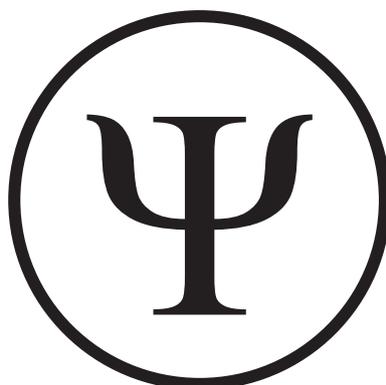


РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 2 (44)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2019

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал

Редакционная коллегия

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

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество
Издается с 2001 года

ISSN 1813-5587

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

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

Ярославский психологический вестник, № 2 (44), 2019.

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

Сдано в набор 30.10.2019 г. подписано в печать 20.11.2019 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 200. Заказ 219



УВАЖАЕМЫЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Этот номер Ярославского Психологического Вестника посвящен выдающемуся отечественному психологу, создателю и руководителю Ярославской психологической школы

Владимиру Дмитриевичу Шадрикову!

В этом году Владимир Дмитриевич отмечает свой Юбилей, и мы поздравляем его со знаменательной датой! Желаем ему здоровья, дальнейших научных успехов и жизненного благополучия!

С Днем Рождения!

Мы надеемся, что публикации этого сборника, принадлежащие его ученикам и последователям, отражают живую ткань развития научной Ярославской школы психологии.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Владимир Дмитриевич Шадриков</i>	7
МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ	
<i>В. Д. Шадриков</i> Мышление как проблема психологии	11
<i>А. В. Карпов</i> Проблемы и перспективы развития психологической теории деятельности	20
<i>В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко</i> Деятельность. Способности. Внутренний мир	38
<i>Ю. П. Поваренков</i> Системогенетический анализ профессионального развития личности	45
<i>Л. Ю. Субботина</i> Подход к системному анализу состояния безопасности	58
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>А. А. Карпов</i> Структурно-функциональная организация метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности	64
<i>Е. В. Карпова</i> Системогенетический подход к проблеме формирования профессиональных компетенций	70
<i>М. М. Кашапов</i> Способность мышления как ресурсная основа творческой профессиональной деятельности	75
<i>Е. В. Конева</i> Образ профессии в контексте психологической системы деятельности	82
<i>Т. М. Панкратова</i> Трудовая деятельность супругов и супружеское благополучие	87
<i>А. В. Чемякина</i> Представленность профессионально-негативных качеств в структуре личности	92
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Т. Б. Венцова</i> К вопросу о построении теории индивидуального характера	96
<i>В. В. Козлов</i> Духовные способности и духовная самореализация	100
<i>Н. Н. Мехтиханова, П. А. Суравегина</i> К проблеме духовных способностей личности	104
<i>В. К. Солондаев</i> Как мысль ушла из психологических исследований?	107
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Н. П. Ансимова</i> Преемственность образовательных результатов среднего общего и высшего образования	111
<i>Н. В. Нижегородцева</i> Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению	126
<i>И. В. Серафимович, К. А. Егорова</i> Адаптация в профессиональной педагогической деятельности и когнитивные ресурсы	130

К ЮБИЛЕЮ ВЛАДИМИРА ДМИТРИЕВИЧА	133
<i>А.В. Карпов</i> Слово об учителе.....	134
<i>В.А. Мазиллов</i> Титан психологии: штрихи к портрету Владимира Дмитриевича Шадрикова.....	138
<i>М.М. Кашапов</i> О Владимире Дмитриевиче Шадрикове.....	144
<i>Н.В. Ключева</i> Поздравление Владимира Дмитриевича.....	146
<i>И.В. Серафимович</i> Писать. Нельзя. Молчать. И где рассудительней поставить запятую, если вопрос касается В.Д. Шадрикова?.....	147
ИЗБРАННЫЕ РЕЦЕНЗИИ НА МОНОГРАФИИ В.Д. ШАДРИКОВА	
<i>А.Л. Журавлев, В.А. Мазиллов</i> Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем. Предисловие к монографии В.Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека».....	148
<i>А.В. Карпов</i> От психологии деятельности – к психологии деятеля (рецензия на книгу В.Д. Шадрикова Психология деятельности человека).....	153
<i>А.В. Карпов, Т.А. Воронова</i> Неокогнитивная психология и мысль: зеркало миров. Рецензия на монографию В.Д. Шадрикова «Неокогнитивная психология».....	164
АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	168
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	173
ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ	175

Yaroslavl Psychological Vestnik

CONTENTS

<i>Vladimir Dmitrievich Shadrikov</i>	7
METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY	
<i>V.D. Shadrikov</i> Thinking as a Problem of Psychology.....	11
<i>A.V. Karpov</i> Problems and Prospects of Development of the Psychological Theory of Activity.....	20
<i>V.A. Mazilov, Yu.N. Slepko</i> Activity. Abilities. Inner Life.....	38
<i>Yu.P. Povarenkov</i> System-Genetic Analysis to Professional Development of Personality.....	45
<i>L. Yu. Subbotina</i> Approach to the Systemic Analysis of the State of Safety.....	58
PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY	
<i>A.A. Karpov</i> Features of Structural and Functional Organization of Metacognitive Sphere of Personality in Management Activity.....	64

<i>Ye. V. Karпова</i>	System-Genetic Approach to the Problem of Formation of Professional Competences	70
<i>M. M. Kashapov</i>	The Ability of Thinking as a Resource Basis for Creative Professional Activity	75
<i>Ye. V. Koneva</i>	The Image of Profession in the Context of the Psychological System of Activity	82
<i>T. M. Pankratova</i>	Work Activity of Spouses and Marital Well-Being	87
<i>A. V. Chemyakina</i>	Representation of Professional-Negative Qualities in the Structure of Personality	92
GENERAL PSYCHOLOGY		
<i>T. B. Ventsova</i>	On the Construction of the Theory of Individual Character	96
<i>V. V. Kozlov</i>	Spiritual Abilities and Spiritual Self-Realization	100
<i>N. N. Mekhtikhanova, P. A. Surovegina</i>	To the Problem of Spiritual Abilities of Personality	104
<i>V. K. Solondaev</i>	How Did the Thought Leave Psychological Research?	107
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY		
<i>N. P. Ansimova</i>	The Continuity of the Educational Results of Secondary and Higher Education	111
<i>N. V. Nizhegorodtseva</i>	System-Genetic Approach to the Study of Educational Activity and Readiness for Learning	126
<i>I. V. Serafimovich, K. A. Egorova</i>	Adaptation in Professional Pedagogical Activity and Cognitive Resources	130
FOR THE JUBILEE OF VLADIMIR DMITRIEVICH		
<i>A. V. Karpov</i>	Words about the Teacher	133
<i>V. A. Mazilov</i>	Titan of Psychology: Touches to the Portrait of Vladimir Dmitrievich Shadrikov	134
<i>M. M. Kashapov</i>	About Vladimir Dmitrievich Shadrikov	138
<i>N. V. Klyueva</i>	Congratulations to Vladimir Dmitrievich	144
<i>I. V. Serafimovich</i>	Write. Must not. Silent. And where it is more judicious to put a comma if the question concerns V. D. Shadrikov?	146
SELECTED REVIEWS OF V. D. SHADRIKOV'S MONOGRAPHS		
<i>A. L. Zhuravlev, V. A. Mazilov</i>	Psychology of Abilities and Giftedness: Important Results in the Study of Eternal Problems. Preface to V. D. Shadrikov's Monograph "Human Abilities and Giftedness"	148
<i>A. V. Karpov</i>	From the Psychology of Activity – to the Psychology of the Actor (Review of V. D. Shadrikov's Monograph "Psychology of Human Activity")	153
<i>A. V. Karpov, T. A. Voronova</i>	Neocognitive Psychology and Thought: Mirror of Worlds. Review of the V. D. Shadrikov's Monograph "Neocognitive Psychology"	164
ABSTRACTS		168
PERSONALITIES		173
REQUIREMENTS TO ARTICLES SUBMITTED FOR PUBLICATION		175

Владимир Дмитриевич Шадриков

Владимир Дмитриевич Шадриков – выдающийся отечественный психолог, доктор психологических наук, профессор-исследователь кафедры общей психологии НИУ ВШЭ, действительный член Российской академии образования, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. В.Д. Шадриков родился в Рыбинске, в семье служащих. Родители – отец, Дмитрий Иванович Шадриков и мать Ирина Анатольевна Шадрикова всю свою трудовую жизнь посвятили одному из крупнейших промышленных предприятий Ярославской области – Рыбинскому авиационному заводу и в значительной степени повлияли на формирование определяющих качеств личности Владимира Дмитриевича.

Окончив с медалью рыбинскую среднюю школу № 1, В.Д. Шадриков поступил на физико-математический факультет Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. Он являлся безусловным лидером студенчества, активно занимаясь спортом и общественной работой, был председателем студсовета института. По окончании вуза в 1962 году Владимир Дмитриевич поехал работать учителем в среднюю школу поселка Эвенск Магаданской области. Затем он трудился директором вечерней (сменной) школы рабочей молодежи в том же поселке, инспектором районного отдела народного образования.

В 1965 году В.Д. Шадриков поступил в аспирантуру ЯГПИ, которую успешно окончил с защитой кандидатской диссертации на тему «Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору». В это время, а также несколько позже он устанавливает прочные творческие и товарищеские связи с выдающимися советскими психологами – Д.А. Ошаниным, Б.Ф. Ломовым, В.Ф. Рубахиным и мн. др. По окончании аспирантуры начинает свою преподавательскую деятельность на кафедре психологии ЯГПИ. В то время на этой кафедре складывается коллектив единомышленников, который впоследствии составил костяк Ярославской психологической школы и одним из несомненных лидеров которой являлся Владимир Дмитриевич. Он принимает в то время активное участие во многих новаторских начинаниях, завязывает тесные контакты с промышленными предприятиями, является одним из основателей Лаборатории промышленной психологии.

В 1970 году Владимир Дмитриевич получил приглашение на работу во вновь создаваемый Ярославский государственный университет. Он вступает инициатором и создателем факультета психологии, а затем последовательно занимает должности доцента, профессора, заведующего кафедрой, декана этого факультета и, наконец, проректора университета. Под его руководством в короткие сроки факультет вошел в тройку ведущих в стране (наряду с факультетами психологии МГУ и ЛГУ). В.Д. Шадриков внес также существенный вклад в организацию учебной работы университета, определив его развитие в этом направлении на много лет вперед.

Свою продуктивную преподавательскую работу Владимир Дмитриевич успешно сочетает с научной деятельностью. За период работы в университете им была подготовлена и защищена в Ленинградском госуниверситете докторская диссертация на тему «Системный подход в психологии производственного обучения» (1977). Основу диссертационного исследования составила теоретическая концепция системогенеза деятельности, которая в дальнейшем вошла в «золотой фонд» отечественной психологической науки, стала одним из решающих факторов формирования Ярославской психологической школы. За работы, выполненные в этот период, В.Д. Шадриков был избран членом-корреспондентом АПН СССР (1982).

В 1982 году Владимир Дмитриевич Шадриков назначается ректором Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. На этом посту он внес существенный вклад в развитие вуза, совершенствование всех сторон его деятельности. В короткий срок институт стал призерам Всесоюзного конкурса высших учебных заведений. Ему дважды присуждалось переходящее знамя ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Был внесен значительный вклад в развитие материальной базы ЯГПИ, были построены новые учебные корпуса.

В 1985 году В.Д. Шадриков получает приглашение в Москву на должность заместителя министра просвещения СССР. В дальнейшем он занимал должности первого заместителя председателя Госкомитета СССР по образованию – министра СССР (1988–1991), замести-

теля министра образования РФ (1991–2001). На этих постах Владимиром Дмитриевичем внесен огромный и во многом определяющий вклад в развитие образования и науки в нашей стране. Удивительно, что все неоспоримые, выдающиеся достижения В. Д. Шадрикова на ответственной государственной работе были получены не «вместо» научных достижений, а «вместе» с ними. Представляется неправдоподобным, почти – невероятным, что в период своей государственной деятельности В. Д. Шадриков не только не снизил, но напротив – интенсифицировал собственно научную деятельность, опубликовав целый ряд фундаментальных монографий и воспитав большую плеяду учеников.

После завершения государственной службы В. Д. Шадриков использовал свой административный опыт и научные знания для организации факультета психологии в Государственном университете – Высшей школе экономики. Сейчас он работает профессором, научным руководителем факультета психологии и директором Института содержания образования НИУ ВШЭ. Под руководством Владимира Дмитриевича выполнен ряд государственных проектов, связанных с разработкой государственных образовательных стандартов, совершенствованием системы лицензирования и аккредитации, модернизацией педагогического образования. Новый импульс и еще больший масштаб обретала научная деятельность В. Д. Шадрикова, основной целью которой сейчас выступает изучение глубинных, определяющих проблем психологии и всего современного гуманитарного знания в целом. Это проблемы, связанные с пониманием сущности человека, природы его внутреннего мира, его духовных способностей и уникальности самого «феномена человека» – его уникальности и неповторимой индивидуальности.

