

Не всем преподавателям удастся сделать вклад в развитие души и духовности студентов. Но вне сомнения таким был Леонид Петрович Урванцев – светлый человек и прекрасный преподаватель.

Литература

1. Актуальные методические и психолого-педагогические проблемы обучения в высшей школе: тезисы докладов II обл. науч.-метод. конференции / отв. ред. Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1990. 142 с.

2. Актуальные проблемы совершенствования обучения в вузе: методика, педагогика, психология: тезисы докладов III обл. науч.-метод. конф. / отв. ред. Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1992. 131 с.
3. Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: Тезисы докладов V обл. науч.-метод. конф. / отв. ред. Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1999.
4. Анализ деятельности, связанной с опознанием образов / под ред. М. С. Роговина, Л. П. Урванцева. Ярославль: ЯрГУ, 1979. 137 с.
5. Залевский Г. В., Мазиллов В. А., Урываев В. А., Соловьев А. В., Урванцев Л. П. Михаил Семенович Роговин – опережая время // Медицинская психология в России, 2013. Т. 5. № 5. С. 1. (дата обращения: 15.09.2021).
6. Козлов В. В., Мазиллов В.А. Михаил Семенович Роговин – титан методологии психологии (К 100-летию со дня рождения) // 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. 5–17.
7. Мазиллов В. А. Михаил Семенович Роговин – философ психологии (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал, 2021. Т. 42. № 5. С. 100–108.
8. Мазиллов В. А. Михаил Семенович Роговин: философ психологии // Сибирский психологический журнал, 2011. № 40. С. 80–88.
9. Мазиллов В. А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // Методология и история психологии, 2006. Т. 1, Вып. 2. С. 103–113.
10. Мазиллов В. А. Последний титан: методологические работы М. С. Роговина (60-е годы XX столетия) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2016. №1 (36) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 25.06.2021).
11. Мазиллов В. А. Уроки мастера: человек, который знал все. Несколько штрихов к портрету М. С. Роговина // Ярославский психологический вестник, 2021. Выпуск 2 (50). С. 20–27.
12. Митрушина Н. А., Солондаев В. К., Яковлева Н. В. Леонид Петрович Урванцев – когнитивный подход к проблемам медицинской психологии // Медицинская психология в России, 2013. Т. 5, № 5. – С. 2.
13. Психологические проблемы рационализации деятельности / под ред. М. С. Роговина, Л. П. Урванцева. Ярославль: ЯрГУ, 1979. Вып. 4.
14. Психологические исследования процесса диагностики: Межвуз. темат. сборник / отв. ред. М. С. Роговин, Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1981. 140 с.
15. Психологические проблемы диагностики: сборник научных трудов / под ред. М. С. Роговина, Л. П. Урванцева. Ярославль: ЯрГУ, 1985. 151 с.
16. Познавательные процессы в деятельности: сборник научных трудов / отв. ред. М. С. Роговин, Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1987. 168 с.
17. Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика: Сборник научных трудов / отв. ред. Л. П. Урванцев. Ярославль: ЯрГУ, 1990. 147 с.
18. Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П. Психологическая природа неопределенности // Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. Москва: МГПИ, 1973. С. 187–230.
19. Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П. Уровневая структура действия // Психологическая рационализация деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1978. С. 10–21.
20. Роговин М. С., Урванцев Л. П., Иванов Л. М. Структурно-уровневый анализ соотношения субъективных и объективных компонентов процесса познания (при исследовании восприятия, представлений и мышления) // Вопросы философии, 1985. № 2. С. 48–61.
21. Урванцев Л. П. Формирование суждений в условиях неопределенной визуальной стимуляции: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1974. 23 с.
22. Урванцев Л. П. Для чего нужна медицинская психология // Вестник высшей школы. Москва, 1988. № 7. С. 33–36.
23. Урванцев Л. П. Психология восприятия цвета: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 1981. 65 с.
24. Урванцев Л. П. Психология в работе врача. Ярославль: ЯрГУ, 1993.
25. Урванцев Л. П. Психология в соматической клинике: учебное пособие для студентов вузов. Ярославль: ЯрГУ, 1998. 159 с.
26. Урванцев Л. П. Психология соматического больного. Ярославль: ЯрГУ, 2000.
27. Урванцев Л. П. Об учителе с благодарностью // Сибирский психологический журнал, 2006. № 24. С. 9–12.

К 30-летию психологической службы УФСИН России по Ярославской области



«Ярославская школа» учит всю Россию

И. В. Макарова, г. Ярославль, Российская Федерация

Межрегиональная психологическая лаборатория в г. Ярославль создана в 2001 году на основании приказа ГУИН Минюста России от 26.03.2001 г. № 99 «О создании межрегиональных психологических лабораторий территориальных органов уголовно исполнительной системы Министерства юстиции Российской Федерации» и приказа УИН Минюста России по Ярославской области от 17.05.2001 №75 «О создании межрегиональной психологической лаборатории на базе УИН Минюста России по Ярославской области». Штатная численность МПЛ составляла 8 человек.

Основным направлением деятельности лаборатории становится компьютеризация различных диагностических средств, которые легли в основу дальнейшего появления системы «Psychometric Expert». Под руководством начальника психологической службы А. А. Васищева сотрудниками МПЛ осуществлялась разработка принципиально новой концепции компьютерных пси-технологий.

Андрей Анатольевич Васищев родился в городе Краснодаре 27 января 1969 года, и был младшим ребенком в семье. В 1986 году А. А. Васищев поступил на факультет психологии ЯрГУ им. Демидова. Закончил университет Андрей Анатольевич на одни «пятерки». Обучение в университете на 2 года прервала служба в армии, Андрей Анатольевич отправился служить на север, на границу с Финляндией, в войска КГБ. После окончания университета он женился и поступил очно в аспирантуру. После окончания университета А. А. Васищев, несмотря на огромный потенциал и «профессорское» мышление, не остался в университете.

Волею судьбы он оказался в уголовно-исполнительной системе на должности главного психолога УИН в составе воспитательного отдела по работе с осужденными. Именно через психодиагностику произошло знакомство Андрея Анатольевича с пенитенциарной психологической службой, в голове у него стали выстраиваться грандиозные планы. Перед зарождающейся службой стояла задача:

полное создание нормативной базы. После окончания периода создания нормативной базы для пенитенциарных психологов, у А. А. Васищева возникла идея – разработать автоматизированную компьютерную систему, которая поможет им упорядочить свою работу, организует их деятельность, автоматизировать процесс обработки данных. Проект получает название «*Psychometric Expert*». В этом же 2001 году на основании приказа Министерства юстиции местного приказа создаётся межрегиональная психологическая лаборатория, руководителем которой становится Андрей Анатольевич Васищев. Сложно переоценить значение программы *PsychometricExpert* для пенитенциарных психологов – самого популярного на данный момент автоматизированного рабочего места, рекомендованного ФСИН России. Помимо практической деятельности, она позволяет вести научно-исследовательскую работу. Результаты работы лаборатории под руководством А. А. Васищева были представлены в институте психологии Академии наук, отмечены дипломами в Сколково, Открытом инновационном университете и выставочном центре (ВДНХ). По его словам «...Психометрика – это большая школа, как надо делать, чтобы что-то великое, сделанное от души, вернулось к тебе. Если сделать что-то такое, что принесёт пользу огромному количеству людей, оно потом обернется в твою сторону». А. А. Васищев – не только выдающийся психолог, но и философ. Благодаря своей харизме, он эмоционально заряжает, очаровывает с первых минут общения.

Сейчас А. А. Васищев он на пенсии, и это дало ему возможность обобщить весь свой богатый жизненный опыт и воплотиться свои идеи в книге «Вкус притяжения», над которой он в данный момент трудится. Замысел этой книги – создать что-то, что изменит мировоззрение людей, сделает их ближе друг к другу. Можно с уверенностью сказать, что дальнейшая карьера Андрея Анатольевича, как писателя, сложится не менее успешно, чем карьера доблестного сотрудника УИС, грамотного руководителя, талантливого создателя уникальной программы «*Psychometric Expert*».

Основным направлением деятельности лаборатории становится компьютеризация различных диагностических средств, которые легли в основу дальнейшего появления системы «*Psychometric Expert*». Под руководством начальника психологической службы А. А. Васищева сотрудниками МПЛ осуществлялась разработка принципиально новой концепции компьютерных пси-технологий, которая реализовывалась силами творческой группы разработчиков (А. А. Васищев, А. В. Прокудин, А. В. Варёнов). Ядро программы разрабатывал А. В. Прокудин, методы статистического анализа данных и моделирования – программист МПЛ С. В. Филаретов, который был приглашен в качестве разработчика программного обеспечения в 2002 году.

На тот момент существовало достаточно большое количество психодиагностических систем, выросших из DOS-приложений. Для разработки будущей системы от уже имеющихся было взято самое лучшее, а также использовано довольно много оригинальных решений в дизайне, функциональности и организации пользовательской среды.

С 2005 года УФСИН заключает договор о сотрудничестве с научно- производственным центром «Интроспекция» и МПЛ начинает заниматься адаптацией известной психодиагностической системы ***PsychometricExpert*** к условиям УИС. В 2005-2010 гг. система активно внедряется в подразделениях, а с 2011 года становится стандартом в сфере организации и автоматизации психодиагностической работы УИС.

С момента своего создания по сегодняшний день отдел пережил многочисленные перемены, реорганизации и переименования. 22 мая 2015 года начальником УВСПР ФСИН России генерал-майором внутренней службы А. А. Новиковым было подписано Положение о межрегиональном отделе информационно-технического обеспечения психологической работы УФСИН России по Ярославской области. Таким образом, в пенитенциарной системе создается уникальный отдел, основной задачей которого является информационно-техническое обеспечение деятельности практических психологов УИС, адаптация к условиям УИС и распространение специализированного Программного обеспечения в подразделениях территориальных органов ФСИН России.

В августе 2015 года отдел возглавил полковник внутренней службы В. П. Коротких. Под его руководством программа «*Psychometric Expert*» была модернизирована в «*Автоматизированное рабочее место пенитенциарного психолога (АРМПП)*». Программа позволяет быстро и эффективно проводить диагностику сотрудников, а также подозреваемых, обвиняемых, осуждённых, составлять характеристики и заключения, проводить социально-психологические исследования и многое другое. с момента введения программы обучение по ее использованию проводилось непосредственно в городе Ярославле, таим образом пенитенциарные психологи со всей страны направлялись на обучение к нам. С 2018 года отдел перешел на дистанционное обучение пользователей программы в виде вебинаров. На сегодняш-

ний день отделом осуществляются мероприятия по созданию и вводу в эксплуатацию Государственной информационной системы АРМПП, а также проводится адаптация АРМПП к использованию в среде отечественного офисного программного обеспечения – операционной системе «Linux».

Штатная численность отдела составляет 6 человек: начальник (В. П. Коротких), заместитель начальника (И. В. Макарова), старший инженер (А. В. Кожин), психолог (Н. А. Андреева временно замещает основного сотрудника – Е. Л. Гордиенко), инженеры (Е. Б. Мартынова, Я. О. Баскаков).

Хочется отметить, что в 2012 году между ЯрГУ им. П. Г. Демидова и УФСИН России по Ярославской области был заключен договор о прохождении студентами практики в уголовно-исполнительной системе. В 2022 году данный договор был заключен на новых условиях, и теперь у студентов есть возможность во время практики посмотреть изнутри работу пенитенциарного психолога и попробовать себя в этой не простой и очень интересной стезе. Важный факт – за всю историю существования Межрегиональной психологической лаборатории, ее костяк составляли именно выпускники ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Демидовский университет – кузница пенитенциарных психологов области

Н. И. Индрупская, г. Ярославль, Российская Федерация

Люди за решеткой. Кто они? Что стало причиной того, что они преступили закон? И как им помочь? Ответы на все эти многочисленные вопросы знают сотрудники психологической службы УФСИН. Именно им приходится работать в тесном контакте с подозреваемыми, обвиняемыми, осужденными, оказывая им психологическую помощь.

На данный момент в Ярославской области функционируют 5 исправительных колоний, 2 следственных изолятора, 2 специализированных лечебных учреждения для подозреваемых, обвиняемых и осужденных, уголовно-исполнительная инспекция, управление по конвоированию и др. Во всех данных подразделениях служат пенитенциарных 32 психолога.

Работа не для всех, – далеко не каждый психолог сможет эффективно справляться с теми функциями и обязанностями, которые налагает на него система. Психологи должны изучать личности лиц попадающих в исправительные, лечебные учреждения и следственные изоляторы, делать прогнозы о возможности совершения ими разного рода деструктивных действий (побеги, суициды, бунты и др.), оказывать помощь в адаптации к условиям изоляции, разрабатывать индивидуальные программы психологического сопровождения, в случае необходимости проводить коррекционные мероприятия и консультации, заниматься просветительской и психопрофилактической работой, проводить социально психологические исследования и многое-многое другое.

Также психологи занимаются и сопровождением сотрудников, служащих в системе: эффективный подбор кадров, работа с девствующими сотрудниками.

Наверное, интересно, как психологи попадают в эту систему? По своему опыту могу сказать, что я, будучи студенткой 2 курса факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, познакомилась с работой психолога на учебной практике в исправительной колонии №8 в 2010 году. Я попала на практику по рекомендации своего преподавателя Владимира Константиновича Солондаева. Он так и сказал: «Наталья, я знаю, где ваше место». Конечно, родные и близкие были против, переживали за меня, все-таки учреждение особенное, около тысячи осужденных, но я, тем не менее, отправилась туда попробовать применить свои знания. Могу однозначно сказать, что Владимир Константинович был прав, я почувствовала себя на своем месте.

И после 3 лет прохождения практики и окончания университета я устроилась на работу в колонию. В этом году я отметила 10-летний юбилей профессиональной деятельности.

Если честно, когда первый раз пришла в колонию, думала, что там, как в известных фильмах – кругом убийцы, маньяки. В общем, широкое поле для профессиональной деятельности. Но оказалось, что все не так, – меня окружают обычные люди, со своими проблемами и трудностями, которые нуждаются в помощи психолога.

В программе работы психолога есть обязательные пункты. В первую очередь, это диагностика. Когда осужденный поступает в учреждение, мы должны выявить его личностные качества, чтобы успешно выстроить коррекционную работу. В дальнейшем диагностика повторяется раз в год для того, чтобы оценить изменения, которые происходят с человеком, степень его адаптации и психологическую готовность к освобождению.

В ходе диагностики из всего количества осужденных выделяются те, кому требуется особое внимание. Это люди, склонные к побегу, членовредительству, суициду. Они ставятся на профилактический учет, и психолог обязан работать с ними по индивидуальному графику. При этом другие осужденные, конечно, всегда могут обратиться за психологической помощью в случае необходимости.

Могу сказать, что в нашей области применяются разные направления психокоррекционной работы. Арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, дыхательные техники, использование метафорических ассоциативных карт, «песочная терапия» и другие.

Психокоррекционная работа в учреждениях строится как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Групповая работа проводится в группах до восьми человек. Это очень эффективная форма, потому что в микросоциуме человек раскрывается. Ведь осужденные зачастую очень закрыты. Открыться – значит, показать свою незащищенность, слабость. А среди мужчин вообще нет места слабости, тем более в местах лишения свободы.

Ни один человек не попадает в колонию случайно – значит, что-то где-то в своей жизни он сделал не так. Задача психолога – помочь осужденному понять, где он ошибся. Именно поэтому мы на занятиях анализируем, где и почему были совершены те или иные ошибки, каким образом выстраивать свой жизненный путь в будущем.

Занятия в группах проводятся исключительно на добровольной основе. Есть, конечно, осужденные, которых убеждают прийти сотрудники или другие осужденные, видя наличие проблем.

Несмотря на актуальность всей проводимой работы, самой главной является – подготовить человека к освобождению. Осужденные привыкают к условиям жизни в местах лишения свободы. У них есть спальное место, одежда, еда, возможность получить образование и профессию, даже на работу можно устроиться без проблем. Очень многие не в силах адаптироваться после освобождения, идут на очередное преступление и вновь оказываются за колючей проволокой. Наша задача – научить правонарушителей жить на свободе.

В исправительных учреждениях Ярославской области создана «Школа подготовки осужденных к освобождению», в рамках которой существует тренинговая программа в зависимости от личностных особенностей осужденных и преступлений, которые они совершили, индивидуальная коррекционная работа.

В первую очередь мы составляем план действий. К примеру, человеку осталось полгода до освобождения, – значит, уже пора проверить, в порядке ли его документы, есть ли у него какие-то связи на свободе, знает ли он, куда ему идти сразу после выхода и что делать. Планирование помогает человеку ощутить стабильность, собраться, не паниковать и просто действовать согласно определенному порядку.

Любые серьезные перемены в жизни связаны со стрессом. Несмотря на то, что освобождение в понимании людей, которые не имели опыта заключения, воспринимается как очень благоприятное событие, на деле сами осужденные называют период перед выходом на свободу одним из самых тяжелых за все время пребывания под стражей. Это чувство связано с пониманием того, насколько трудно будет начать заново строить свою жизнь. Проведя в заключении даже достаточно короткий промежуток времени, человек осознает, что на свободе постоянно происходят перемены – социальные, экономические, политические, культурные, к которым он должен будет адаптироваться.

Осужденные часто испытывают страх быть отверженными обществом после освобождения, утратить возможность стать его полноценными членами. Когда человек совершает преступление, в большинстве случаев общество осуждает и отворачивается от него. Он помещается в совершенно незнакомую среду, процесс адаптации к которой происходит чаще всего болезненно для его психики. В этот момент человеку сложно адекватно оценить обстановку. Но мы не берем во внимание асоциальных личностей, которые прожили свою жизнь в подобных условиях на свободе.

Задача учреждений и органов УИС в первую очередь – показать им, что есть другая сторона жизни в колонии. Ведь здесь дается возможность получить образование, освоить профессию, трудоустроиться, повысить свой культурный уровень, заняться спортом и участвовать в различных конкурсах. Положительная динамика есть у каждого осужденного, к полному осознанию и готовности что-то исправлять в себе приходят 6 человек из 10. Первый шаг к исправлению – это понимание своих ошибок и недостатков. И, безусловно, все зависит от самого человека.