Сжатые рамки юбилейной заметки, обязывающие отдавать приоритет скупым биографическим данным и информативным характеристикам, не позволяют, к сожалению, передать всю многогранность и богатство личности юбиляра и его свершений, а также вклада в науку и образование нашей страны. Это особенно ощутимо, когда речь идет о личности такого масштаба, как В. Д. Шадриков – личности не только крупной, но и многомерной, синтезирующей в себе множество различных сторон, каждая из которых, разумеется, достойна специального внимания. Три из них – этих сторон, граней являются, однако, главными и определяющими – научная деятельность, государственная работа и деятельность по созданию собственной научной школы

Действительно, тот вклад, который внесли труды В. Д. Шадрикова в развитие отечественной психологии, велик и многогранен. Им создан целый ряд научных теорий и концепций, оказавших во многом определяющее влияние на развитие важных областей психологического знания. Во-первых, это *концепция системогенеза* профессиональной и учебной деятельности. В ней сформулированы основы, по существу, *новой парадигмы* развития всей психологии деятельности, являющейся, как известно, ключевой для отечественной психологии. Впервые не на словах, а на деле был реализован концептуальный синтез теории деятельности и методологии системного подхода, что позволило раскрыть латентную структуру – психологическую архитектуру деятельности посредством ставшего уже классическим понятия «психологической системы деятельности».

Во-вторых, это, конечно, и та теория, которая, быть может, является наиболее значимой, «вершинной» во всем научном творчестве Владимира Дмитриевича – его фундаментальная *теория общих и профессиональных способностей*, разработанная на основе принципиально новой – функционально-генетической парадигмы и являющаяся базой для решения многих практических задач. В ней психология способностей переходит на качественно новый уровень своего развития и претерпевает именно парадигмальные трансформации, поскольку они – способности раскрываются уже не только в их гносеологическом «измерении», но и в их *реальной онтологии*. Такой «прорыв в сущность» способностей закономерным образом позволил установить и интимные механизмы генезиса способностей, решающую роль в котором играют механизмы оперативности.

Теория способностей В. Д. Шадрикова, равно, впрочем, как и все иные его труды, характеризуются не только концептуальной фундаментальностью, но и ярко и явно выраженным прикладным потенциалом. В этом проявляется одна из отличительнейших черт его личности – синтетичность, нерасторжимое единство теоретической и практической ее составляющих. Именно она позволяет быть ему и блестящим теоретиком и выдающимся организатором одновременно. Какими бы вопросами ни занимался Владимир Дмитриевич, какие бы научные проблемы ни разрабатывал, он стремится довести это до степени практической

реализации (один из вопросов, который он нередко задает автору какого-либо теоретического результата – «ну и что?» – то есть, что это дает практике?). Более того, приоритеты его научной тематики и общий стиль его научной деятельности обычно таковы, что он не столько «пытается внедрить то, что им разработано», сколько, наоборот, «разрабатывает то, что в первую очередь достойно практической реализации». Он любит выражение Аристотеля: «Мы изучаем не для того, чтобы знать, а для того, чтобы делать». В-третьих, в последнее время им создана *концепция внутреннего мира человека*. Она, будучи посвящена предельно интимному и, казалось бы, столь же предельно «теоретическому» предмету исследования – внутреннему миру человека, в действительности, глубоко практична. Ее пафос заключается в том, что человек лишь тогда может быть Человеком – не только мыслящим, чувствующим, переживающим, но и *действующим*, когда он обладает и овладевает своим внутренним миром и, благодаря этому, становится не только индивидом, но и индивидуальностью. В этой концепции сделал крупный шаг в развитии представлений о предмете психологии, «реабилитированы в правах» многие исконно человеческие, но длительное время отторгаемые традиционной психологией понятия и категории (из-за их «неудобности и слабой доступности» для изучения) и, прежде всего, понятие души; намечена и реализована стратегия перехода от глобально-аналитического этапа развития психологии к иному этапу – этапу синтетическому, системному, на котором осознание сложности и целостности психики должно рассматриваться не столько как главная трудность ее познания, сколько как исходный пункт этого познания, а в определенной мере и как его принцип. Обоснование и раскрытие автором категории мира внутренней жизни человека как раз и есть та «конкретизирующая абстракция» очень высокого уровня обобщенности, тот теоретический конструкт, который может содействовать этому.

В-четвертых, это и разработанная В.Д. Шадриковым концепция индивидуальности, основы которой представлены в его фундаментальной монографии «От индивида к индивидуальности». Она, в свою очередь, явилась логическим развитием тех идей, которые были сформулированы в двух других его основополагающих книгах «Мир внутренней жизни человека» и «Становление человечности». Своеобразной «сверхзадачей» этой концепции является проблема, на которую сам Владимир Дмитриевич постоянно обращает и свое внимание и внимание коллег – это так сказать конечная, терминальная, но и беспрецедентно сложная проблема психологического познания – проблема объяснения индивидуальной психики (а на основе этого – и предсказания поведения), то есть проблема «восхождения» от абстрактного знания к знанию конкретному (индивидуальному).

В-пятых, это и во многом новаторские работы Владимира Дмитриевича, выполненные в последнее время, посвященные новейшим проблемам современной когнитивной психологии в целом и изучению мысли как фундаментального общепсихологического феномена, обобщенные в монографии «Неокогнитивная психология».

Свою масштабную научную деятельность В.Д. Шадриков постоянно сочетает с не менее масштабной и значимой административной, а лучше сказать – государственной работой. Так, в частности, в 1991–2001 годах под его руководством впервые была создана отечественная система государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, служба лицензирования, аттестации и аккредитации высших учебных заведений, разработан классификатор специальностей и направлений подготовки, внесены существенные изменения в правовое и экономическое положение вузов. Впервые Указом Президента РФ высшим учебным заведениям были переданы в оперативное управление учебные здания, оборудование, земля, они были освобождены от всех налогов. Владимир Дмитриевич участвовал в разработке законов «Об образовании» (1992) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), национальной доктрины развития образования (1999). Впервые был проведен конкурс школьных учебников, на основе которого в педагогическую практику были рекомендованы несколько учебников по одному и тому же предмету на выбор учеников и учителя. Владимир Дмитриевич участвовал в подготовке Первого съезда работников образования СССР; его решения легли в основу демократизации системы образования в стране. При участии В.Д. Шадрикова был проведен первый общесоюзный конкурс «Учитель года». В этот же период он активно занимался вопросами организации педагогической науки. В должности исполняющего обязанности Президента АПН СССР (1989–1990) под его руководством была проведена значительная работа по реорганизации деятельности Академии.

В.Д. Шадриков – основатель и глава одной из ведущих научных психологических школ страны, широко известной в стране и за рубежом. Его стиль руководства научной школой в такой же степени результативен и продуктивен, в какой и гуманистичен. Он основывается на умении распознавать особенности индивидуальности учеников и наилучшим образом (и в то же время – с предельной уважительностью) их реализовывать. Причем, все это сочетается в его стиле с высочайшей требовательностью к ученикам; с тем, чтобы их работа была не только целенаправленной, но и целедостигающей. И в этом плане его стиль руководства в чем-то созвучен известному организаторскому стилю С.П. Королева, выраженному в формуле: «требовать невозможного, чтобы добиться максимума возможного». Синергия теоретической и практической сторон личности и деятельности Владимира Дмитриевича, будучи определяющей особенностью, проявляется, конечно, не только в его научной работе, но и во многих иных сферах и аспектах, в том числе – и в педагогической деятельности, да и просто в житейских вопросах и межличностных отношениях. Здесь на первый план для Владимира Дмитриевича выходит то личностное качество, подробный психологический анализ которого он впервые сам же и дал в своих исследованиях и которому неукоснительно старается следовать в своих практических делах – *добродетель*. Наиболее важно то, что это – не просто теоретический конструкт, а норма и даже императив для Владимира Дмитриевича – императив быть не только деятелем, сколько *добродетелем*. Для огромного числа его коллег и учеников он именно таков.

В.Д. Шадриков пользуется непререкаемым авторитетом своих коллег и огромным уважением общественности. Его мнение – это аналог «гамбургского счета» в решении многих научных и организационных вопросов. Он – автор свыше 300 научных работ, в том числе – 25 монографий, а также целого ряда учебников. Им подготовлено 11 докторов и 53 кандидатов наук. Он почетный профессор ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Белгородского технологического университета им. В.Г. Шухова. Он является активным организатором и участником деятельности многих научных объединений и сообществ, в частности, он – член Президиума Российского психологического общества, член Президиума УМО по психологии классических университетов России, научный консультант в системе Министерства образования и науки РФ и мн. др.

Заслуги В.Д. Шадрикова высоко и по достоинству многократно отмечены на самых различных уровнях. Он удостоен звания «Заслуженный работник высшей школы РФ». Является лауреатом премий Президента РФ (1999) и Правительства РФ (2005), премии им. С.Л. Рубинштейна Президиума РАН (1996). Награжден орденами Почета (2002), «За заслуги перед Отечеством» IV степени (2012), Св. благоверного князя Даниила Московского, медалями им. Н.К. Крупской (1989), им. К.Д. Ушинского (1989), им. А.С. Макаренко (1990), Золотой медалью «За достижения в науке» Российской академией образования (2007), знаком «Почетный работник науки и техники РФ» (2007), имеет другие знаки отличия.

В облике Владимира Дмитриевича гармонично сочетаются черты ученого и организатора психологической науки и педагогической практики, умеющего сплотить вокруг себя единомышленников и учеников, увлечь их своей неиссякаемой творческой энергией, смелыми замыслами и идеями.

*Декан факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор,*

Заслуженный деятель науки РФ,

Заслуженный работник высшей школы РФ

А.В. Карпов

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Мышление как проблема психологии*

В.Д. Шадриков, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. Рассматривается мышление как предмет и проблема психологической науки. Показано, что преобладающие в отечественной научной литературе трактовки мышления сложились в контексте его изучения преимущественно с философских и логико-методологических позиций, когда оно понимается как высший уровень познания. Этим трактовкам противопоставлено понимание мышления как качественно специфического психологического процесса, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями на основе использования системы интеллектуальных операций, направленной на разрешение задач посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений. С учетом достижений нейрофизиологии предложено адекватное природе и функциям мышления решение психофизической проблемы. Дан анализ ключевых аспектов формирования мышления в ходе антропогенеза и филогенеза, раскрыта его связь с образом и словом. Изложено понимание мышления как способности. Развита идея С.Л. Рубинштейна, согласно которой овладение мыслительными операциями следует рассматривать как процесс формирования интеллекта.

Ключевые слова: психология, мышление, мысль, образ, психический процесс, интеллектуальные операции, способность.

Что такое мышление?! «Психология мышления – одно из самых новых завоеваний психологии: она стала разрабатываться лишь в XX столетии», – писал С.Л. Рубинштейн в 1935 году [16, с. 205].

За прошедшие десятилетия проведены тысячи исследований в области психологии мышления, ученые и технические специалисты дерзнули на создание искусственного интеллекта, но сущность мышления до сих пор остается тайной, над разгадкой которой бьются психологи и физиологи, философы и поэты, математики и инженеры. До настоящего времени мы не имеем определения, раскрывающего сущность мышления. Все говорят преимущественно о том, что мышление определяет успешность решения различных задач, но никто не говорит, что оно собой представляет.

В словаре Брокгауза и Ефрона мышление в широком смысле определяется как «совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания; к мышлению именно относят активную сторону познания: внимание, восприятие, процесс ассоциаций, образование понятий и суждений. В более тесном логическом смысле мышление

включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий» [9, с. 654]. Отметим, что в данном определении мышление сводится к познавательным процессам, а его сущность как такового не раскрывается.

В Большом энциклопедическом словаре мышление определяется как «высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания» [2, с. 774].

При таком подходе появляется вероятность отрыва мышления от чувственного познания (против чего выступал С.Л. Рубинштейн), а сущность мышления заменяется его функцией получения знаний (что тоже ограничивает функции мышления). Осторожно следует относиться и к тому, что мышление есть высшая ступень человеческого познания. Более точным было бы указание на то, что мышление прошло несколько стадий в филогенезе своего развития и включает чувственную и понятийную стадии или аспекты, причем понятийное мышление опирается на чувственное, вырастает из него.

Не раскрывая сущность мышления на этапе чувственного познания, многие исследователи сосредотачиваются на том, что мышление пред-

* Библиографическая справка публикации «Шадриков, В.Д. Мышление как проблема психологии// Высшее образование сегодня. – М.: Российский новый университет. - № 10, 2018. – С. 2-11 (doi: 10.25586/RNU.HET.18.10.P.02).

ставляет собой «высшую ступень» человеческого познания. Тезис о мышлении как о «высшей ступени» повторяется из издания в издание – и повторяется как мантра, как магическое заклинание, что во многом соответствует уровню изученности мышления.

Рассмотрим еще одно определение мышления, предлагаемое в Российской педагогической энциклопедии. Мышление здесь определяется как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. Исходный уровень *познания* – непосредственное чувственное отражение в форме ощущения, восприятия, представления и т.д. По отношению к ним мышление выступает как качественно иная форма отражения, высший уровень познания. Чувственные элементы составляют его содержательную основу, однако в процессе мышления человек выходит за пределы чувственного познания, то есть способен познавать такие объекты, свойства и отношения, которые не даны непосредственно в ощущении и восприятии. Чувственное познание и отвлеченное, абстрактное мышление обогащают друг друга и по мере развития человека становятся все более содержательными и глубокими» [13, с. 11].

Мы привели это длинное определение, так как в нем перечислены практически все признаки, согласно которым характеризуется мышление в отечественной психологии.

Что же это за признаки?

Здесь мы снова сталкиваемся с «высшим уровнем познания». В рассматриваемом определении отмечается связь чувственного познания и мышления, но чувствами мы познаем предметы и явления, а мышление раскрывает свойства и отношения, которые даны в восприятии. Чувственное познание отделяется от мышления, лишается мышления, хотя и в чувственном познании выделяются существенные связи и отношения, используются операции анализа и синтеза. Результаты чувственного познания составляют содержательную основу мышления. Но если убрать эту чувственную основу, то что останется в мышлении? Отметим также, что методологическую основу данного подхода к мышлению составляет теория отражения, в которой примат отдается внешним воздействиям, а не активности и целеустремленности поведения человека [подробнее см.: 22]. И, что самое главное, в данном определении не раскрывается предмет мышления. Определяя мышление как познавательную деятельность, мы должны выяснить: какова цель этой деятельности, что является объектом деятельности, какими

операциями эта деятельность реализуется, как связана с субъектом деятельности.

Нам представляется, что для содержательно-го определения мышления необходимо вернуться к незаслуженно забытому в современной психологии понятию «мысль». Показательно, что, определяя мышление, физиологи с мировым признанием Артур К. Гайтон и Джон Э. Холл обращаются к понятию мысли. «Исходя из нервной активности, – пишут они, – можно сформулировать следующее предварительное определение мышления. Мышление – результат одновременной стимуляции определенной «структуры» многих частей нервной системы. Наиболее важными вероятными участниками этого процесса являются кора большого мозга, таламус, лимбическая система и верхние отделы ретикулярной формации ствола мозга. Это представление называют *холистической теорией мышления*... *Сознание*, вероятно, можно объяснить как непрерывный поток осознания нашего окружения или наших последовательных мыслей» [5, с. 807].

Как мы видим, определение мышления и сознания излагается А. К. Гайтоном и Дж. Э. Холлом в вероятностном ключе. Авторы отмечают, что «самое трудное при обсуждении сознания, мышления, памяти и научения то, что мы не знаем нервных механизмов мышления и мало знаем о механизмах памяти» [5]. Будем и мы иметь это в виду. Но для утверждения принципа психофизического единства при изучении мышления этого достаточно. Отметим, что глубокую трактовку принципа психофизического единства дает С.Л. Рубинштейн. «При разрешении психофизической проблемы, – пишет он, – с одной стороны, необходимо вскрывать органически-функциональную зависимость психики от мозга, от нервной системы, от органического «субстрата» психофизических функций: психика, сознание, мысль – «функции мозга»; с другой – в соответствии со специфической природой психики как отражения бытия – необходимо учесть зависимость ее от объекта, с которым субъект вступает в действенный и познавательный контакт: сознание – осознанное бытие <...> Отражая бытие, существующее вне и независимо от субъекта, психика выходит за пределы внутри-органических отношений» [15, с. 25].

В психологическом исследовании вторая сторона является ведущей (но не отгороженной от первой). В мышлении она проявляется как предметность мышления. «Исходные особенности мышления как интеллектуальной операции – это объективность или предметная отнесенность его содержания: мысль направлена на предмет. Отношение мысли к независимому от нее предмету, объективность его содержания – самая существенная черта мыслительного процесса» [15,

с. 305]. Отметим, что мысль не только направлена на предмет, мысль несет существенные характеристики предмета.

Исходя из сказанного, определим мышление как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями на основе использования системы интеллектуальных операций, направленной на разрешение задачи посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений.

Предложив это определение мышления, мы должны определить, что такое мысль.

Начнем с функции психики в жизни человека. Сущность психики, и мышления в частности, заключается в том, чтобы обеспечить выживание человека и продолжение рода. Без обеспечения этих двух процессов человек исчез бы с лица планеты Земля. Для того чтобы выжить, психика должна обеспечить выявление в окружающем мире факторов, обеспечивающих выживание. Это в первую очередь касается нахождения предметов, используемых для питания, и объектов, представляющих угрозу для жизни.

Процесс выживания человека предполагает функциональное восприятие окружающего мира и самого себя. Результатом этого восприятия является образ вещей и их признаков. Первая функциональная задача восприятия – формирование образов предметного мира и их признаков. Это ключевой момент. Образ без признаков превращается в фантом. *Единство образа и его признака выражается в мысли.* Мысль несет в себе связь образа и его признака. В этом заключается предметность мысли. Образ представлен множеством мыслей, соответствующих его отдельным свойствам. Например, яблоко – объемное, в форме шара, красное (зеленое, желтое), гладкое, сладкое, кислое, пригодное в пищу. Свойства эти раскрываются через различные ощущения – зрительное, тактильное, вкусовое. Ценность яблока определяется через пробу его использования в пропитании. Ценность того или иного яблока будет определяться и индивидуальными предпочтениями. Важно подчеркнуть, что только связь свойства с вещью мысли не несет. *Мыслью является связь свойств вещи с вещью, зафиксированная субъектом восприятия, имеющая для субъекта функциональную значимость. Функциональная значимость определяется потребностями субъекта, его целями и смыслами.* А удовлетворение потребности связано с переживаниями. Таким образом, в мысли значение вещи через ее признаки связывается с потребностями и переживаниями. *Мысль выступает как содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция.* И этим мысли отличаются от информации, а тех-

нические устройства, реализующие познавательные функции, от интеллекта человека.

Мысль всегда порождается конкретным человеком, в силу этого она не только предметна, но и субъективна. Мысль выступает как элемент индивидуального сознания. «По-видимому, – писал Джемс, – элементарным психическим фактором служит не “мысль” вообще, не “эта или та мысль”, но “моя мысль”, вообще, “мысль, принадлежащая кому-нибудь» [7, с. 114]. Определенная зависимость мысли от субъекта делает ее не только идеальной, но и живой, связанной с потребностями и переживаниями субъекта. В таком виде мысль входит в содержание индивидуального сознания и в таком виде она представлена в процессах мышления.

До настоящего времени мы в основном говорили о предметной мысли. Перейдем теперь к анализу образов. Остановимся на проблеме осмысления образов, наполнения их мыслями.

Содержанием образов, возникающих в результате восприятия предметов внешнего мира, являются мысли-свойства этих предметов. На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей о свойствах этого предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующаяся определенным постоянством, обобщенностью (связью с целостным предметом), осмысленностью и др. Как рассматривать осмысленность образа вне мыслей, его составляющих, вообще становится проблемой. И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей – *образ-субстанция*. А что это означает? К понятию «субстанция», пишет С. Л. Рубинштейн, мы с необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить *сущность* вещи [17]. В данном случае к понятию «субстанция» мы обращаемся, определяя сущность образа. В соответствии со свойствами субстанции образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее *проявления*, как сущее, причина которого в нем самом, то есть образ, будучи сформирован как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношениях субъекта с внешним миром и с самим собой.

Сформировавшись, образ-субстанция будет определять отношения во внутреннем мире человека, обуславливая его мышление. Из обозначенного подхода мы можем утверждать, что образ-субстанция может относиться не только к предметам, но и к событиям и явлениям. Из всей совокупности образов-субстанций будет складываться содержание внутреннего мира человека как образ

внешнего мира и самого себя, насыщенный различными событиями. Именно такой образ и составляет содержание ума.

Включенность в образ потребностей и переживаний становится той основой, которая позволяет образу включиться в протекание всех психических процессов, всей внутренней жизни человека. Потребности и переживания являются той детерминантой, которая вовлекает необходимые мысли в решение задач, стоящих перед субъектом, так как их решение связано с определенной мотивацией. Они же помогают осознать мысли, вовлекаемые в процесс решения. Из сказанного становится понятной идея, выдвинутая Л. С. Выготским, согласно которой мысль, существующая во внутренней речи, приобретает новую функцию внутреннего организатора нашего поведения [4]. Мысль, рассматриваемая не только как информация, но мысль, тесно связанная с потребностями и переживаниями. Включенный в деятельность образ-субстанция развивается в деятельности, проходит процесс интеллектуализации и организует деятельность.

В заключение рассмотрим такое важнейшее свойство мысли и образа как их *осознанность*.

Определенную ясность в понимание этой проблемы вносят теоретические разработки Л. М. Веккера, который показал, что «механизм любого психического процесса в принципе описывается в той же системе физиологических понятий и на том же общепсихологическом языке, что и механизм любого физического акта жизнедеятельности. Однако в отличие от всякого другого, собственно физиологического акта, конечные, итоговые характеристики любого психического процесса в общем случае могут быть описаны только в терминах свойств и отношений внешних объектов, физическое существование которых с органом этого психического процесса совершенно не связано и которые составляют его содержание» [3, с. 11]. Таким образом, процессуальная динамика механизма и интегральная характеристика результата в психическом акте отнесены к *разным предметам*: первая – к органу, вторая – к объекту. «Это парадоксальное воплощение свойств внешнего объекта в состояниях другого объекта – органа психического акта, или наоборот, “перевоплощение” собственного “нутра” носителя психики в свойства другого, внешнего по отношению к нему физического тела, составляет подлинную исконную специфичность психического процесса» [3, с. 11]. Уникальность и таинственность отмеченного свойства проекции определяется тем, что здесь в одном объекте-органе воспроизводится *место*, занимаемое другим объектом. Конечные характеристики психического акта всегда отнесены к характеристикам *внешне-*

го объекта, в этом заключается сущность *предметности* психического процесса.

Из данного свойства психического процесса вытекают и другие его характеристики. Во-первых, итоговые параметры психического процесса не могут быть сформулированы на физиологическом языке тех явлений и величин, которые открываются наблюдателю в органе-носителе. Во-вторых, психические процессы недоступны прямому чувственному наблюдению, своему носителю – субъекту – психический процесс открывает свойства объекта, оставляя скрытыми изменения в субстрате, являющемся механизмом этого процесса.

«Человек не воспринимает своих восприятий, но ему непосредственно открывается предметная картина их объектов. Внешнему же наблюдателю не открывается ни предметная картина восприятий и мыслей другого человека, ни их собственно психическая “ткань” или “материал”. Непосредственному наблюдателю со стороны доступны именно и только процессы в органе, составляющие механизм психического акта» [3, с. 15]. Именно в этом процессе восприятия, где субъекту непосредственно открывается предметная картина их объектов, и заключается природный механизм сознания.

В процессах восприятия внешний мир раскрывается субъекту в своих свойствах и отношениях, фиксируемых в отдельных мыслях, которые, будучи отнесенными к внешнему, предметному миру (или к самому субъекту), и выступают как содержание сознания.

Парадоксальным является положение, сложившееся в психологии: проблема сознания в большинстве случаев рассматривается в отрыве от предметности восприятия и мышления и, как следствие, в отрыве от предметных мыслей.

Говоря об осознании своей деятельности, важно выявить, в каких психических процессах происходит это осознание. И здесь мы подходим к таким понятиям, как рефлексия и рефлексивность. В свою очередь, рассматривая рефлексивность, мы встаем перед проблемой отношений рефлексии и мышления.

Мышление, мысль и образ. Наша задача – разобраться с сущностью мышления. Из этого вытекает первая задача – как мышление участвует в формировании мыслей и образов; и вторая задача – как мышление участвует в решении жизненных проблем.

Начнем с того, что мышление представляет собой процесс (мыслительную деятельность), осуществляемую посредством мыслительных операций. «Характеристика мышления как процесса была бы бессодержательной, если не определить, в чем же этот процесс заключается. Процесс

мышления – это, прежде всего, *анализирование и синтезирование* того, что выделяется анализом; это затем *абстракция и обобщение*, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть *основные* внутренние закономерности мышления» [14, с. 28].

Этот анализ и синтез в процессах порождения мыслей начинается в процессах ощущения, которые выступают «языком, за который отвечает каждый анализатор (орган чувств и соответствующие отделы мозга), и описанием на этом языке внешних воздействий» [8, с. 249]. В соответствии с нашим определением, ощущения поставляют материал об отдельных свойствах предметов, лежат в основе порождения мыслей. Они осуществляют первичный анализ свойств предметов.

Современные нейропсихологические исследования показали, что восприятие зрительных структур осуществляется посредством иерархической системы специализированных нейронов (детекторов признаков). При этом выделение признаков происходит при участии нейронов памяти, а сама система восприятия находится под контролем своей собственной истории и является самодатирующей системой [12].

У человека в процессах онтогенеза формируются генетически заданные системы, осуществляющие анализ и синтез сенсорной информации, позволяющие человеку тонко приспосабливаться к изменяющейся внешней среде. В основе этих систем лежит способность нейронов и нейронных сетей к установлению и сохранению связи, а также тонкая спецификация нейронов на отдельные воздействия [18].

Таким образом, у человека имеется природный механизм мышления, осуществляющий анализ и синтез, который можно рассматривать как характеристику ума, как природную способность к мышлению.

Констатация данного факта позволяет перейти к анализу мышления на *психологическом* уровне. Основой для такого анализа является, как было показано выше, *осознание мыслей и образов как субстанции мыслей*. Именно здесь в полную меру начинают работать все основные *интеллектуальные операции*, разворачивается процесс мышления как процесс работы с мыслями с использованием операций. Решение задач с использованием операций предстает как процесс мышления на осознанном уровне.

Но откуда берутся операции?

По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал: «Всякая попытка признать операции чем-то первичным и свести процесс мышления к механическому функционированию так понимаемых операций принципиально не верна и не осуществима.

Свести мышление к совокупности так понимаемых операций и устранить *процесс* мышления – означает *устранить* само мышление» [14, с. 50]. Операции, отмечает Рубинштейн, сами формируются, складываются в ходе мыслительного процесса. «Первичный, еще совсем пластичный процесс мышления, не отложившийся в определенные структуры (“ходы”), не превратившийся еще в ряд определенных операций, совершается в виде поисковых проб». «Пробы» решения – это формы *анализа* проблемной ситуации.

Пробы при осмысленном решении задачи – это синтетические акты соотнесения условий с требованием задачи, посредством которых шаг за шагом совершается анализ условий [14]. Операции формируются в результате практической деятельности применительно к условиям, предметному содержанию. Из этого следует, что мышлению (думанию) необходимо учиться: учиться в плане формирования операций и в плане их использования в применении к конкретному материалу.