Для меня самый главный результат моей работы состоит в следующем: если осужденный не возвращается в колонию. Очень приятно, когда на улице встречаешь бывшего заключенного, у которого глаза горят, на лице улыбка и желание жить, когда с ним рядом родные и близкие. В этот момент понимаешь, что твоя работа приносит результат.

Резюмируя можно сказать, что объем работы очень большой и работа крайне специфичная, учитывая личности тех, с кем приходится взаимодействовать. Однако, насколько эта работа сложна, настолько же она и интересна. Тот опыт который практикующий психолог может приобрести в пенитенциарной системе, он не найдет больше нигде.

Самое интересное в том, что основной костяк психологической службы с начала ее образования и по сей день составляли именно выпускники ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Между ЯрГУ им. П. Г. Демидова и УФСИН России по Ярославской области был заключен договор о прохождении студентами практики в уголовно-исполнительной системе и у студентов есть возможность во время практики посмотреть изнутри работу пенитенциарного психолога и попробовать себя в этой не простой и очень интересной стезе.

2 сентября 2022 года психологическая служба уголовно-исполнительной системы отмечает свое 30-летие. И это наш общий праздник, ведь без вас не было бы нас.

ИТОГИ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПЕРВОГО ПОЛУГОДИЯ 2022 ГОДА

Основные итоги II Всероссийской панельной дискуссии с международным участием на тему: «Психологическое сопровождение современной семьи»

25 февраля 2022 года на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского состоялась II Всероссийская панельная дискуссия с международным участием для преподавателей ВО и СПО, практических работников образования, студентов, магистрантов и аспирантов «Психологическое сопровождение современной семьи». Организаторами выступил Институт педагогики и психологии, кафедра педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Основная цель мероприятия – обсуждение актуальных проблем психологии современной семьи в науке и в сфере практической деятельности психолога, обусловленных социокультурными изменениями современного общества.

Организационный комитет возглавил проректор по научной работе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского А. М. Ходырев кандидат педагогических наук, доцент. Председателем программного комитета выступила Н. В. Нижегородцева доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ. В состав программного и организационного комитета вошли Л. Г. Жедунова, доктор психологических наук, профессор (Ярославль); А. Г. Самохвалова, доктор психологических наук, профессор, директор ИПП КГУ (Кострома); И. Ю. Тарханова, доктор педагогических наук, профессор, директор ИПП ЯГПУ (Ярославль); О. А. Екимчик, кандидат психологических наук, доцент (Кострома), Т. В. Ледовская, кандидат психологических наук, доцент (Ярославль), которые представляют различные направления исследования психологии и педагогики современной семьи в области теории и практики.

Безусловным признаком признания актуальности проблемы современной семьи в различных областях науки стало значительное увеличение числа участников (около 100), представивших различные регионы России и ближнего зарубежья. Среди наиболее активных участников необходимо отметить представителей из следующих городов: Воронеж, Калуга, Кострома, Москва, Омск, Рязань, Ярославль и др. Также в дискуссии приняли участие преподаватели университетов из Белоруссии.

В начале дискуссии приветственным словом выступили: проректор ЯГПУ А. М. Ходырев, директор ИПП ЯГПУ И.Ю. Тарханова, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ Н.В. Нижегородцева.

В дискуссионной проблеме «Современная семья: поиск баланса автономности и совместности», заявленной профессором *Л. Г. Жедуновой* и доцентом *О. Н. Посысовым*, было отмечено, что одной из системообразующих функций личности является функция регуляции отношений человека с миром. То есть, ритм и частота контактов с другими, определяет психологическое благополучие личности в том случае, когда регуляция этого ритма соответствует общему ритму жизнедеятельности. В семейных отношениях партнеры учатся соотносить свои темпомиры, посредством чередования периодов автономности и совместности. Баланс этих состояний обеспечивает психологическую безопасность членов семьи, создавая особое пространство принятия, любви и уважения. Современная семья испытывает дефицит совместности. Ситуация вынужденной изоляции в период пандемии коронавируса проявила этот дефицит в полной мере. Отчужденность, раздражение, скука, эти темы все чаще звучат в сессиях индивидуальной и семейной психотерапии. В ходе дискуссии было отмечено, что у мужчин, находящихся в браке, по сравнению с теми, кто не находится в супружеских отношениях, выше показатели по уровню развития компонентов психологического благополучия и жизнестойкости. Участники предположили, что именно жизнь в официально зарегистрированных отношениях позволила достигнуть им более высокого уровня психологического благополучия по сравнению с мужчинами из других групп.

Также у женатых мужчин оказалась менее выраженной такая стратегия совладания со стрессом, как эмоционально-ориентированный копинг, которая считается неконструктивной (*Т. В. Ледовская*).

В рамках второй проблемы, «Неконструктивный стиль семейного воспитания как фактор затрудненного общения ребенка», ведущая дискуссии профессор *А. Г. Самохвалова* отметила ряд тенденций: 1. Неблагоприятные условия семейного воспитания имеют высокую степень риска в становлении ребенка как субъекта затрудненного общения. Высокая степень риска обусловлена не только огромной значимостью для ребенка взаимоотношений с родителями и другими членами семьи, но и постоянным, хроническим характером их влияния, поскольку применительно к разным типам вредностей установлено, что факторы хронического действия обычно приводят к более тяжелым последствиям по сравнению с факторами хотя и сильного, но однократного действия. 2. Коммуникативные трудности при решении сложных для ребенка задач общения могут возникать, во-первых, как результат воспроизводства демонстрируемых родителями образцов затрудненного общения (застенчивость, грубость, доминантность, нелогичность высказываний, трудности слушания и влияния и др.); во-вторых, как следствие негативного воздействия на ребенка со стороны родителей (ошибки воспитательных воздействий). 3. Ошибки материнского и отцовского воспитания нарушают гармонию детско-родительских отношений, являются фактором возникновения различных трудностей в поведении и общении. 4. Коммуникативные трудности ребенка, обусловленные неконструктивными стилями семейного воспитания, играют амбивалентную функциональную роль в развитии ребенка: с одной стороны, реализуют разрушительные функции, вызывая деструктивные переживания, торможение развития субъектных качеств ребенка; с другой стороны, созидательные функции стимулируют активность ребенка, самостоятельность и саморазвитие, способствуют раскрытию личностных и коммуникативных потенциалов.

Вместе с тем коллегами было отмечено, что существует категория родителей, которые и вовсе не вовлечены в процесс сотрудничества и взаимодействия с образовательным учреждением в вопросах воспитания (*И. И. Зверева*).

Авторской концепции индивидуального и диадического копинга в близких отношениях была посвящена дискуссия, организованная доцентом *О. А. Екимчик*. Было отмечено, что проблема сохранения и развития близких партнерских отношений в эпоху нестабильности и неопределенности, а также масштабных социальных изменений остается актуальной как для общества в целом, так и для отдельного человека, а диадический копинг как особый вид совладающего поведения партнеров рассматривается одним из условий сохранения и развития близких отношений. Диадический копинг – это индивидуальные и/или совместные усилия партнеров, направленные на преодоление стрессового воздействия и стабилизацию отношений, их сохранение. Диадический копинг является ответом пары на диадический стресс. В ходе дискуссии обсуждалась проблема насилия в близких отношениях. Было отмечено, что насилие проявляется не только в наиболее трагических случаях, но и повседневном насилии, с которым партнеры могут сталкиваться с разной периодичностью на протяжении длительного периода времени (*Т. П. Опекина*).

Проблеме представления современной молодежи о гендерных и фамилистических нормах была посвящена дискуссия, организованная профессором *И. Ю. Тархановой*. Участниками было отмечено, что в данный момент происходит глубокая трансформация представлений о семье, отражающая глубинные социальные изменения. Современное поколение нуждается в углублении понимания личной воспитательной роли и смыслов осознанного родительства, поскольку в современной жизни они сопрягаются с ранее не встречавшимися, неблагоприятными факторами экономического, социального, экологического и иного характера, преодоление которых требует усиления родительской грамотности (*С. Е. Покровская, Ю. И. Коваль*). Установлено, что ценность любви для молодых людей является декларируемо важной, при этом значимость ее снижается с увеличением возраста молодых людей. Эта ценность не обладает существенным мотивационным потенциалом и связана в большей степени с ожиданием теплых отношений от любимых людей, чем активной самостоятельной их реализацией. Молодые люди испытывают трудности в выстраивании гармоничного баланса между направленностью на общение, построением теплых отношений и ориентацией на дело, воплощением собственного потенциала в карьере и высокими притязаниями, что, в конечном счете, оказываются для них противоположностями (*А. М. Лесин*). Было отмечено, что в современном обществе наблюдается деформация, и когнитивных, и эмоциональных, и поведенческих компонентов психологической культуры семьи. Увеличение количества разводов, негативные установки по отношению к институту брака, рост числа так называемых «сожительства», безбрачие, появление феномена «чайлдфри» – все это характеризует низкий уровень психологической культуры современных семей и общества в целом. Современная молодежь через брак стремится улучшить свое социальное и материальное положение, круг общения

и, к сожалению, иногда забывает о духовно-нравственной составляющей создания семьи (А. Г. Ерофеева, Е. Н. Корнеева).