«По мере того, как в процессе мышления складываются определенные операции – анализа, синтеза, обобщения, по мере того, как они генерализуются и закрепляются у индивида, формируется мышление как способность, складывается интеллект. Сами операции мышления не даны изначально. Они постепенно складываются в ходе самого мышления» [14, с. 47].

В основе мышления с использованием операций лежит способность к мышлению, реализуемая, как уже отмечалось, определенными нейрофизиологическими структурами.

Знание операций еще не гарантирует их включение в процесс мышления, решения определенной задачи. «Вопрос о применении тех или иных операций в каждом частном случае к определенной задаче не решается посредством этих же операций. Совокупность операций не определяет, какая из них должна быть выбрана в каждом данном случае. Актуализация тех или иных операций и применение их к заданной задаче требуют анализа как задачи, к решению которой они должны быть применены, так и операций, которые должны быть приняты в расчет при решении данной задачи, то есть анализа, осуществляемого в процессе синтетической деятельности их соотнесения» [14, с. 51].

Механическое применение операций, которые человек использует без понимания, «формально», не включает активное мышление в решение задачи. В этом случае решение задачи осуществляется автоматически, на уровне навыка, если он применим к решаемому типу задачи. Данный аспект развития способностей мышления описан нами в работе [23].

Рассматривая процесс мышления, мы неоднократно обращались к тому, что он предполагает анализ задачи и условий. Но и задачи, и условия описываются системой мыслей (и образов). Следовательно, при решении задачи мышление обращается к анализу, синтезу и обобщению мыслей, описывающих задачу и условия. Таким образом, мы можем констатировать, что мышление работает с мыслями посредством операций по работе с мыслями.

Мысль, мышление и слово / Потребность выражения мысли в слове возникает при необходимости передачи ее другому.

Слово в этом случае выполняет функцию сигнала. Сигнал (от лат. *signum* – знак) – физический процесс (или явление), несущий сообщение (информацию) о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения либо передающий команды управления, указания, оповещения [19]. Слово несет определенное содержание. В процессе словообразования связь его с содержанием определяется тем, кто слово порождает. В различных языках эта связь слова и содержания может существенно различаться. Но нас в данном случае интересует только один аспект: как отражается содержание мысли в слове. Образ как субстанция мыслей может нести наряду с основными мыслями-признаками еще и мысли, связанные с несущественными признаками или признаками-мыслями, привносимыми в образ субъектом в соответствии с его мотивацией и переживаниями.

Индивидуальный образ всегда субъективен. Основные мысли в этом образе сопровождаются дополнительными, которые выступают в роли «обертонов» для основных, сущностных мыслей-признаков. За счет этих мыслей-обертонов индивидуальный образ гармоничен, отражает индивидуальное восприятие мира субъектом. При выражении индивидуального образа в слове теряются многие обертоны. Формирующееся значение слова, отражающее индивидуальный образ, огрубляет этот образ, но при этом он сохраняется как субстанция мыслей. Это огрубление мысли, выраженной в слове, тонко подметил Ф. Тютчев, когда писал: «мысль изреченная есть ложь». Слово, отражающее образ, всегда беднее образа, породившего это слово. Оно передает только основные (сущностные) мысли. Но слушающий дополняет мысли, содержащиеся в слове, своими обертонами.

В этом процессе опредмечивания и распределенности, превращения образа-субстанции в слово как в носитель сообщения (информации) и понимания слова и перевода его опять в субъективный образ-субстанцию заключена сущность процесса общения.

Интересно, что Казимир Малевич, придумывая феврализмы, записывал обычные фразы и обводил их рамкой. При этом он исходил из того, что, увидев написанное слово, человек нарисует в воображении свою иллюстрацию к этому слову. Слово выступает предельной абстракцией. В понимании Малевича слово – это тоже картина, это тоже образ. Образ, наполненный индивидуальными мыслями и чувствами. Связи мышления и речи посвящено значительное количество исследований. А. Н. Соколов отмечает, что «мысль и язык связываются в единый и неразрывный комплекс, действующий как речевой механизм мышления» [20, с. 3]. При этом в трактовке речи и мышления существуют две основные точки зрения. Первая отстаивает позицию, что «мышление и речь тождественны (мышление есть беззвучная речь, “речь минус звук”», вторая утверждает, что «мышление и речь лишь внешне связаны друг с другом (речь есть наружная оболочка мышления, средство выражения готовых мыслей, возникающих вне формы слов и чувственных образов)» [20, с. 3–4].

Отметим, что проблема отношений мышления и речи анализируется вне отношения мышления и мысли. Основная проблема заключается в вопросах: «Что такое мышление и что такое язык (речь) – это одно и то же или разное? Возможно ли мышление без речи и речь без мышления? Какова роль речи в процессах мышления?»

А. Н. Соколов отмечает, что у философов активность мысли всегда связана со словом. Аристотель объединяет мысль и слово в единое целое, но при этом не отождествляет их ни друг с другом, ни с предметами мысли. Источником мыслей у Аристотеля является чувственное восприятие вещей. Томас Гоббс считал, что мыслимая вещь есть нечто материальное, образ он рассматривал как «фантазм», создаваемый разумом, слова считал метками для запоминания мыслей.

Джон Локк полагал, что наш умственный опыт основывается на ощущениях и восприятиях. Локк включал в мышление ощущение, восприятие, память, воображение, понятие. Локк считал возможным возникновение мыслей без языка. По мнению Г. Лейбница, язык нужен человеку для рассуждения с самим собой, язык (слово) закрепляет мысли, слово служит для сообщения мыслей другим. Вильгельм Гумбольдт придерживался взгляда, согласно которому никакая мысль не может существовать без языка. Мыслить – значит говорить с самим собой.

Интересна мысль Г. Гегеля об отношении мышления и ощущения. «Когда мы схватываем чувственное многообразие, мы еще не мыслим; только связывание (*das Beziehen*) его есть мышление» [6, с. 96]. Здесь важно выделить положение Гегеля о том, что мышление есть связь (связывание).

Следует отметить также взгляды на мысль и мышление Фридриха Макса Мюллера (1823–1900). Под мыслью Мюллер понимал акт мышления, а под мышлением – мысленное комбинирование мыслей. В каждой мысли, – отмечал он, – присутствуют ощущения, представления, понятия и названия. В работе «Наука о языке» он отмечал, что в основе слова лежит качество или качества, которые человек выделяет в вещи и которые наиболее важны для него. Интересные взгляды на отношение мысли и слова содержатся в работе А. А. Потебни [11]. Указывая на органическое единство мысли и слова, он отмечал одновременно их различие. Элементарные мысли (чувства), считал Потебня, возможны и без слов.

Рассмотрение воззрений на отношения слова и мысли можно было бы продолжать и далее, но, обобщая уже названные работы, приходится констатировать: они не проливают свет на то, что нас интересует. Эти суждения не продвинули нас в понимании того, что считать мыслью, какова ее структура, как соотносятся мысль и мышление. Это не позволяет дать обоснованное толкование отношений мысли и слова.

Попробуем дать ответ на поставленный вопрос с позиции нашего понимания мышления как процесса порождения мыслей и работы с мыслями при решении задач (практических и теоретических). Ребенок овладевает речью приблизительно к двум годам. Но образ матери у него формируется в первые месяцы жизни. При виде матери он улыбается, протягивает руки, бежит к ней, выражает свое отношение к ней. Он не знает слово «мама», но он знает ее как человека, который удовлетворяет все его потребности. Мать с позиции ребенка выражает (несет собой) качества, которые для него жизненно важны. С матерью связываются мысли, насыщенные глубокими переживаниями. И только позднее ребенок усваивает, что мать «называется» мама. Он узнает слово, которое связано со всем комплексом мыслей о матери. Слово выступает как знак, наполненный определенными мыслями.

Но не в столь яркой форме эта связь мысли и слова проявляется и в других случаях чувственного познания. Вначале субстанция мыслей о вещи, затем название вещи словом. В дальнейшем при восприятии знакомого слова у человека в памяти воспроизводится симптомокомплекс мыслей, который в прошлом связывался с этим словом. С раскрытием содержания слова связана проблема понимания как в образовании, так и в жизни. Типичным примером является ситуация сегодняшнего дня. По всем каналам средств массовой информации мы слышим англоязычные слова, относящиеся к определенной области знаний и практики, чаще всего к экономике. Зна-

чительная часть населения этих слов (терминов) не знает и сообщений не понимает. В обучении для достижения понимания необходимо, чтобы у обучающегося было сформировано понимание слов, используемых педагогом, причем в том же смысле, в котором их использует педагог (или автор учебника).

Но вернемся к проблеме соотношения мысли, слова и мышления.

Как единица языка слово служит для называния отдельного понятия [10]. Понятие же определяется как «логически оформленная общая мысль о предмете» [10, с. 497]. Таким образом, слово служит для называния логически оформленной общей мысли о предмете. Остается уточнить, что же такое общая мысль? Общая по отношению к чему или к кому? Общая по отношению к предмету. Но ведь может быть мысль, общая и по отношению к субъектам восприятия! По всей вероятности, мысль, общая по отношению к предмету, должна быть отнесена к субъектам восприятия. Это у них должна быть общая мысль, характеризующая предмет, имеющая определенное значение для всех.

Если индивидуальный образ имел для субъекта личностный смысл, то слово, обозначающее образ, будет иметь значение, общее для субъектов, использующих это слово, за которым стоит обобщенный образ. Но что такое обобщенный образ? Это образ, лишенный индивидуальных переживаний и личностных мыслей-обертон. Обобщенный образ – это объединенный образ, благодаря этому он имеет общее значение и в таком виде служит для передачи мыслей от одного субъекта к другому. Значение образа имеет функциональный смысл, индивидуальный образ несет в себе еще и личностный смысл. Это открывает нам еще одну грань глубокого высказывания Ф. Тютчева о том, что «мысль изреченная есть ложь». Как мы уже отмечали, слово, отражающее образ, всегда беднее образа, породившего слово.

Приведенные выше рассуждения показывают, что между мыслью и словом существует сущностное единство и нельзя противопоставлять мысль и понятие, а следовательно, наглядное и понятийное мышление. Субстанцию мыслей, выраженную словом, можно рассматривать как индивидуальное понятие (предпонятие).

Индивидуальный образ не остается неизменным. Будучи включенным в мир внутренней жизни субъекта, он «живет» в этом мире, претерпевая изменения, диктуемые динамикой внутреннего мира.

Понятие, как и образ, это совокупность мыслей о предмете. Первоначально эту совокупность мыслей о предмете словом обозначает мыслящий человек. Это всегда конкретный человек, позна-

ющий окружающий мир. Нахождение слова для обозначения предметов в совокупности его свойства – огромный труд, завершающий процесс познания. Слово рождается мыслью, при этом оно, будучи отлично от нее, остается всегда единым с мыслью по содержанию, но только в том смысле, который вложил в слово носитель мысли (напомню, что слово всегда первоначально рождает конкретный человек).

Появление каждого слова в истории человечества означало акт творения. Недаром в «Книге Бытия» Моисей, описывая сотворение Земли, отмечает, что каждый акт творения сопровождался названием того, что сотворено. «И сказал Бог: да будет свет. И стал свет... И назвал Бог свет днем, а тьму ночью» (Быт 1:3–5). То же самое повторяется при сотворении суши и морей. А сотворив «всех животных полевых и всех птиц небесных», привел их к человеку, «чтобы видеть, как он назовет их» (Быт 2:19). То же относится и к сотворению Евы: «И сказал человек: вот, это кость от кости моей и плоть от плоти моей; она будет называться женой: ибо взята от мужа» (Быт 2:23). Обозначение сотворенного словом завершает акт творения.

В истории развития человека и человечества каждое открытие завершается словом. В слове заключается вся интеллектуальная история. Все открытия человека зафиксированы в толковых словарях и энциклопедиях. Каждый язык конечен и насчитывает счетное множество слов. Можно сказать, что интеллектуальные возможности конкретного человека определяются тем, какое количество слов он знает и как он владеет языком. Он ограничен активным словарем. Число слов, которыми владеет субъект, характеризует его ум. Но при этом будем помнить, что за словом стоит мысль и мысль предшествует слову.

Используя в процессе мышления слово, субъект наполняет его определенным содержанием – субъективными мыслями, связанными с этим словом. Таким образом, и при понятийном мышлении мы имеем дело с мыслями, воплощенными в понятиях. Различие между образным мышлением и абстрактно-понятийным заключается только в характере обобщений, представленных в мыслях.

Резюмируя, отметим, что мысль отражает содержание не только признака или образа, она может нести и содержание целой ситуации, характеризовать группу (класс) предметов (например, учебный класс), металлы (как понятие), растения (как понятие), вселенную (как понятие) и др. За каждым словом-понятием будет стоять долгая история познания окружающего мира человеком. Только у машины эти понятия будут выступать в своих значениях, у человека же они будут пред-

ставлены индивидуальной совокупностью мыслей.

Некоторые выводы. Обобщая сказанное, сформулируем некоторые выводы и ключевые идеи.

Во-первых, мышление можно определить как психический процесс, представляющий собой порождение мыслей, и процесс работы с мыслями, определяемый решаемой задачей.

Во-вторых, мышление есть процесс, реализуемый нервными механизмами мышления, вероятными участниками которых являются кора большого мозга, таламус, лимбическая система и верхние отделы ретикулярной формации ствола мозга [5].