Завершилась работа панельной дискуссии подведением итогов обсуждения заявленных проблем. Участники высоко оценили организацию дискуссии; актуальность вопросов, затронутых в процессе обсуждения; многоаспектность обсуждаемых проблем; практическую направленность высказанных идей; полезность представленных материалов для совершенствования научной работы, деятельности практических психологов, образовательных организаций.

*Доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой
педагогической психологии
Ярославского государственного
педагогического университета
им. К. Д. Ушинского*

Н. В. Нижегородцева

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры
педагогической психологии
Ярославского государственного
педагогического университета
им. К. Д. Ушинского*

Т. В. Ледовская

VI Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании»

16 мая 2022 года состоялась VI Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании», организованная кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и кафедрой психологии образования и развития БГПУ им. М. Танка в рамках многолетнего плодотворного сотрудничества двух кафедр.

Эта конференция является традиционной и направлена, прежде всего, на обсуждение широкого спектра проблем современного образования.

Тематика докладов весьма разнообразна. Интерес вызвали пленарные доклады – «Диспозиции личности и активация поведения студентов» (А. П. Лобанов, профессор БГПУ им. М. Танка), «Российские базовые ценности в воспитании школьников: к разработке примерной рабочей программы воспитания в школе» (И. В. Метлик, главный научный сотрудник «Института изучения детства, семьи и воспитания» РАО, д.п.н., доцент), «Педагогические способности как историко-психологическая проблема» (Ю. Н. Слепко, декан педагогического факультета ЯГПУ, д.п.с.н., доцент). В выступлениях участников был представлен для обсуждения большой комплекс проблем современного образования – связанных с цифровизацией образования и социализацией, влиянием на развитие, обучение и воспитание молодого поколения увеличивающейся неопределенности социальной жизни, реализацией инклюзивного образования в общеобразовательных школах и др.

Многообразие и широта обсуждаемых проблем и вопросов были сгруппированы в ряд направлений работы конференции:

1. Психологическая, педагогическая и методическая подготовка будущего педагога и психолога.
2. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.
3. Психологические и педагогические аспекты взаимодействия участников образовательного процесса
4. Инклюзивное образование: опыт и проблемы реализации.
5. Специфика обучения и воспитания современного школьника.

Внимание участников привлекло выступление педагогов СОШ № 89, которые в рамках Образовательной мастерской «Активные методы обучения как инструмент формирования функциональной грамотности младших школьников» представили свой опыт.

География участников конференции широкая: в ней приняли участие свыше 160 представителей профессионального сообщества. Среди них научные и вузовские работники, практикующие психологи и педагоги, аспиранты и магистранты из Республики Беларусь, Республики Казахстан, Республики Узбекистан, Приднестровской Молдавской республики, российских городов – Москвы, Костромы, Череповца, Перми, Новочеркасска, Вологды, Чебоксар, Челябинска, Санкт-Петербурга, Архангельска, Евпатории, а также Ярославля и Ярославской области.

*Кафедра педагогики и психологии
начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Итоги 23-го Международного Конгресса «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященного 85-летию Антонио Менегетти, который состоялся с 6 по 8 мая 2022 года в Международном экобиологическом образовательном Центре «Диостан» на Урале



С 6 по 8 мая 2022 года в Международном экобиологическом образовательном Центре «Диостан» на Урале (на территории Республики Башкортостан) состоялся 23-й Международный конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященный 85-летию Антонио Менегетти.

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 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:

– «Методология современной психологии: проблема парадигмы и школы в психологии» (рук. профессор А. В. Карпов, профессор В. А. Мазиллов, профессор В. Ф. Петренко)

– «В поисках общей теории – интегративная парадигма психологии» (рук. профессор В. В. Козлов, профессор О. Масленникова, профессор А. А. Дегтярев)

– «Практические методы в современной психологии» (рук. профессор Памела Бернабеи, профессор Ю.А. Бубеев, профессор С. М. Кашапов, профессор Н. В. Ключева, профессор О. В. Любченко)

Конгресс был построен в содержательном отношении на обсуждении материалов сборников и журналов, которые были изданы до начала Конгресса.

Кроме сборника «Психология XXI столетия» к началу Конгресса выпущены сборник «Методология современной психологии» и журналы «ЧФ: Социальный психолог», «Вестник интегративной психологии».

«Методология современной психологии» и журнал «ЧФ: Социальный психолог» с начала издания были загружены в РИНЦ.

Журнал «Вестник интегративной психологии» в 2015 году был включен в перечень ВАК Узбекистана и с этого года войдет в РИНЦ.

В последнее время этот Конгресс называется «Новиковскими чтениями» в память о выдающемся психологе Викторе Васильевиче Новикове. Он основатель и президент Международной Академии Психологических Наук (1992–2010), доктор психологических наук, профессор, Почетный президент Международной Академии Психологических Наук (2010–2012). В этом году МАПН исполняется 30 лет и этому событию будет посвящен еще один конгресс с 28-го по 30 октября 2022 года.

23-ий Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвящен 85-летию Антонио Менегетти, известного итальянского философа, психолога, художника, основателя онтопсихологии. Он преуспел не только в психологии и психотерапии, но и в преподавании, в культурной популяризации науки, в предпринимательской деятельности, в области живописи, моды и музыки. В каждой из этих областей он был отмечен наградами и снискал признание.

В Конгрессе приняли участие в очном формате 85 профессионалов, 125 человек участвовало в дистантной через ЗУМ, а в заочном формате через публикации – 350 из российских и зарубежных городов.

Самое важное – Конгресс выполнил интегративную и консолидирующую функции, а также открыл 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

Международный научно-практический вебинар «Традиции и инновации в подготовке учителя начальных классов»

28 февраля 2022 года состоялся Международный научно-практический вебинар «Традиции и инновации в подготовке учителя начальных классов». Он ежегодно проводится кафедрой педагогики и психологии начального обучения уже на протяжении нескольких лет совместно с коллегами из Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова» Республики Беларусь. Участие в нем приняли и коллеги из Республики Казахстан. Выступающими и слушателями научно-практического вебинара выступили преподаватели вузов и колледжей, специалисты в области начального образования, студенты, магистранты.

Научно-практический вебинар открыли приветственным словом С.П. Чумакова, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального образования МГУ имени А. А. Кулешова и Е. В. Карпова, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Целью вебинара выступил обмен опытом и представление научных позиций в решении актуальных проблем начального образования и подготовки учителей начальных классов в учреждениях высшего и среднего специального образования.

Темы докладов затрагивали широкий круг вопросов, касающихся современного начального образования. Это и подготовка студентов к реализации аксиологической функции общения (доцент С. П. Чумакова), и формирование проектировочных умений и лингвометодических основ изучения языка у будущих учителей начальных классов (доцент Д. А. Довгаль, ст. преподаватель Ю. П. Черкасова). Привлек внимание доклад директора Ростовского колледжа Н. Б. Рябинкиной, посвященный методическим аспектам подготовки учителя начальных классов в среднем профессиональном образовании. Были рассмотрены также вопросы коррекции тревожности младших школьников (доцент Е. Г. Изотова) и возможности здоровьесбережения современных младших школьников (доцент О. Ю. Камакина).

Проблематика вебинара в целом, а также рассмотренные разные аспекты профессиональной подготовки учителей начальных классов, вызвали большой интерес среди слушателей, о чем свидетельствует количество участников (около 100 человек). Закрывая научно-практический вебинар, С. П. Чумакова и Е. В. Карпова подчеркнули важность проведения таких мероприятий и их несомненную пользу для решения проблем в области начального образования.

*Кафедра педагогики и психологии
начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Международный научно-практический вебинар «Вузовская наука – школьной практике»

28 марта 2022 года состоялся Международный научно-практический вебинар «Вузовская наука – школьной практике». Его организаторами выступили кафедра педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и кафедра психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ им. М. Танка. Благодаря возможностям онлайн трансляции российским и белорусским исследователям и практикам удалось обсудить представляющую актуальность и интерес проблему внедрения в практическую деятельность образовательных учреждений результатов научных исследований кафедр вузов, осуществить обмен опытом разработки различных научных тем, что и явилось основной целью вебинара.

Темы докладов были глубокими по содержанию, интересными по форме представления результатов и свидетельствовали о развитии разнообразных направлений работы кафедр по внедрению научных результатов в практику образовательных учреждений и, прежде всего, в школы. Они затрагивали широкий круг актуальных и значимых для современного образования вопросов, касающихся взаимодействия педагогических вузов и школ. Это и использование социального заказа в практико-ориентированной подготовке студентов (доцент А. В. Музыченко), и проблема поддержания учебной мотивации современных подростков (старший преподаватель Г. Д. Немцова), и формирование субъектности школьников (старший преподаватель Т. И. Юхновец). Были рассмотрены также вопросы теории и практики внедрения смешанного обучения (доцент А. В. Невзорова), идеи метапредметного образовательного пространства школы в системе непрерывного профессионального роста педагогов (доцент О. А. Беляева), формирование конфликтной компетентности школьников (доцент А. И. Коротаева).

Проблематика вебинара в целом, а также рассмотренные разные аспекты темы «Вузовская наука – школьной практике», вызвали большой интерес среди слушателей. При обсуждении заявленных проблем была отмечена особая ценность участия в подобных мероприятиях как ученых, так и практикующих специалистов, непосредственно реализующих задачи психолого-педагогического сопровождения в условиях современных образовательных организаций, подчеркнут высокий уровень диагностической культуры участников, представивших на вебинаре результаты своей исследовательской деятельности, а также актуальность, полнота, ориентированность прозвучавших выступлений на ключевые вопросы современной образовательной науки и практики.

*Кафедра педагогики и психологии
начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Всероссийская молодежная научно-практическая конференция «Психология – душа науки», посвященная 75-летию со дня рождения профессора Л. П. Урванцева

21 апреля 2022 года на факультете психологии Ярославского государственного университета состоялась Всероссийская молодежная научно-практическая конференция «Психология – душа науки». Мероприятие является ежегодным, проводится с момента основания факультета и давно уже стало одной из наиболее важных его традиций. Конференция входит в состав общеуниверситетского научного форума «Путь в науку» и в этом году событие было посвящено 75-летию со дня рождения профессора Леонида Петровича Урванцева. Об этом замечательном ученом и преподавателе было подробно сказано в специальном разделе текущего номера журнала «Ярославский психологический вестник».

Конференция привлекла значительный интерес со стороны студентов и преподавателей ЯрГУ и других вузов, специалистов-психологов, работающих в различных организациях. На пленарном заседании прозвучали приветственные слова декана факультета психологии А. В. Карпова, заместителя декана по научной работе, одного из организаторов конференции А. А. Карпова, заведующего кафедрой педагогики и педагогической психологии М. М. Кашапова, аспирантки Л. П. Урванцева Н. А. Митрушиной и др. Наряду с этим, с пленарными докладами выступили ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, доцент кафедры общей психологии И. Ю. Владимиров (тема доклада: «Когнитивистика в Ярославле: от Леонида Петровича Урванцева до наших дней»), а также декан факультета клинической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова, аспирантка Л. П. Урванцева Н. В. Яковлева (тема доклада: «Психологические особенности здоровьесберегающего поведения в эпоху новой коронавирусной инфекции»).

Помимо этого, в ходе пленарного заседания состоялось награждение победителей профессионального конкурса Ярославского регионального отделения Российского психологического общества.

Работа конференции проводилась по следующим секциям: «Организационная психология», «Педагогическая психология и ЯРО РПО», «Общая психология», «Педагогическая и социальная психология», «Консультационная психология», после чего состоялось награждение победителей, призеров и номинантов. Стоит отметить, что мероприятие прошло в душевной и по-настоящему семейной атмосфере: прозвучали и интересные доклады, выдержанные в русле направлений исследования Ярославской психологической школы, воспоминания, связанные с Леонидом Петровичем и многое другое.

Значительная роль в подготовке и организации конференции принадлежит Студенческому научному обществу (СНО) факультета психологии ЯрГУ и лично его председателю – Елизавете Соловьевой, а также ассистенту кафедры психологии труда и организационной психологии А. А. Волченковой.

*Доктор психологических наук,
профессор РАО,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии ЯрГУ ми. П. Г. Демидова*

А. А. Карпов



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. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности: монография. Ярославль: Филигрань, 2021. – 616 с.

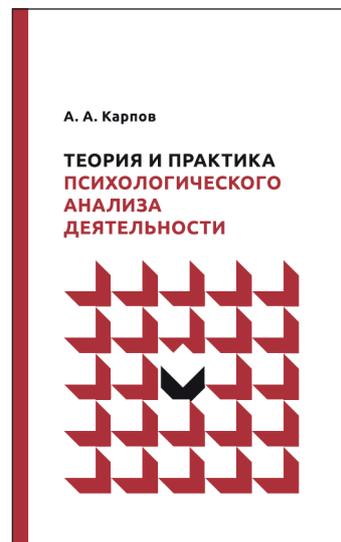


Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, направленные на раскрытие специфики и содержания деятельности субъектно-информационного класса. Обоснована необходимость его дифференциации как особого и качественно специфического по отношению к двум традиционно выделяемым классам

деятельности – субъектно-объектному и субъектно-субъектному. Доказана конструктивность его исследования с позиций качественно новой методологии – на основе метасистемного подхода; дана характеристика содержания этого подхода. Представлена развернутая характеристика содержания и структурно-функциональной организации наиболее репрезентативного представителя данного класса – деятельности специалистов ИТ-сферы. Предложено новое решение ключевой проблемы психологического анализа деятельности – проблемы ее основных структурных единиц. Сформулировано и реализовано положение, согласно которому в их качестве необходимо рассматривать важнейшие личностно-деятельностные образования – базовые компетенции, лежащие в основе ее собственного психологического обеспечения. Установлена и объяснена целостная структура компетенций информационной деятельности, вскрыт структурно-уровневый принцип ее организации, образованной иерархией пяти основных уровней. Представлена развернутая характеристика нового направления психологического анализа информационной деятельности – феноменологического. Реализован синтез данного направления с двумя важнейшими подходами к анализу деятельности – функциональным и ситуационным, а также с основными положениями современного метакогнитивизма. Установлена и охарактеризована совокупность новых феноменов метакогнитивного плана, выступающих по отношению к этой деятельности в качестве

важных операционных средств ее реализации. На основе всей совокупности полученных в работе результатов теоретико-методологического, эмпирико-экспериментального и профессиографического плана предложена новая процедура психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса, образованная пятью уровнями (этапами). Дана характеристика каждого из них, а также предложены методические подходы к их реализации. Книга адресована психологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная междисциплинарная проблема деятельности.

Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности: монография. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.

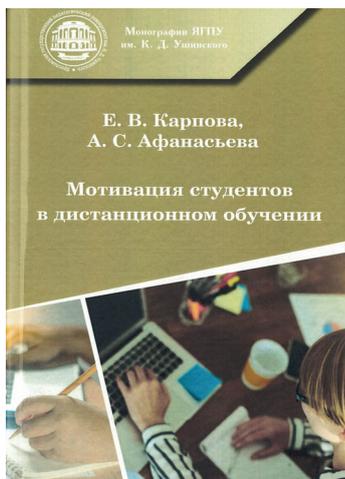


Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, направленные на систематическое изложение представлений, сложившихся в современном психологическом анализе деятельности (ПАД). Осуществлен развернутый обзор классических концептуальных подходов, моделей ПАД и вариантов его процедурного аспекта. Предложены средства, за счет которых

возможна экспликация новых разновидностей ПАД в условиях изменения «мира профессий». Обоснована необходимость выделения нового субъектно-информационного класса профессиональной деятельности, а также его дифференциации как самостоятельного и качественно специфического по отношению к двум традиционно выделяемым классам деятельности – субъектно-объектному и субъектно-субъектному. Сформулированы главные методологические и методические основы современной профессиографии. Показано, что это специальное направление ПАД может быть модифицировано на основе трансформаций «филогенеза деятельности».

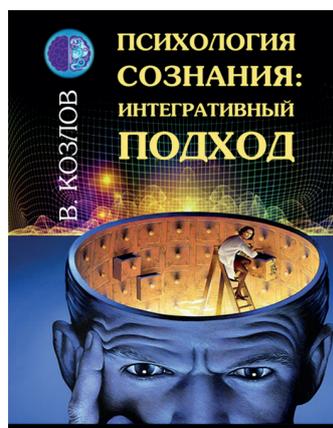
На этой основе предложены новые подходы к классификации профессионально важных качеств (ПВК) как базового звена профессиограмм и психogramm. Обоснованы представления, согласно которым в качестве одного из специальных и конструктивных направлений ПАД может выступать метакогнитивная регуляция профессиональной и учебной деятельности и, главным образом, феноменологические основы организации метакогнитивной сферы личности. Сформулированы положения структурно-феноменологического подхода в метакогнитивной психологии деятельности. Установлены закономерности феноменологии метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа, субъектно-информационных видов и типов деятельности, а также феноменологические основы дифференциальных аспектов организации метакогнитивных параметров в учебной деятельности на разных этапах обучения. Книга адресована психологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная междисциплинарная проблема психологического анализа деятельности.

Карпова Е. В., Афанасьева А. С. Мотивация студентов в дистанционном обучении: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 359 с.



В монографии представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы мотивации студентов в условиях дистанционного обучения. Осуществлен сравнительный анализ дистанционной и традиционной форм обучения, а также их детерминационного влияния на мотивацию учебной деятельности. Обосновано положение, согласно которому форма организации обучения является базовой детерминантой учебной мотивации студентов. Книга адресована психологам и педагогам, а также специалистам смежных областей, в которых исследуется проблема учебной деятельности и ее мотивационных основ. Она может быть использована практическими работниками сферы образования и всеми, кто интересуется вопросами, связанными с мотивацией учебной деятельности.

Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход: монография. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Психотерапия», 2022. 274 с.