В-третьих, с учетом нашего подхода к определению способностей как свойств функциональной системы, реализующих определенную психическую функцию [21], мышление можно рассматривать как способность. И как способность мышление будет иметь индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии порождаемых мыслей и работе с мыслями при решении задач, стоящих перед субъектом.

В-четвертых, современные исследования процессов нейроонтогенеза [18] показывают, что «мозг ребенка к моменту рождения более, чем другие органы, подготовлен, но подготовлен не столько к непосредственному функционированию, сколько к развитию, обучению навыкам функционирования в конкретных условиях окружающей среды.

Генетической программой предусмотрено такое строительство мозга во внутриутробном периоде, чтобы его функциональное созревание было отсрочено на период после рождения, когда мозг будет достраиваться, формообразовывать свои функциональные системы в соответствии с конкретными формами своего взаимодействия с внешней средой» [18, с. 31–32]. Это относится и к формированию сложной нейросистемы, реализующей функции мышления. Одновременно факт постнатального развития открывает возможности воздействовать на развитие мыслительных способностей ребенка.

В-пятых, развитие способностей мышления связано с целенаправленным формированием интеллектуальных операций. Возможности такого подхода мы показали в эмпирическом исследовании [23]. Сформированные в культурно-историческом подходе интеллектуальные операции автоматически не наследуются в индивидуальном развитии, но с успехом осваиваются в индивидуальном обучении.

Овладение мыслительными операциями необходимо рассматривать как формирование мыслительных способностей субъекта деятельности.

По С. Л. Рубинштейну, в этом процессе формируется интеллект человека.

Литература

1. Библия. М.: РБО, 2000.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Большая российская энциклопедия. – СПб.: Норинт, 1997.
3. *Веккер, Л. М.* Психические процессы, Т. 1. – Л.: ЛГУ, 1974. – 334 с.
4. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 536 с.
5. *Гайтон, А. К., Холл, Дж. Э.* Медицинская физиология: учебник / пер. с англ. В. И. Кобрина. – М.: Логосфера. – 1296 с.
6. *Гегель, Г.* Введение в философию (Философская пропедевтика). – М.: Изд-во Тимирязевского научно-исследовательского института, 1927. – 259 с.
7. *Джемс, У.* Психология. – СПб.: Типография В. Безобразова и К^о, 1901.
8. *Иванников, В. А.* Основы психологии. Курс лекций. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
9. Малый энциклопедический словарь: в 4 т. Т. 3 / Репринт. воспр. изд. Брокгауза-Ефрона. – М.: Терра-Тетра, 1994.
10. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1982.
11. *Потебня, А. А.* Мысль и язык // Потебня А. А. Полн. собр. сочинений. – Одесса: Гос. изд. Украины. – Т. 1, 1926.
12. *Прибрам, К.* Языки мозга. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия. – Т. 2, 1999.
14. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 145 с.
15. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. – М.: Питер, 1999. – 720 с.
16. *Рубинштейн, С. Л.* Основы психологии. – М.: Госучпедгиз, 1935.
17. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
18. *Скворцов, И. А.* Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). – М.: Тривола, 2000. – 208 с.
19. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987.
20. *Соколов, А. Н.* Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
21. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 284 с.
22. *Шадриков, В. Д.* Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 392 с.
23. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 319 с.

Проблемы и перспективы развития психологической теории деятельности*

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

Аннотация. Представлены материалы методологического и теоретического плана, раскрывающие основные особенности современного состояния психологической теории деятельности, а также главные трудности ее дальнейшей разработки. Показано, что основные современные концепции деятельности группируются в две базовые парадигмы – структурно-уровневую и структурно-морфологическую. Вскрыты и проанализированы основные достоинства каждой из этих парадигм, а также перспективы их дальнейшего совершенствования. Сформулированы новые варианты решения ряда значимых проблем современной теории деятельности – в частности, проблемы ее уровневой организации и проблемы процессуально-психологической регуляции. Обоснована необходимость конвергенции указанных парадигм в новую, синтетическую по своей сути парадигму разработки теории деятельности – функционально-динамическую, которая, в свою очередь, обеспечит возможность разработки нового направления психологических исследований – метакогнитивной психологии деятельности.

Ключевые слова: деятельность, теория деятельности, функционально-динамическая парадигма, уровневая организация, процессуально-психологическая регуляция, метакогнитивизм.

I

Деятельность – и как категория, и как реальность занимает особое, можно сказать, исключительное положение в психологических исследованиях, особенно – отечественных. Иногда она рассматривается не просто как важнейшая, но и как базовая, исходная категория для построения психологии как науки [9, 10, 11]. Очень большой объем эмпирического базиса, разнообразие и вариативность подходов к изучению деятельности, высокая степень разработанности многих ее узловых аспектов, значительное число и теоретическая зрелость существующих концепций – характерные черты современного состояния психологии деятельности.

Вместе с тем, в силу многих причин – и исторического, и методологического, и традиционного характера, по отношению к данной проблеме в научном сообществе (особенно в нашей стране) сформировалась своего рода «иллюзия благополучия». Он состоит в представлении, согласно которому уж «что-что, а проблема деятельности разработана хорошо и полно»; что не только крайне трудно, но уже и не нужно пытаться искать здесь что-то существенно новое. Более того, психологическая теория деятельности в ее традиционном варианте обладает так сказать определенной «невосприимчивостью» ко многим новым и новейшим результатам, полученным, например,

в русле современного метакогнитивизма (см, например, обзор в [6]), что уже само по себе отнюдь не свидетельствует о ее совершенстве. Последнее достаточно отчетливо проявилось и в ходе специально проведенного нами в [7] анализа. Его основным результатом явился вывод о том, что в действительности современная ситуация в психологии деятельности далека от благополучия; она требует не каких-либо локальных и частных – косметических доработок, а крупных корректировок и даже трансформаций традиционной психологической теории деятельности.

Как показано в [7], подавляющее большинство существующих в настоящее время методологических подходов к разработке данной теории достаточно отчетливо группируются в две основные парадигмы – структурно-уровневую и структурно-морфологическую. Основной идеей первой является трактовка деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней, а наиболее полную и последовательную реализацию она нашла в теории деятельности А.Н. Леонтьева [10]. Сущность второй состоит в том, что психологическая архитектура деятельности раскрывается через понятие инвариантной структуры основных компонентов деятельности [8, 11, 12, 14]. В русле обоих указанных макроподходов накоплен огромный материал о психологических закономерностях организации деятельности; каждый из них приводит к той или иной – достаточно аппроксимированной к реальности объяснительной концепции деятельности.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-013-0011.

Вместе с тем, в настоящее время все более очевидным становится и еще одно обстоятельство. Те возможности, которые содержатся в обоих указанных макроподходах, отнюдь не всегда оказываются *достаточными* для раскрытия тех или иных – в частности, наиболее сложных компонентов и процессов деятельности (в особенности – мышления) и деятельности в целом. Можно сказать и более категорично: современные парадигмальные основания психологического анализа деятельности уже, по-видимому, недостаточны и не вполне адекватны решению многих теоретических задач. По нашему мнению, именно их анализ выступает необходимой основой для того, чтобы определить не только главные особенности современного состояния проблемы деятельности, а также ведущие тенденции ее развития, но и наметить пути решения тех ключевых проблем, которые являются наиболее актуальными в настоящее время. Именно это и является основной целью данной статьи.

II

Сущность первого основного, сложившегося к настоящему времени подхода к разработке психологической теории деятельности – структурно-уровневого, являющегося наиболее традиционным и широко известным, достаточно хорошо известна. Это тем более очевидно, когда речь идет о том его варианте, который считается сегодня, если не «каноническим», то, во всяком случае, – общепризнанным и общепринятым (об уровне концепции деятельности А. Н. Леонтьева). Данный подход претендует на объяснение, фактически, главной особенности строения деятельности – принципов ее системной организации, закономерностей ее «вертикального» (уровневого) строения.

Вместе с тем, анализ сложившейся к настоящему времени ситуации показывает, что очень настойчивое и даже – «упорное», а нередко и просто привычное, но недостаточно критическое использование *только* традиционно закрепившихся в указанном подходе уровней организации деятельности, фактически, закрывает даже саму возможность, путь к поиску и обнаружению иных – качественно своеобразных ее уровней. Более того, само выделение только уровней деятельности и действий (а также операций, не являющихся в строгом смысле предметом только психологического исследования) не столько раскрывает структуру деятельности (то есть наличие *ряда* иерархически соподчиненных уровней), сколько фиксирует лишь ее крайние *полюса*. С одной стороны, – наиболее сложный (деятельность), а с другой – наиболее простой (действие); их соотношение при этом выступает как соотношение целого (системы) и части (компонента).

Вопрос же о самих переходных уровнях иерархии между этими двумя полюсами остается, фактически, открытым. Тем самым априорно блокируется даже сама возможность раскрытия реальной многомерности – многоуровневости предмета изучения – структуры деятельности. На наш взгляд, более конструктивно отказаться от такой априорной «презумпции несуществования» и допустить возможность иных, переходных уровней интеграции в общей структуре деятельности.

Верификация этого – общего предположения в цикле проведенных нами теоретических и экспериментальных исследований показала, что, действительно, в структуре деятельности существуют дополнительные по отношению к уже описанным, качественно своеобразные уровни ее организации [3, 4]. Это – уровни, обозначенные нами понятиями инфрадеятельностного и метадеятельностного уровней организации.

Так, анализ наиболее сложного класса профессиональной деятельности – субъект-субъектного (в отличие от относительно более простого – субъект-объектного) позволил сделать вывод, согласно которому ее психологическая структура включает очень своеобразный и нередуцируемый к другим уровням – метадеятельностный. Дело в том, что сама суть этого класса деятельностей, а особенно таких его видов, как управленческая, организационная, педагогическая состоит в том, что с собственно содержательной стороны она разворачивается как процесс взаимодействия субъекта деятельности не объектом в привычном понимании, а с аналогичной ей по природе и равнозначной ей системой – с деятельностью других членов организации (группы). Следовательно, сама управленческая деятельность разворачивается как своеобразная «деятельность с деятельностями», как «деятельность по организации других деятельностей», как «деятельность второго порядка». По отношению к ней поэтому с наибольшей адекватностью и уже не метафорически, а строго и непосредственно должно быть использовано понятие *метадеятельности*. Она является таковой именно по интегративным механизмам ее содержания и структуры, объекта и основных функций.

Действительная сложность ее природы и принципиальная трудность ее интерпретации с позиций традиционных представлений о структуре деятельности состоит в том, что она в этом – метадеятельностном качестве двойственна. С одной стороны, она в своем так сказать онтологическом статусе является, конечно, индивидуальной деятельностью, не выходит формально за уровень «автономной деятельности». Однако по специфике своей организации и, что самое главное, – уже не только по внешним (субъектным) детерминан-

там, но и по самому своему содержанию она никак не исчерпывается механизмами и феноменами, описанными для этого уровня. Она – суть следствие и продукт дифференциации совместной деятельности иерархического типа. Ее формирование происходит на основе как персонификации ряда базовых функций по ее организации. Она поэтому ни содержательно, ни структурно не выводится из характеристик индивидуальной деятельности, а является производной от структуры совместной деятельности. Иными словами, по средствам своего осуществления, по «субстрату» управленческая деятельность онтологически предстает как индивидуальная. Однако по содержанию, организации, детерминантам, формам и даже по механизмам (то есть по всем важнейшим особенностям) выходит за этот уровень, выступает как его превращенная форма – как метадеятельность. Особенно показательно то, что в ней имеют место и качественные изменения *главного* деятельностного атрибута – ее предмета. Предметом деятельности при этом является также деятельность, но «других лиц» – в частности, подчиненных, если речь идет об управленческой деятельности.

Наряду с этим, как показывают исследования [4], в структуре деятельности обнаруживается и еще один – качественно специфический и несводимый ни к одному из других уровней, уровень. Он локализуется между традиционно описанными уровнями «автономной деятельности» и действия и заполняет собой тот огромный диапазон качественно различных форм организации деятельности, которые располагаются между этими – по существу, крайними полюсами ее сложности. Этот – *инфрадеятельностный* уровень в принципе не является «плоским», а включает в себя целый ряд качественно гетерогенных форм деятельностной организации (подуровней). Все они, однако, равно как и этот уровень в целом имеют одну общую и принципиальную черту. Данный уровень соответствует не системе деятельности в целом и не ее компонентам (действиям). Следовательно, он соотносится не с мотивацией, и не с целям как таковыми и должен выделяться не на их основе как критериях дифференциации уровней. Он характеризует деятельность не на системном и не на компонентном уровне ее реализации, а на уровне *субсистемном*. Тем самым понятием (и реальностью), которому он наиболее полно, точно и строго соответствует является понятие *ситуации*. Ситуация, являясь непосредственной конкретизацией деятельности в целом на любом интервале ее осуществления, тем не менее, не тождественна ей. Выход из ситуации практически никогда не строится по типу организации «автономной деятельности». Однако способы, формы, средства выхода из ситуации

практически никогда не могут быть представлены и в виде «локального», «единичного» действия. Они всегда презентуются как закономерно организованные совокупности нескольких действий, как их системы – «паттерны». Поэтому инфрадеятельностный уровень *качественно* отличается и от традиционно описанного действенного уровня.

Таким образом, общая структура деятельности включает не три (как это считается традиционно), а пять основных макроуровней организации, находящиеся между собой в отношениях иерархической соподчиненности. В контексте основных задач данной статьи наиболее важен тот факт, что изучение новых, не описанных до настоящего времени, структурных уровней организации деятельности, а также системы межуровневых взаимодействий в общей системе деятельности выявило решающую роль в их реализации особых классов процессов – интегральных и метакогнитивных. Именно эти – более комплексные, синтетические процессы (процессы «второго порядка» сложности, «вторичные» процессы), как показали наши исследования, максимально специфичны содержанию вновь обнаруженных деятельностных уровней [4].