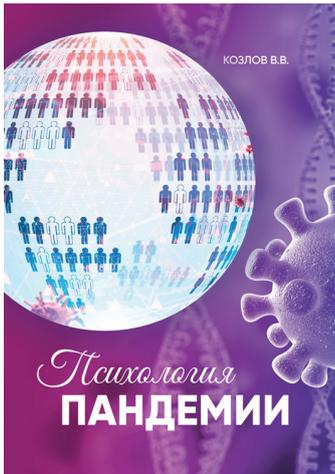


Монография профессора В. В. Козлова является попыткой описания психологии сознания с интегративной позиции. Основным предметом книги является обобщение 30-летнего эмпирического и теоретического исследования сознания. Представляет интерес для психологов, философов, педагогов, психотерапевтов, психиатров, а также других специалистов, интересующихся проблемами психологии.



Козлов В. В. Движение за развитие человеческого потенциала: монография. Москва: ИП Петросян, 2022. 238 с.

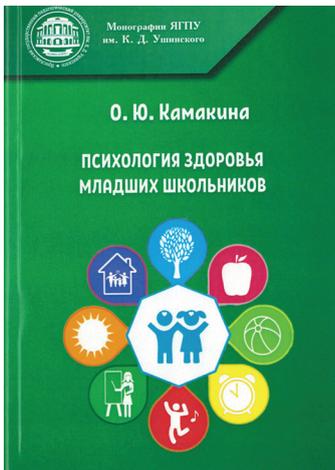
Монография профессора В. В. Козлова, признанного патриарха трансперсональной психологии в России и одного из выдающихся исследователей человеческого ресурса, представляет оригинальное многогранное описание движения за развитие человеческого потенциала. Книга адресована психологам, философам, культурологам, педагогам, а также всем, кого интересует проблема человеческой потенциальности.



Козлов В. В. Психология пандемии: монография. Ярославль: МАПН, РПФ «Титул», 2021. 114 с.

Монография представляет оригинальное многогранное исследование пандемии в психологическом и социально-психологическом аспектах. Книга адресована психологам, философам, культурологам, педагогам, а также всем, кого интересует проблема личности и массовидных психических явлений.

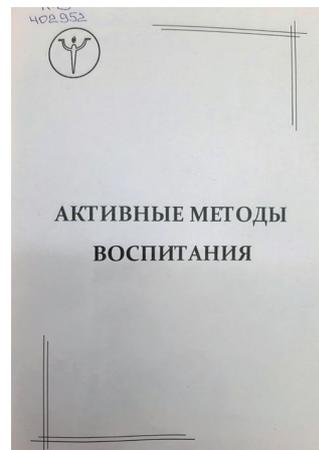
Камакина О. Ю. Психология здоровья младших школьников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 183 с.



В монографии представлены результаты теоретических и эмпирических исследований комплексных вопросов нового направления психологической науки – психологии здоровья. Выявлены и впервые описаны особенности отношения к здоровью младших школьников с нормальным и дефицитарным развитием, а также влияния родителей на формирование

самосохранительного отношения к здоровью младших школьников. В соответствии с полученными результатами описана система психолого-педагогических условий образовательной среды, содействующих сохранению, укреплению и развитию здоровья детей младшего школьного возраста. Книга адресована студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям, педагогам, педагогам-психологам, специалистам в социально-гуманитарных практиках, может быть также полезна и более широкому кругу лиц, интересующихся вопросами формирования психологии здоровья.

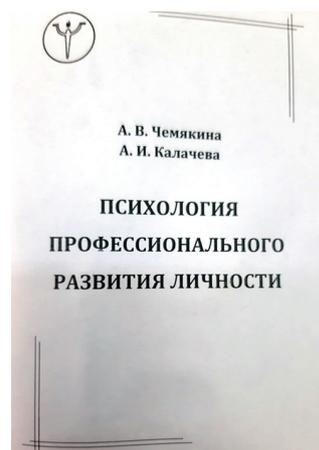
Кашапов А. С. Активные методы воспитания: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 52 с.



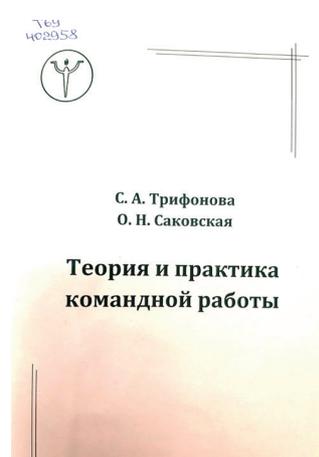
Пособие направлено на формирование у студентов представления о теории и сущности активных методов воспитания в современной педагогической психологии. Основная цель заключается в обучении приемам, необходимым для применения активных методов воспитания. Предназначено для студентов, изучающих дисциплины «Активные методы обучения», «Педагогическая психология».

«Педагогическая психология».

Чемякина А. В., Калачева А. И. Психология профессионального развития личности: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2021. 56 с.



Пособие содержит материалы, раскрывающие феноменологию профессионализации личности, закономерности профессионального становления субъекта деятельности. Определены понятия профессионального самоопределения, развития, кризисов профессионализации личности. Раскрыта сущность профессиональных деструкций. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Психология профессионального развития».



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

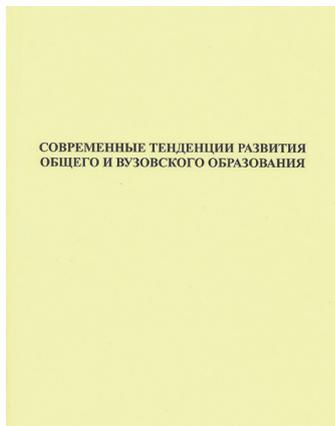
с членами коллектива, определять и реализовывать свою роль в команде, учитывая особенности поведения и интересы других членов команды, принимать эффективные командные решения для достижения поставленной цели. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Теория и практика командной работы».

Современные тенденции развития общего и вузовского образования: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ярославль – Минск. [1 декабря 2021 г.]. Часть 1 / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 266 с.



В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной современным тенденциям развития общего и вузовского образования, которая состоялась 1 декабря 2021 года на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Рекомендуется специалистам в области обучения и воспитания, всем интересующимся проблемами развития современного образования.

Современные тенденции развития общего и вузовского образования: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ярославль – Минск. [1 декабря 2021 г.]. Часть 2 / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 266 с.



В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной современным тенденциям развития общего и вузовского образования, которая состоялась 1 декабря 2021 года на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Рекомендуется специалистам в области обучения и воспитания,

всем интересующимся проблемами развития современного образования.



Актуальные проблемы психологии образования. - Выпуск XII. Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность: сборник научных материалов/ под науч. ред. доктора психологических наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 197 с.

В сборнике представлены статьи и тезисы участников панельной дискуссии на тему «Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность» (25 февраля 2021 г., г. Ярославль), посвященные актуальным проблемам становления и развития учебной деятельности. Материалы сборника содержат новые теоретические подходы и методы исследования, оригинальный эмпирический материал, примеры практического использования результатов научных исследований системогенеза учебной деятельности для решения практических задач образования. Опубликованные в сборнике материалы могут быть полезны преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам вузов и практическим работникам образования.



Научный поиск: Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей/ под ред. А. А. Карпова. Ярославское отделение РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2021. 210 с.

В сборнике представлены материалы исследований, проводимых студентами, аспирантами и преподавателями вузов Ярославля и других городов. В работах отражена актуальная проблематика общей, социальной, педагогической психологии, психологии труда и организационной психологии. Сборник рекомендуется студентам, аспирантам, преподавателям.

*Доктор психологических наук,
профессор РАО,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова А. А. Карпов*

Памяти Владимира Анатольевича Урываева



20 марта 2022 года не стало Владимира Анатольевича Урываева, кандидата психологических наук, клинического психолога высшей квалификационной категории, обладателя сертификата «EuroPsy» в области психологии здоровья, клинической психологии и организационной психологии, члена-корреспондента Международной академии психологических наук (МАПН), члена Экспертного совета Национального конкурса «Золотая Психея».

Владимир Анатольевич создал информационный портал «Медицинская психология» medpsy.ru и в течение многих лет являлся его научным руководителем, был бессменным главным редактором специализированных журналов «Медицинская психология в России» (первого отечественного профильного научного журнала по медицинской психологии) и «Клиническая и медицинская психология: исследования, образование, практика».

Владимир Анатольевич окончил факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова и Академию МВД СССР (по специальности «Юридическая психология»). Диссертационное исследование было посвящено проблемам формирования резерва кадров на управленческие должности. Опыт работы в психиатрической клинике и интерес к праву предопределили специализацию в сфере судебной экспертизы – эксперт-психолог с более чем 30-летним стажем.

В начале карьеры работал психологом Ярославской областной клинической психиатрической больницы. С 1992 по 2008 год заведовал курсом медицинской психологии кафедры психиатрии Ярославской государственной медицинской академии. С 2012 года занимал должность начальника редакционно-издательского отдела электронных научных изданий Ярославского государственного медицинского университета. Автор более 300 научных публикаций и более 40 методических разработок (8 из которых имеют «гриф» Министерства здравоохранения – «рекомендованы для медицинских вузов страны...»).

Научные работы опубликованы в изданиях стран ближнего и дальнего зарубежья. Наряду с этим, В. А. Урываев являлся научным руководителем двух защищенных кандидатских диссертаций.