III

Второй основной подход – структурно-морфологический связан с выделением и последующим изучением ее основных психологических «составляющих» (компонентов). Этот подход получил наиболее завершенное выражение в разработанных в 1970–80-е гг. структурно-функциональных моделях деятельности [2, 11, 12, 14 и др.]. Они характеризуются достаточно выраженной общностью состава, морфологии выделяемых компонентов деятельности и функциональных связей между ними. Такой подход вполне закономерен с точки зрения логики развития науки, поскольку за ним стоит стремление понять вначале «из чего состоит» предмет изучения (деятельность), расчленить ее на составляющие, проанализировать ее. Ее сущность состоит в том, что психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности – через ее психологическую систему [14]. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода морфологию деятельности, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов: функциональные блоки деятельности, основные «составляющие» деятельности и т.д. Так, в работах Б.Ф. Ломова для их обозначения этих компонентов используется термин «психологическая составляющая» («образующая») деятельности [11]. В работах В.Д. Шадрикова исполь-

зуется иной термин – термин «функциональных блоков» деятельности [14]. В. П. Зинченко использовал в этих же целях термин «функциональные единицы» [2], а О. А. Конопкин – термин «компоненты регуляции» [8]. Кроме того, следует подчеркнуть в данной связи, что в работах В. П. Зинченко, равно как и Д. А. Ошанина [12] главным объектом раскрытия закономерностей структурной организации является не столько сама *деятельность* в целом, сколько *действие* как ее базовая «составляющая». В этих работах также дифференцируется принципиально сходная совокупность «составляющих». Ими выступают, прежде всего, мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества, принятие решений, исполнительская часть, контроль и коррекция.

Известно также, что наиболее полную реализацию данный подход получил в концепции системогенеза деятельности, развитой в трудах В. Д. Шадрикова [14, 15]. Данная концепция, обобщая итоги многолетних теоретических, экспериментальных и прикладных исследований автора, является в настоящее время не только наиболее полной и развернутой, но и прошедшей многократную, всестороннюю верификацию целым комплексом прикладных психологических исследований, подтвердивших ее продуктивность. Действительно, являясь глубоко и всесторонне обоснованной в научном плане и опираясь на основные достижения психологической теории деятельности, она, в то же время, весьма конструктивна и в собственно практическом плане, что доказывают выполненные на ее основе прикладные исследования и разработки [14, 15].

Концепция системогенеза выступает как единство системного, генетического и собственно психологического изучения деятельности. В ней формируются представления об «идеальном объекте» психологического анализа деятельности как системе – представление о психологической системе деятельности, выступающей целостной структурой основных образующих деятельности с их многообразными координационными и субординационными зависимостями.

Концептуальный и прикладной смысл понятия психологической системы деятельности (ПСД) заключается в том, что в нем не только раскрываются основные образующие деятельности, но и эксплицируется их именно целостная структура. Тезис о деятельности как системе получает свое конкретное содержательное воплощение. Причем те связи, которыми объединены функциональные блоки ПСД, – это не просто «дань» традиции блочно-схематического представления, характерного для данной парадигмы в целом. Эти связи несут не меньший смысл, чем сами выделенные блоки.

Так, скажем, продуктом связей и взаимоотношений блока мотивации и блока цели выступает, как известно, такая важнейшая образующая деятельности, как ее личностный смысл для субъекта. Через взаимосвязь мотивационного блока с блоком информационной основы деятельности раскрывается еще одно важнейшее деятельностное явление – избирательность и «пристрастность» в процессах восприятия профессионально-важной информации. Наконец, очень важно эксплицировать и содержание связи между блоками цели и оценки результатов деятельности. Дело в том, что благодаря наличию данной связи, общая архитектура системы деятельности, ее общая конструкция обретает черты замкнутости, «кольцеобразности». В свою очередь, на основе этого становится возможны учет принципа и закономерностей саморегуляции, феноменов и механизмов обратной связи, коррекции и компенсации как важнейших средств организации деятельности. Сама деятельность, а также ее отдельные «составляющие» (действия) обретают свойство *итеративности* – повторяемости, но с учетом внесения в них необходимых коррективов. Тем самым свойство целенаправленности деятельности (и действий) трансформируется в свойство целодостигаемости, что является одним из важнейших атрибутов деятельности.

Всем подходам, входящим в структурно-морфологическую парадигму, присущ ряд общих особенностей:

– стремление к целостному и завершеному – «замкнутому» представлению системы деятельности (в ряде случаев – действия), охватывающему все их основные психологические «образующие».

– абстрагирование от второстепенных, ситуативных особенностей регуляции деятельности и, следовательно, стремление к представлению ее основных «образующих» в форме идеального объекта психологического анализа деятельности.

– экспликация этого идеального объекта в виде структурно-функциональных моделей, их «блочно-схематическое» представление.

– ориентация на установление основных функциональных взаимосвязей и зависимостей между отдельными блоками, составляющими деятельность.

– синтетический характер предлагаемых модельных описаний, то есть их наполненность как внутренним, психологическим («интрасубъектным») содержанием, так и включение внешнего, объективного, технологически обусловленного содержания деятельности.

– существенное совпадение в «номенклатуре» – составе выделяемых у разных авторов ос-

новых образующих деятельности, обусловленное единством объекта изучения.

– структурное (и даже формальное) сходство внешней архитектоники предлагаемых моделей с разработанными ранее структурно-функциональными представлениями в физиологии (в теории функциональных физиологических систем, в «физиологии активности») при постоянном подчеркивании принципиальных содержательных различий между психологическими и физиологическими подходами.

– недостаточная представленность в указанных подходах процессуально-психологического аспекта, то есть тех реальных психических средств, процессов и механизмов, которые обеспечивают организацию и синтез отдельных функциональных блоков деятельности в целостность.

Итак, сущность данной парадигмы заключается в том, что для раскрытия главных, базовых закономерностей организации деятельности – закономерностей ее собственно структурной организации используется понятие инвариантной структуры деятельности. Она, в свою очередь, образована организованной совокупностью основных «функциональных единиц», которые, повторяем, по-разному обозначаются различными авторами, но которые имеют общий смысл, содержание и роль в организации деятельности. Данная структура является именно инвариантной по двум основным причинам. Во-первых, она лежит в основе реализации любой деятельности – независимо от различий в ее видах, типах, классах, формах и пр. Естественно, что мера полноты, степень развернутости, характер представленности и конкретное содержание этих компонентов может варьировать в очень широком диапазоне – в зависимости от изменения очень многих факторов (целей, задач, требований, условий, детерминант различного типа и т.д.). Во-вторых, включенность в структуру деятельности каждого из этих компонентов носит объективный характер. Это означает, что деструкция и невозможность осуществления по тем или иным причинам хотя бы одного из них объективно – как бы «автоматически» ведет и к деструкции самой деятельности, к невозможности ее реализации. И именно критерий объективной необходимости является основанием для определения «номенклатуры» самих «составляющих», которые образуют инвариантную структуру деятельности.

Далее следует подчеркнуть, что в данном подходе речь идет не о простой – аддитивной совокупности, рядоположенном множестве, то есть сумме компонентов деятельности, а именно об их структуре. Это означает, что все они организованы друг с другом посредством достаточно развернутой совокупности связей различного типа. Отсюда

также вытекают два очень существенных обстоятельства. Во-первых, это означает, что для адекватного, корректного и возможно более полного раскрытия содержания и принципов организации деятельности совершенно недостаточен традиционный и наиболее распространенный уровень изучения – аналитический, связанный с рассмотрением отдельных «составляющих» деятельности, а также их «суммы», комплекса. Такое – полное раскрытие возможно лишь при условии перехода на иной, более приближенный к реальной сложности организации деятельности уровень – структурный, а впоследствии – и системный. Во-вторых, с позиций данного подхода становится очевидным, что общее содержание деятельности не сводится к «сумме содержаний» ее отдельных «составляющих». Дело в том, что, как уже отмечалось выше, очень существенная часть данного содержания соотносится именно с теми структурными связями, которые объединяют те или иные блоки общей структуры деятельности.

Вместе с тем, уже в рамках самого этого подхода постепенно складываются предпосылки для его дополнения другими аспектами изучения деятельности. И, прежде всего, возникает необходимость раскрытия того, как же конкретно, то есть в форме каких функций и процессов реализуются, «работают» выявленные ранее составляющие деятельности? Другими словами, возникает необходимость дополнения структурно-морфологического исследования иным – процессуально-динамическим изучением. Последнее связано с выяснением вопроса уже не о том, «из чего состоит» деятельность, а с вопросом «как она функционирует»; более конкретно – какие процессы лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы. Как известно, в качестве таких процессов принято рассматривать традиционно изучаемые в психологии классы познавательных, волевых, мотивационных и эмоциональных процессов, взятых в их регулятивной функции. Вместе с тем, при разработке теоретических и особенно прикладных вопросов психологии деятельности возникают определенные трудности, свидетельствующие о том, что такая точка зрения является хотя и правильной, но неполной, не отражающей в должной степени реальной многомерности, сложности процессуальных средств организации и регуляции деятельности. Главная из этих трудностей состоит, как известно, в следующем.

Психологический анализ деятельности практически всегда приводит к выявлению в любом ее компоненте (действии, функции, задаче и пр.) фактически *всего* набора, *всей* совокупности традиционных – «первичных» психических процес-

сов*. Качественное же своеобразие каждого действия, вообще – любого компонента деятельности может быть установлено не на уровне набора, суммы отдельных процессов, а лишь на уровне их организации, некоторого целостного паттерна, специфичного каждой деятельностной задаче. Но тогда и возникает вопрос: за счет каких средств и механизмов достигается специфичность организации системы «первичных» процессов при решении различных деятельностных задач, при осуществлении различных действий? Какие процессы обеспечивают целостное, синтетическое включение всех этих процессов в регуляцию деятельности?

В данном контексте уместно вспомнить известное положение С.Л. Рубинштейна о том, что «... анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего исследования, однако это не означает, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. ... Психологическое изучение деятельности ... открывает поэтому новый, более *синтетический* и конкретный план исследования, отличный от того, в котором протекает изучения функций» (выделено нами – А.К.) [13]. Важность такого синтетического аспекта изучения деятельности подчеркивал и Б.Ф. Ломов, отмечавший, что «важнейшей задачей психологии... является изучение тех специфических *способов интеграции* психических процессов, которые свойственны различным видам человеческой деятельности» (выделено нами – А.К.) [11].

Итак, одной из важных тенденций развития психологических исследований деятельности выступает необходимость дополнения ее преимущественно структурно-морфологического изучения *процессуально-динамическим* изучением. При этом, однако, со всей остротой формулируются достаточно сложные задачи (как уже поставленные в теории, так и новые): *во-первых*, задача раскрытия способов, *механизмов интеграции* этих процессов в целостные структуры; *во-вторых*, задача раскрытия тех *новых процессуальных образований* и синтезов, к которым эта интеграция приводит.

Сформулированные вопросы характеризуются, на наш взгляд, глубокой внутренней общностью, поскольку они, так или иначе, стягиваются к одному проблемному ядру – необходимости изучения механизмов и форм психической интеграции различных видов процессуальной регуляции деятельности. Такая общность содержания и ло-

гики развертывания двух указанных проблем предопределяет и общность их возможного решения. Действительно, как было показано выше, в русле психологического анализа деятельности установлено, что в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов – функциональных блоков, «составляющих», «образующих». Различными авторами, как уже отмечалось выше, в их качестве рассматривается весьма сходный набор компонентов: цели деятельности, представления о совокупности ее результатов, информационная основа, программирование действий и деятельности, отражение ее нормативных условий, принятие решения, индивидуальных качеств субъекта, коррекция, сличения, контроль, самоконтроль, исполнительские компоненты и ряд других. Такая общность закономерна, поскольку в ней отражена наиболее общая особенность организации деятельности: для ее реализации *объективно* необходим определенный, инвариантный набор некоторых основных, деятельностных функций – функций формирования цели и ее дифференциации на подцели; функции редукции неопределенности и выработки решения; функции построения плана и программы; функции контроля и самоконтроля и т.д. Все эти деятельностные функции, составляя в совокупности каркас психологической регуляции деятельности, достаточно инвариантны как по составу, так и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, ее типам, видам, условиям реализации. В то же время все эти деятельностные функции объективно предполагают необходимость своего собственно процессуального обеспечения. Итак, само установление этих *функций* ставит закономерный вопрос – вопрос об определенной группе специфических *процессов* – столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций.

Специально проведенное нами методолого-теоретическое и экспериментальное исследование данного вопроса позволило сделать вывод, согласно которому данная группа, точнее – класс процессов, действительно, существует и оказывает решающее влияние на организацию системы деятельности. Он – этот класс был обозначен в наших работах как класс *интегральных процессов* психической регуляции деятельности. В него входят такие – известные сами по себе и достаточно изученные, но не объединяемые, согласно традиционным представлениям, в качественно специфическую группу, процессы, как целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, программирование, контроль, самоконтроль и др. Подробная характеристика концепции интегральных процессов ре-

* На это обстоятельство указывал С.Л. Рубинштейн: в действии как подлинной «единице» «клеточке» психологического изучения объективируются все компоненты психического, в том числе – все психические процессы [13].

гуляции деятельности представлена, например, в [4].