В. А. Урываев – лауреат премии Губернатора Ярославской области в сфере образования за работу по научному обеспечению проведения диспансеризации детей, лауреат премии «Золотой Хирон» за выдающиеся достижения в области отечественной медицинской (клинической) психологии по итогам 2020 года, лауреат Национального конкурса «Золотая Психея» в номинации «Личность года в российской психологии» по итогам 2011 года.

Проект Международная конференция «Медицинская (клиническая) психология: исторические традиции и современная практика» (2–4 октября 2014 года, Ярославль), руководителем которого был Владимир Анатольевич, стал победителем Национального конкурса «Золотая Психея» в номинации «Вклад в развитие единого профессионального психологического сообщества России» по итогам 2014 года. Лауреатами Национального конкурса «Золотая Психея» стали 6 проектов, которыми руководил и в организации которых участвовал В. А. Урываев.

Деятельность Владимира Анатольевича длительное время способствовала укреплению связей внутри Ярославской психологической школы между ее основными центрами: факультетом психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, психологами Ярославского пединститута, с одной стороны, и ЯГМУ – с другой.

Ярославское региональное отделение Российского психологического общества, редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник», коллектив факультета психологии выражают искренние соболезнования родным и близким, коллегам и ученикам Владимира Анатольевича и бережно хранят память о дорогом друге и верном соратнике.

*Ярославское региональное отделение
Российского психологического общества,
редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник»,
коллектив факультета психологии
Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова*

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

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

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, anvikar56@yandex.ru.

Abstract. The article is a continuation of the works published in the two previous issues of the bulletin. The results of the study of a number of key methodological problems, the formulation of which has now led to the development of the theory and practice of psychological analysis of activity, are presented. A new solution to one of the significant issues related to the establishment and interpretation of the structural organization of competencies as the basic units of the organization of activity and its psychological analysis is proposed. For the first time, the position is substantiated, according to which the own structural organization of competencies, that is, their microstructure, is based on the level principle and represents an integral hierarchy of five subordinate levels, the characteristics of which are also given in the work. The fact of the fundamental isomorphism of the main levels of the organization of competencies and the basic levels of the structural organization of activity is revealed. It is shown how specifically the procedures of psychological analysis of the act should be optimized.

Key words: activity, professional activity, psychological theory of activity, psychological analysis of activity, main groups of competencies, subject of activity, competence, component of activity, organization of activity, subject-information activity.

Metacognitive Research: Relevance and Retrospective

D. I. Ivanova

Postgraduate student of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, dasha_ivanova95@mail.ru

Abstract. Metacognitivism, a new direction in psychological research, has gained great popularity among foreign and Russian scientists. Metacognitive research has appeared in many areas of psychological knowledge, and has demonstrated the importance of a new consciousness approach. Within the framework of this article, the concept of metacognitivism, its main directions, the history of metacognitive research and their current state are considered.

Key words: metacognitivism, metacognitive research, metacognitive processes, consciousness.

Structural-Level Approach to the Problem of Phylogenetic Evolution of the Psyche (Article Two)

A. A. Karpov

Doctor of psychology, professor of RAE, Yaroslavl professor of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article presents research materials in the field of phylogenetic evolution of the psyche and behavior of animals and humans, as well as representatives of species located in other kingdoms of wildlife. In relation to the phylogenetic evolution of the psyche, a fundamentally new methodological approach to its development has

been implemented. This is the metasystem approach. The provisions on the structural and functional structure of the evolution of the psyche, genetic, metasystem and integrative patterns are formulated.

Key words: phylogenetic evolution of the psyche, metasystemic approach, structural-level principle, criterion-discriminator, structural-functional structure, genetic patterns, metasystemic plan, integrative patterns.

Reflexivity and Variability of Behavior at Different Levels of Empathy in the Adaptation of Students

A. A. Smirnov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, asmirnov1970@bk.ru

E. V. Solovyeva

Bachelor student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, solovyeva.ev205@gmail.com

Abstract. The article is based on the methodological techniques of L. P. Urvantsev. The socio-psychological well-being of students is important for their professional adaptation. In this study, psychological profiles of low, medium and high socio-psychological adaptedness in first-year students are constructed. Profiles on two types of thinking orientation: the reflexive side (internal) and the assessment of the variability of behavior (external). To study the mechanisms of empathy as a factor of social adaptedness of students, similar profiles were constructed according to the severity of the general level of empathy: low, medium and high. A comparative analysis of the differences between groups and profiles was carried out. It was found that empathy does not contribute to the socio-psychological adaptedness of first-year students, since high-level "empaths" have maladaptive strategies in behavior: Demonstrating weakness and Tracking the impression made. It is these strategies that are hindering the harmonization of personality. It was found that positive behavioral strategies are: The desire to please and Self-promotion. The reflection of the present activity in order to increase the level of social and psychological adaptedness of students should decrease for optimal values.

Key words: socio-psychological adaptedness, variability of behavior, reflection, empathy.

Some Features of Post-Traumatic Stress Disorder in Modern Conditions

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of the department of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation, kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article attempts to analyze the role of post-traumatic stress disorder in modern conditions in Russia, the features and phenomenology of this psychological phenomenon.

Key words: post-traumatic stress disorder, crisis, personality, neurosis, pandemic, integration.

Early Childhood Autism Syndrome as a Specific Developmental Disorder

Yu. A. Latushkina

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Clinical Psychology of the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,
fomchenkova.yulya@yandex.ru*

P. A. Pobokin

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair clinical psychology of Smolensk State Medical University, Smolensk, Russian Federation,
p.pobokin@yandex.ru*

O. I. Derevlev

*Bachelor-student of the Faculty of Medicine of the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of Russia,
derevlev2002@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to one of the complex and mysterious disorders of children's mental development – early childhood autism. The difficulties of mental development and socialization of autistic children are consecrated. Attention is focused on the early detection of autism manifestations.

Key words: early childhood autism, autistic child, socialization problems, developmental problems, Asperger's syndrome.

The Relationship between Self-Esteem and Aggressive Behavior in Adolescence

P. E. Stepanova

*Lecturer of the department (subject-cycle commission) of psychology
KGBPOU "Altai Academy of Hospitality", Barnaul, Altai Krai, Russian Federation,
pvologdina@mail.ru*

D. A. Dashkova

*Student, KGBPOU "Altai Academy of Hospitality", Barnaul, Altai Krai, Russian Federation,
daryadashkova1510@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of the study of the relationship between aggressive behavior of young men and self-esteem. The concepts of "self-esteem" and "aggression" in different approaches are considered. The conducted empirical research allowed to establish significant correlations between verbal, object and emotional aggression with different indices of self-esteem and young men's self-esteem.

Key words: aggressive behavior, self-esteem, adolescence, adolescent aggression.

Psychological Features of Aggressive Behavior

Yu. A. Latushkina

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Clinical Psychology of the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,
fomchenkova.yulya@yandex.ru*

P. A. Pobokin

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair clinical psychology of Smolensk State Medical University, Smolensk, Russian Federation,
p.pobokin@yandex.ru*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of scientific research on the problem of aggressive behavior. The peculiarities of the manifestation of aggression by gender differences are revealed. The necessity and prospects of studying the main causes of aggressiveness in the preventive, correctional and developmental work of a psychologist are indicated.

Key words: aggression, aggressive behavior, depression, dementia, schizophrenia, psychopathy.

An Interrelation between Safety State and Basic Parameters of Personality Adaptability

T. L. Chudakova

*Postgraduate student of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, t
atiana19952211@yandex.ru*

Abstract. Subjective safety is one of significant categories in the modern psychological science and practice. Many stressors of environment influence on humans that leads to occurrence of emotional tension. That's why currently more and more researchers pay attention on problems of psychological well-being, health, and psychological safety.

In this study we research an interrelation between basic parameters of personality adaptability and a tendency to the safety state. In the article adaptability is considered as one of integrative personality features. The data were collected with the help of psychological methods: the questionnaire for diagnosing a tendency to the safety state by L. Yu. Subbotina and T. L. Chudakova (Smirnova); «Test of Personal Adjustment» by C. Rogers and R. Dymond.

As a result we reveal the correlation between all parameters of personality adaptability and a tendency to the safety state. We identified that the safety state is an attribute of successful adaptation and a factor that affects it. We reveal that escapism as avoiding problems does not support the safety state.

Keywords: safety; safety state; adaptation; adaptability; social-psychological adaptation.

Motivation of Sports-Oriented Volunteer Activity

E. V. Karpova

Doctor of psychology, professor of the department of pedagogy and psychology of primary education of Yaroslavl State Pedagogical University named after

*K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,
evkar55@yandex.ru*

S. A. Kibko

*Physical education teacher, "Secondary School № 99", Yaroslavl, Russian Federation,
svetlanakibko@mail.ru*

Abstract. The results of a study of the motivation of sports-oriented volunteer activity on a sample of 110 schoolchildren are presented. The features of motivation depending on the experience of volunteer activity of schoolchildren are considered. The ideas of parents about the motives of sports volunteering of their children are described.

Key words: volunteering, schoolchildren, sports volunteering, motivation, motivation of volunteering.

Forecasting the Results of Social Perception in Management

V. I. Nazarov

Doctor of psychology, professor of the department of continuing psychological and pedagogical education of Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation,

vi-nazarov@yandex.ru

Abstract. Methodological, theoretical and empirical materials are presented, revealing the results, features and patterns of substantiation of the direction of further research in order to create a method for predicting the results of perception by employees of their immediate supervisors. Estimates and results of the analysis of the prospects of using the available data in order to make a forecast of the results of perception are proposed. The obtained initial data reflect the inter-level dependencies and perception stereotypes that are significant for the preparation of SPM forecast scenarios. The characteristics of the prospects for the application of the information received to date in the direction of the formation of scenarios for future transformations of the image of the head are given.

Key words: social perception in management (SPM), the results of studying the psychology of SPM for previous periods, groups of percepients, attitude to the immediate supervisor, dynamics of the socio-social environment, dependencies of the results of SPM, systemic interlevel connections, metasytem, intersystem, work activity, subject, direct supervisor, forecast.

Study of the Features of Locus of Control as a Professionally Important Quality of a Beginner Specialist

V. B. Tokareva

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of social pedagogy and organization of work with youth, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University after K. D. Ushinsky, valya.tokareva@bk.ru

Abstract. The article presents materials that reveal the specifics of such a phenomenon as a locus of control in a novice specialist. Relationships between the indicators of internality and externality in a student of different specialties are established, and conclusions are drawn that allow us to assert the significance of the studied personal aspect.

Key words: locus of control of a novice specialist, internality, externality, personality orientation, emotional intelligence.

Urvantsev Phenomenon: Scientist, Pedagogue, Teacher

V. A. Mazilov

Doctor of psychology, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, v.mazilov@yspu.yar.ru

Abstract. The article is dedicated to the memory of Leonid Petrovich Urvantsev (1947–2006), Professor of the Faculty of Psychology of the Yaroslavl State University. L. P. Urvantsev gave 32 years to work at the faculty, he was a leading teacher. The article is an attempt to create a psychological portrait of a scientist and teacher who had a huge impact on the formation of the Yaroslavl psychological school. L. P. Urvantsev was the founder of the direction of medical psychology in the Yaroslavl school.

Key words: L. P. Urvantsev, faculty of psychology, professor of psychology, YarSU.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Москва – Ярославль, kein17@mail.ru.

Дашкова Дарья Алексеевна

студент КГБПОУ «Алтайская академия гостеприимства», г. Барнаул, Алтайский край, Российская Федерация, daryadashkova1510@mail.ru.

Деревлев Олег Игоревич

студент-бакалавр лечебного факультета Смоленского государственного медицинского университета, г. Смоленск, Российская Федерация, derevlev2002@mail.ru.

Иванова Дарья Игоревна

аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, dasha_ivanova95@mail.ru.

Индрупская Наталья Игоревна

старший психолог психологической службы отделения по воспитательной и социальной работы с осужденными УФСИН России по Ярославской области капитан внутренней службы.

Камакина Ольга Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского», исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, olekam@bk.ru.

Карпов Александр Анатольевич

доктор психологических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета 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 Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, anvikar56@yandex.ru.

Карпова Елена Викторовна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, evkar55@yandex.ru.

Кашапов Мергалис Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, smk-007@bk.ru.

Кибко Светлана Анатольевна

учитель физкультуры, «Средняя школа № 99», г. Ярославль, Российская Федерация, svetlanakibko@mail.ru.

Козлов Владимир Васильевич

президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор

заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, kozlov@zi-kozlov.ru.

Латушкина Юлия Андреевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Смоленского государственного медицинского университета, г. Смоленск, Российская Федерация, fomchenkova.yulya@yandex.ru.

Ледовская Татьяна Витальевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, from_students_with_love@mail.ru.

Мазиллов Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, v.mazilov@yspu.yar.ru.

Макарова Ирина Валерьевна

заместитель начальника межрегиональной психологической лаборатории УФСИН России по Ярославской области, подполковник внутренней службы.

Назаров Владимир Иванович

доктор психологических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, г. Иваново, Российская Федерация, vi-nazarov@yandex.ru.

Нижегородцева Надежда Викторовна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, nnvdoc@mail.ru.

Побокин Павел Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Смоленского государственного медицинского университета, г. Смоленск, Российская Федерация, p.pobokin@yandex.ru.

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, asmirnov1970@bk.ru.

Соловьева Елизавета Валерьевна

студент-бакалавр Ярославского государственного университета П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, solovyeva.ev205@gmail.com.

Степанова Полина Евгеньевна

преподаватель кафедры (предметно-цикловой комиссии) психологии КГБПОУ «Алтайская академия гостеприимства», г. Барнаул, Алтайский край, Российская Федерация, pvolodina@mail.ru.

Токарева Валентина Борисовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, valya.tokareva@bk.ru.

Чудакова Татьяна Леонидовна

аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, tatiana19952211@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ

Уважаемые читатели!

В целях внедрения в ЯрГУ унифицированного издательского оформления материалов в научных изданиях, облегчающее их обработку в международных и национальных банках информации и позволяющее минимизировать искажения данных по цитированию, и включению нашего журнала в РИНЦ, прием материалов осуществляется по следующим требованиям.

В каждой статье должны быть указаны следующие данные:

1. Сведения об авторах

Обязательно:

- **Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке);**
- **полное название организации** – место работы каждого автора в именительном падеже (на русском и английском языке). Если все авторы работают в одном учреждении, можно не указывать место работы каждого автора отдельно;
- **адрес электронной почты для каждого автора;**
- **должность, звание, ученая степень.**

Опционально:

- подразделение организации;
- другие сведения об авторах, фотографии авторов.

2. Название статьи

Приводится на русском и английском языках

3. **Аннотация** (объем **не менее 100** и не более 300 слов, отражающее основное содержание работы таким образом, чтобы читатель мог составить полное представление об этом содержании) Приводится на русском и английском языках

4. **Ключевые слова** (до 10 слов).

Ключевые слова или словосочетания отделяются друг от друга точкой с запятой. Приводится на русском и английском языках

5. Тематическая рубрика (код)

Обязательно – **код УДК**;

Опционально – другие библиотечно-библиографические предметные и классификационные индексы.

Список литературы

Требования к оформлению рукописи статьи

1. Содержащийся в файле текст должен быть оформлен в редакторе MicrosoftWord 97 и выше.
2. Формат страницы А4, ориентация «книжная».
3. Все поля по 20 мм.
4. Тип шрифта – TimesNewRoman, размер **14** пт.
5. Междустрочный интервал **1,2**, выравнивание по ширине, абзацный отступ **1,25** см.
6. Рисунки только черно-белые включаются в текст. Подписи к рисункам делаются внизу. Нечитаемые рисунки будут удалены из текста.
7. Таблицы прилагаются по ходу текста, снабжаются заголовками и имеют сквозную нумерацию.
8. Количество иллюстративного материала не должно превышать 5 рисунков (таблиц, графиков и т.д.)

9. Примеры оформления списка литературы.

Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко.– СПб.: Питер, 1999.– 105 с.

Карпов, А.В. психическое выгорание в управленческой деятельности: монография / А.В. Карпов, Н.С. Савина; М.– Ярославль: РАО, 2010.– 404 с.

Петров, Ю.В. Экономическая теория [Текст]: учебник / Ю.В. Петров, А.В. Сидоров. СПб.: Астрель, 2010.– 391 с.

Экономика предприятия [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Петров, Д.И. Иванов, С.И. Сидоров; под ред. Р.П. Викторовой.– М.: Академия, 2011.– 327 с.

Статьи из журналов оформляются следующим образом:

Субботина, Л. Ю. Интегративная модель психологической защиты [Текст] / Л. Ю. Субботина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.–2005.– № 3 (24).– С. 111–117 Здесь указывается автор, приводится название статьи, год издания, номер и страницы журнала, на которых размещена статья.

Словари оформляются подобным образом:

Власов, О.И. Толковый словарь [Текст] / О.И. Власов.– М.: Дрофа, 2010.– 1020 с.

Электронные ресурсы выглядят в библиографическом списке

Аминов, Н.А. Природные предпосылки возможности самореализации учителей начальной школы / Н.А. Аминов // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.<http://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Aminov.shtml>

Словарь юридических терминов [Электронный ресурс].– <http://...>

Психологический словарь [Электронный ресурс].– <http://...>

Водянец, П.Л. Планирование на предприятии [Электронный ресурс].– <http://...>– статья в интернете.

Громова, С.В. Исследование влияния роста заработных плат на уровень жизни населения [Электронный ресурс]: авт. дисс... к.э.н.– <http://...>– ссылка на автореферат диссертации.

Библиографический список не должен в основном состоять из электронных ресурсов.

Пример оформления текста

УДК

Название статьи

Авторы, город

Данные об авторах, электронная почта

Аннотация.

Ключевые слова.

Название статьи (англ)

Авторы, город (англ)

Данные об авторах (англ)

Аннотация. (англ)

Ключевые слова. (англ) электронная почта

Текст статьи. Текст
Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст
Текст Текст Текст Текст Текст

Литература.

Материалы публикуются в авторской редакции.