Итак, можно видеть, что даже этимологически, не говоря о содержательной стороне, те комплексные процессы, которые объективно существуют, но «не укладываются» в традиционную систематику естественным образом, достаточно полно и однозначно соответствуют основным функциональным составляющим системы деятельности. Следовательно, появляются основания для понимания этих процессов в качестве именно тех динамических, процессуальных средств, которые обеспечивают собой функционирование основных «составляющих» системы деятельности. Совокупность этих «составляющих» является, как показано выше, устойчивой, инвариантной и, следовательно, объединяет указанные процессы в столь же инвариантный класс процессов – более комплексных, синтетических по составу, нежели традиционно выделяемые.

В структуре отмеченных выше интегративных процессов осуществляется синтез всех иных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых) при реализации последними своих регулятивных функций. В деятельности основные психические процессы организуются в такие интегративные процессуальные образования, каждое из которых направлено на обеспечение той или иной базовой регулятивной функции. Эти образования хотя и реализуются на основе всех известных психических процессов, но несводимы к их совокупности. Дело в том, что интеграция последних (как и любая иная интеграция) объективно приводит к формированию новых – системных по своей природе качеств. Эти новые качества не позволяют редуцировать содержание интегративных образований к совокупности включенных в них основных психических процессов.

Таким образом, можно заключить, что сама психологическая структура деятельности (структура ее базовых регулятивных функций) объективно выступает как основа для объединения указанных комплексных процессов в качественно специфический класс процессов – синтетических и интегративных по строению и регулятивных по функциональной направленности. Эти комплексные процессы организации и регуляции деятельности обеспечивают ее психологический синтез, являются процессуальным, динамическим аспектом психологической системы деятельности. В то же время, дифференциацию данного класса процессов следует рассматривать и как относительную – обоснованную в аспекте задач определения процессуально-психологического обеспечения деятельности.

Итак, анализ процессуальной регуляции деятельности приводит к выводу о необходимости дифференциации двух форм, двух классов организации процессов психики. Во-первых, – основных, традиционно изучающихся (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) – как своего рода процессов «первого порядка». Во-вторых, – синтетических, регулятивных процессов – процессов «второго порядка». Их мы обозначили как интегральные процессы регуляции деятельности и поведения. Они выступают необходимым промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами и целостной регуляцией деятельности и поведения.

Таким образом, психологический анализ *деятельности* приводит к заключению о необходимости обращения к более сложным, комплексным процессуальным образованиям – к интегральным процессам психической регуляции деятельности и поведения. Представления о них необходимо рассматривать и в качестве общих средств понимания того, как же конкретно «работают» – функционируют основные «блоки», «составляющие» психологической системы деятельности. В связи с этим, и саму концепцию интегральных психических процессов можно, на наш взгляд, рассматривать как определенное развитие психологической теории деятельности.

IV

Проведенный анализ показывает, что в настоящее время все более очевидным становится следующее важное обстоятельство. Те возможности, которые содержатся в обоих указанных макроподходах, отнюдь не всегда оказываются достаточными для раскрытия тех или иных – в особенности наиболее сложных компонентов и процессов деятельности. Можно сказать и более категорично: современные парадигмальные основания психологического анализа деятельности уже, по-видимому, недостаточны для решения ключевых теоретических задач, хотя, конечно, и содержать в себе (нередко, правда, в имплицитном виде) необходимые методологические средства для такого решения.

В самом деле, следует согласиться с тем, что адекватное и полное раскрытие природы такого сложного явления, как деятельность, возможно только на путях системного подхода. Но для этого, на наш взгляд, необходимо, наряду с констатацией вполне понятных различий между рассмотренными подходами и их взаимной дополняемостью, выявить такие их общие особенности, как объективные предпосылки их синтеза, а также выявить существо проблем, затрудняющий пока такой синтез. Не претендуя на законченность, отме-

тим некоторые из этих общих особенностей рассмотренных подходов, сквозь «призму» которых и обнаруживается их принадлежность к структурно-морфологической парадигме разработки проблемы деятельности.

Обе рассмотренные выше парадигмы – структурно-уровневая и структурно-морфологическая вступают *основными* вариантами разработки психологической теории деятельности в целом. Поэтому они являются наиболее *репрезентативными* в плане анализа общей логики ее развития, а также определения перспектив ее дальнейшей разработки. В связи с этим, дальнейший анализ целесообразно сконцентрировать именно на них – как в плане их сопоставления, так и в плане выявления тех трудностей, к которым привело их развитие и, соответственно, возможных путей их преодоления.

Действительно, обе указанные парадигмы характеризуются чертами фундаментальной *общности*, с одной стороны, и не менее значимыми чертами *различий*, с другой. Так, черты их общности проявляются, прежде всего, разумеется, не в плане сходства их содержания и основных положений, а в плане их направленности, конечных целей, а частично – и методологических оснований.

Во-первых, они базируются на общей для них методологии, в качестве которой (хотя, конечно, и с разной степенью эксплицированности) выступает методология системности.

Во-вторых, по своим конечным целям они также имеют существенное сходство, поскольку и та, и другая претендуют на раскрытие не какого-либо частного, специального аспекта деятельности, а именно «главного в ней» – ее общей организации, целостной структуры.

В-третьих, именно в силу этого, и та, и другая имеют не только так сказать локально-теоретическое, а общетеоретическое значение, то есть претендуют на разработку психологической теории деятельности в целом, а не в отдельных, хотя и важных, аспектах.

В-четвертых, и та, и другая направлены, прежде всего, на приоритетное и первостепенное раскрытие принципов, содержания и механизмов деятельности в объективно главном точки зрения методологии научного познания аспекте – структурном, а не в каком-либо ином – также важном, но все же производным от структурного аспекта. Данное обстоятельство, к сожалению, обычно не подвергается фиксации при сравнении указанных парадигм и, соответственно, не подвергается методологической рефлексии. Вместе с тем, на наш взгляд, оно является очень важным и показательным с точки зрения общей логики развития психологической теории деятельности. Оно показывает, что два ее основных варианта характери-

зуются принципиальной общностью того базового аспекта, в котором проблема деятельности разрабатывается в них. Этим аспектом, повторяем, является не просто «один из» (то есть рядовой), а именно определяющий, решающий в гносеологическом плане аспект – структурный. И именно это во многом обуславливает конструктивность указанных подходов, их главенствующую роль в разработке психологической теории деятельности в целом.

В-пятых, объективным следствием сказанного является и приоритетное для обеих указанных парадигм внимание, прежде всего, к раскрытию морфологии деятельности, а не к тому, как эта морфология представлена уже не так сказать в статическом срезе, а в ее динамике – функционировании и процессуальной «развертке».

В-шестых, в целях раскрытия закономерностей организации деятельности в обеих указанных парадигмах берется главный не только так сказать в содержательно-деятельностном плане аспект (структурный), но и сама системная методология также реализуется в аналогичных, то есть также главных аспектах. Действительно, в структурно-уровневом подходе она реализуется, прежде всего, через такое важнейшее и определяющее для всего системного подхода понятие, каковым выступает понятие иерархии, иерархической организации. В структурно-морфологической парадигме эта методология реализуется через не менее фундаментальный механизм, также составляющий «ядро» системного подхода – механизм самоорганизации, саморегуляции.

В-седьмых, обе парадигмы были разработаны на материале приоритетного изучения одного из двух базовых классов деятельности – субъект-объектного, а не субъект-субъектного, что, как будет показано ниже, имеет достаточно существенные теоретические последствия.

Вместе с тем, на фоне рассмотренной общности две анализируемые парадигмы характеризуются и не менее явными и значимыми в плане их сопоставления чертами различий, специфичности по отношению одну к другой.

Во-первых, они сложились и тем более получили свой относительно развитый, заверченный вид в существенно разное *время* (и, добавим, в существенно разной «концептуальной атмосфере», в разном социокультурном и даже – идеологическом контексте). Это не могло не отразиться и на их разработке, и на характере их восприятия со стороны научного сообщества.

Во-вторых, хотя обе они и характеризуются общностью своей базовой, исходной методологии – методологии системности, но все же реализуют ее в достаточно разных аспектах. Первая (структурно-уровневая) воплощает в себе, пре-

жде всего, содержащуюся в этой методологии идею *иерархии*, иерархической организации систем как их базового принципа структурирования. В результате этого, и сама деятельность эксплицируется как уровневое образование, характеризующееся соподчиненностью организации ряда иерархических уровней, а также закономерностями их межуровневых взаимодействий. Тем самым, акцент делается на «вертикальном» срезе организации деятельности, на механизмах ее субординационной организации. Вторая (структурно-морфологическая) придает приоритетное значение иному – но также фундаментальному принципу структурной, как, впрочем, и любой иной организации, – принципу *самоорганизации*, саморегуляции. Акцент при этом делается на выявлении принципов и механизмов, координации, самоорганизации базовых «составляющих» структуры деятельности, благодаря которым она и обретает черты системности. Тем самым организация деятельности раскрывается, преимущественно, не в ее «вертикальном», а в так сказать «горизонтальном», координационном (а не субординационном) аспекте.

В-третьих, хотя обе указанные парадигмы и направлены, в конечном итоге, на решение сходных или даже – практически идентичных задач, связанных с раскрытием закономерностей *структурной* организации деятельности, но предлагают для этого различные пути решения. Причем, эти различия носят не частный, а достаточно общий, то есть принципиальный характер. Именно этим, собственно говоря, и обусловлено то обстоятельство, что о данных подходах можно и нужно говорить именно как о качественно разных парадигмах разработки психологической теории деятельности. Действительно, раскрытие закономерностей структурной организации любой системы предполагает обязательное решение еще одной важной задачи – задачи поиска, и определения того, *что* именно подлежит организации; выявления тех компонентов – «единиц», которые и составляют так сказать «онтологическую базу» организации. По отношению к проблеме деятельности она имеет, как отмечалось выше, вид классической и наиболее традиционной для психологического анализа деятельности проблемы определения «*единицы анализа*». Ее смысл как раз и состоит в том, *что* именно следует рассматривать в качестве базовой «единицы» анализа деятельности? Существует ли и, если да, то какой именно, компонент (или компоненты), являющиеся «материалом» самоорганизации 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.

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

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

* В одной из наших работ [5] представлен специальный анализ данного вопроса и в сравнительном плане рассмотрены различные способы решения указанной проблемы.

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

Итак, можно видеть, что сравнительный анализ двух основных парадигм разработки теории деятельности вплотную подводит к необходимости обращения к одной из наиболее общих и традиционных проблем всей психологической теории деятельности в целом и методологии ее психологического анализа, в особенности, – к проблеме основных *единиц анализа* деятельности. Она уже была констатирована нами выше именно в качестве одной из ключевых и «сквозных» для всей психологии деятельности. Вместе с тем, именно этим же обстоятельством (ее определяющим для разработки психологической теории деятельности характером) обусловлена необходимость в том, что по ходу всего последующего изложения нам не раз еще придется обращаться к различным ее аспектам. Однако уже сейчас необходимо зафиксировать два ее ключевых аспекта. Первый: сама суть данной проблемы состоит в выборе и обосновании того, *что* же именно следует рассматривать в качестве основной структурной «единицы» деятельности – ее базового компонента («ячейки», «подлинной единицы» – С.Л. Рубинштейн; «составляющей» – Б.Ф. Ломов и пр.). Какой уровень «дробности» является оптимальным и в плане воспроизведенности – «воплощенности» в такой «единице» психологических атрибутов деятельности и, в то же время, в плане обеспечения необходимой детализированности и глубины анализа? Второй: очень показательно и то, что наибольшим разнообразием эти подходы характеризуются

по отношению к исследованию относительно наиболее сложного типа профессиональной деятельности – управленческой (они были рассмотрены выше и могут являться достаточно демонстративной иллюстрацией самой сути данной проблемы).

В-четвертых, сравнительный анализ основных различий двух основных парадигм психологической теории деятельности показывает, что между ними имеется и еще один дифференцирующий признак, состоящий в следующем. Они, безусловно, характеризуются достаточно существенными различиями в степени *операционализированности* тех результатов и следствий, к которым приводит разработка проблемы деятельности в рамках каждой из них. Это, в свою очередь, непосредственно отражается и на том потенциале, которым они характеризуются в плане решения собственно прикладных психологических задач. Вторая парадигма (структурно-морфологическая) в этом отношении обладает существенно большим потенциалом, а также большим уровнем операционализированности, что, кстати говоря, очень явно отразилось на масштабе и эффективности тех прикладных разработок, которые выполнены именно в ее русле.

Наконец, в-пятых, две рассматриваемые здесь парадигмы существенно различаются и по степени *полноты*, а также и так сказать по степени «преднамеренности» реализации в них методологии системности. Действительно, вторая из них (структурно-морфологическая) в этом плане явно доминирует над первой, поскольку она характеризуется развернутой реализацией в ней очень многих и притом – важнейших положений системного подхода в целом. Первая же из них (структурно-уровневая), в основном, базируется на одном из такого рода положений – на положении об иерархическом принципе организации систем. Кроме того, как мы уже отмечали выше, сама необходимость обращения к идеям системности по отношению к первой из них «вызрела» внутри ее собственной – так сказать «внутренней» логики развития. Имело место «движение *от* психологии деятельности к системному подходу». По отношению же ко второй парадигме (структурно-морфологической) следует констатировать противоположную картину. Ее разработка, напротив, осуществлялась «*от* системного подхода к проблеме деятельности»; первый при этом выступал как исходная методологическая снова для исследования второй. Данное обстоятельство необходимо подчеркнуть специально, поскольку оно связано с общим смыслом рассматриваемой здесь основной задачи – с определением наиболее обоснованных и перспективных методологических оснований разработки психологической теории деятельности.

** Напомним также, что в историческом плане были предложены различные способы дифференциации такого рода основных «единиц» деятельности; сравнительный анализ этих подходов см., например, в [7].

V

Итак, выше была предпринята попытка рассмотрения содержания двух основных парадигм психологической теории деятельности – как в аспекте их общего смысла и содержания, так и в аспекте тех черт сходства и различия, которыми они характеризуются. Возникновение и становление, развитие и «концептуальная эволюция» именно этих парадигм во многом определяли общий облик психологической теории деятельности и «основной вектор» ее развития на достаточно длительном временном интервале. Во многом именно «в них» и «через них» данная теория и получила свое развитие. В этой связи особенно значимым, показательным и необходимым представляется выявление и анализ тех трудностей и собственно теоретических вопросов, к которым привело развитие теории деятельности в рамках каждой из них. Кроме того, фиксацию этих трудностей можно рассматривать и в качестве первого – причем, совершенно необходимого шага для попытки их преодоления и, соответственно, – для определения на этой основе перспектив и возможных направлений дальнейшего развития данной теории.

Все трудности и проблемы, которые постепенно выявились в ходе развития указанных парадигм, носят, на наш взгляд, принципиальный характер. Причем, их комплекс обусловлен *собственными* пределами объяснительных возможностей, которые характерны обеим рассмотренным парадигмам. В этом плане по отношению к каждой из них можно констатировать следующую ситуацию.

Так, одной из главных проблем, порожденной общей логикой развития *структурно-уровневой* парадигмы, явилась трудность, уже отмеченная в начале данной статьи. Очень настойчивое и даже – «упорное», а нередко – и просто привычное, но недостаточно критическое использование *только* традиционно закрепившихся в указанном подходе уровней организации деятельности, фактически, закрывает даже саму *возможность* – блокирует путь к поиску и обнаружению иных, качественно своеобразных ее уровней. Более того, как мы уже отмечали, само выделение только уровней деятельности и действий, а также операций (не являющихся в полном объеме и строгом смысле предметом собственно психологического исследования) не столько раскрывает структуру деятельности, то есть наличие *ряда* иерархически соподчиненных уровней, сколько фиксирует лишь ее крайние *полюса*: наиболее сложный – деятельность и наиболее простой – действие. Их соотношение при этом выступает не как экспликация, действительно, *уровневого* строения, а фактически лишь как отношение целого (системы) и части (компонента). Вопрос же о самих *переходных*

уровнях иерархии между этими двумя полюсами остается не только открытым, но и не сформулированным в явном виде.

Следовательно, согласно традиционным представлениям, сложившимся в данной парадигме, между уровнем автономной деятельности и уровнем действий *нет* никаких иных уровней организации; они являются не только основными, но и исчерпывающими в этом плане. Однако если учитывать исходный и основной смысл соотношения указанных понятий – соответственно, понятий деятельности и действия, то нельзя не видеть того, что в них фиксируются не столько уровни (хотя, конечно, и они тоже), сколько *отношения системы и ее компонента*, целого и части. Фактически, деятельность и действие это «крайние полюса» сложности единой системы – относительно наиболее и наименее сложные. Эти понятия раскрывают поэтому не столько общую структуру деятельности, сколько направлены на решение иных вопросов – в частности, на решение уже рассмотренного вопроса о «клеточке» деятельности, о структурировании деятельности на основе ее «психологических единиц».

Подчеркнем, что суть рассматриваемой здесь проблемы состоит не в том, что эти представления являются неправильными. Наоборот, они правильны и корректны. Проблема, однако, заключается в том, что, как мы уже отмечали выше, они «слишком правильны»; они обладают такой степенью обобщенности и абстрактности, которая не допускает не только возражений, но часто – и конструктивного использования*. Наиболее принципиальные теоретические трудности, препятствующие конструктивному использованию данных представлений, связаны с необходимостью решения ряда дополнительных и очень важных теоретических вопросов, то есть, фактически, с развитием самой теории деятельности.

Наряду с этим, необходимо, на наш взгляд, отметить еще некоторые особенности данного подхода. К сожалению, они обычно не становятся предметом самостоятельного анализа и оценки, хотя также важны для понимания рассматриваемого подхода и свидетельствуют о необходимости его дальнейшего концептуального развития и совершенствования.

Так, прежде всего, возникает ключевой по отношению к любым иерархическим, структурно-уровневым схемам вопрос – о том *критерии* (точнее – критериях), который положен в основу дифференциации самих уровней и, соответственно, в основу развернутой на его основе иерархии. Известно также, что структурно-уровневая орга-

* Как справедливо отмечает В.Д. Шадриков, «...разделение на деятельность, действия и операции не раскрывает сущность внутренних механизмов деятельности» [15].

низация любой достаточно сложной системы базируется, как правило, не на одном, а на целом ряде критериев (на их системе). Кроме того, важно помнить, что сами критерии дифференциации уровней подразделяются на два их типа – критерий-дискриминатор («различитель») и критерий-верификаторы. Действительно, с одной стороны, следует разделять критерии (признаки), репрезентирующие качественную разнородность уровней. Их использование может и должно служить средством *проверки* наличия качественных отличий между выделяемыми уровнями. Их необходимо обозначить поэтому как *критерии-верификаторы*. С другой стороны, наряду с ними, как правило, существует обобщенный и унитарный критерий дифференциации, являющийся средством не только верификации, но и *поиска*, обнаружения (различения – дискриминации) уровней в рамках интегрированного и изначально недифференцированного целого. Он был обозначен нами как *критерий-дискриминатор*. Условие сочетания обоих типов критериев является обязательным для уровневой организации объектов.

По отношению к рассматриваемому подходу все эти положения не подвергаются специальному и самостоятельному рассмотрению и, соответственно, не реализованы в нем. Так, отсутствует уже сама по себе дифференциация критериев на критерии-верификаторы и критерий-дискриминатор. Еще более негативно то, что в основу дифференциации трех главных уровней вообще *отсутствует* какой-либо *единый*, общий, то есть именно унитарный критерий. Каждый из трех уровней, хотя и выделяется по тому или иному – вполне определенному признаку, но сами эти признаки *качественно* различаются. Так, уровень автономной деятельности соотносится с мотивацией, уровень действий – с наличием осознаваемой цели, уровень операций – со вполне определенными условиями, при которых они являются реализуемыми. Негативно, конечно, и то, что эти – дифференцированные уровни не рассматриваются и не эксплицируются по системе критериев-верификаторов; понятие о них также вообще *отсутствует* в данной парадигме.

Итак, можно видеть, что положенные в ее основу средства уровневой дифференциации, фактически, априорно блокируют даже самую возможность раскрытия всей – реально представленной многомерности и многоуровневости предмета изучения, то есть структуры деятельности. На наш взгляд, более конструктивно отказаться от такой априорной «презумпции несуществования» иных уровней и допустить (пока хотя бы просто – именно *допустить*) возможность их существования, то есть наличие иных, переходных уровней интеграции в общей структуре деятельности. В пользу

такого допущения свидетельствует, по существу, вся – очень длительная история развития идей структурно-уровневого подхода в психологии.

Далее, дифференциация высшего уровня рассматриваемой иерархии – уровня автономной деятельности на основе его соотношения с наличием самостоятельного мотива также порождает вполне естественные вопросы. Главный из них состоит в том, что она не вполне согласуется с одним из базовых положений психологии мотивации, согласно которому в основе практически любой деятельности лежит не какой-либо один мотив, а целый ряд, точнее – *система* мотивов и, следовательно, практически любая деятельность обладает свойством *полимотивированности*.

Следует учитывать и то, что данная теория была исходно разработана и длительное время разрабатывалась, в основном, на базе изучения *субъект-объектных* видов деятельности. И в этом плане – даже при ее очевидной концептуальной неполноте она все же достаточно адекватна и конструктивна. Трех описанных в ней уровней часто бывает вполне достаточно и для теоретических и для прикладных исследований указанных видов деятельности.

Однако, как мы уже отмечали, «начав с более простого» (субъект-объектных видов), психологическая теория деятельности не может и не должна останавливаться на них. Она должна развиваться и дальше – по направлению включения в свой концептуальный состав иных, более сложных видов и типов деятельности – прежде всего, деятельностей *субъект-субъектного* типа. Смысл и важность такого концептуального расширения состоят еще и в том, что именно субъект-субъектные виды деятельности являются и наиболее значимыми, и наиболее сложными, и *наиболее перспективными* с точки зрения современных тенденций развития и дифференциации форм трудовой деятельности.

Вообще говоря, сама себе дифференциация двух базовых классов деятельности – субъект-объектного и субъект-субъектного при условии ее последовательной методологической рефлексии порождает целый ряд достаточно трудных и принципиальных теоретических вопросов, а также приводит к ряду следствий, являющихся очень показательными в плане рассматриваемых здесь задач. Прежде всего, нельзя не видеть того обстоятельства, что степень разработанности представлений о психологическом содержании субъект-субъектных видов деятельности, вообще – мера «концептуальной зрелости» психологической теории деятельности по отношению к ним является существенно меньшей, нежели по отношению к субъект-объектным видам. И дело здесь не только в том, что последние имеют более «давнюю исто-

рию» изучения, а в причинах более принципиального характера. На наш взгляд, все эти причины коренятся в следующем – принципиальном обстоятельстве, которое обычно не осознается с достаточной полнотой и до сих пор учитывается в должной мере. Дело в том, что в субъект-субъектных видах деятельности *коренной*, принципиальной – не только кардинальной, но и «наибольшей» среди всех возможных трансформации подвергается важнейший атрибут деятельности – ее *предмет*. Им становится столь специфическая и даже уникальная во всех отношениях сущность, каковой выступает сам *субъект* – личность «другого» (точнее – «других»). Объект и субъект деятельности становятся не только «равномощными», но и как бы «односущностными», однопорядковыми. Поэтому и предметом деятельности становится опять-таки деятельность, но – «деятельность других». Сама она обретает, как мы подчеркивали ранее, принципиально новую форму – выступает как «деятельность с деятельностями», как своего рода *метадеятельность*. В ней взаимодействуют два деятельностных контура – «активный» (организующий) и «пассивный» (организуемый). Фактически, возникает «феномен транспонируемости» (и обратимости) деятельности на самоё себя.

Таким образом, можно видеть, что в субъект-субъектных видах деятельности имеют место две принципиальные трансформации. Во-первых, трансформация важнейшего атрибута деятельности – ее предмета, которая не может, по всей вероятности, не приводить к аналогичным по масштабу, то есть так же принципиальным изменениям практически во всех иных ее аспектах. Во-вторых, возникает и принципиально новый «феномен транспонируемости» деятельности на самоё себя. Одна «система деятельности» реализуется в отношении другой (других) «систем деятельности». Тем самым, субъект-субъектная деятельность обретает характер так сказать деятельности «второго порядка» – «деятельности с деятельностями», то есть *метадеятельности*. В результате этого в них сама деятельностная организация как бы выходит за пределы своего исходного – системного статуса и выступает уже как метасистемное образование. Здесь мы сталкиваемся с фактом «постсистемной» организации деятельности, а шире – с явлением «постсистемного» бытия объектов [7]. Его смысл состоит в существовании таких форм организации, в которых «преодолевается» их исходный статус (статус системно-организованных) и они подвергаются новой, дополнительной – *метасистемной* организации. Два этих – очень радикальных и самих по себе, а тем более в сочетании друг с другом, направления трансформации как раз и обуславливают то, что у субъект-субъектных видов деятельности возникают принципиально новые особенности и за-

кономерности, механизмы и принципы организации, отсутствующие у субъект-объектных видов. Они – и это очень важно подчеркнуть – обладают именно метасистемной природой и, соответственно, не могут быть обнаружены и объяснены средствами собственно системного (а не метасистемного) подхода.

Можно видеть, таким образом, что и в плане общей логики развития теории деятельности – ее перехода от преимущественного изучения субъект-объектных видов деятельности к изучению субъект-субъектных прослеживается все та же «магистральная» закономерность. Она имеет двоякий характер. С одной стороны, она приводит к необходимости все более полной разработки психологической теории деятельности на основе системной методологии. Однако, с другой стороны, она заключается и в дальнейшем – постепенном и все более явном осознании недостаточности традиционных вариантов системного подхода; в необходимости разработки новых, более мощных его версий, которые были бы более адекватны истинной сложности и многомерности организации деятельности.

Подчеркнем также, что с особой остротой все сказанное проявляется по отношению к развитию такого очень важного направления психологии деятельности, как разработка представлений о психологическом содержании и структуре *управленческой* деятельности, то есть в области психологии управления. Дело в том, что в управленческой деятельности синтезируются сразу два модуса «постсистемной» организации деятельности. Во-первых, управленческая деятельность (по определению) – это всегда некоторая часть, (причем, важнейшая) совместной деятельности. Однако последняя, как было показано в [7], уже сама по себе является не «истинной системой», а системным комплексом, эксплицируя тем самым один из «постсистемных» модусов. Во-вторых, она является и наиболее ярким представителем субъект-субъектных видов деятельности как таковых; она в прямом и непосредственном смысле выступает именно как «деятельностью с деятельностью», то есть *метадеятельностью*, эксплицируя тем самым и второй «постсистемный» модус*. В ней опять-таки возникает своеобразный «феномен автовзаимодействия» – взаимодействия деятельности с самой собой, но в двойной ипостаси – управленческой и исполнительской, Сама она, фактически, трансформируется из системы «первого порядка» в систему «второго порядка», то есть становится именно метасистемной по сво-

* Как справедливо отмечала в своем ставшем классическим определении управленческой деятельности М.П. Фоллетт, «суть управления заключается в обеспечении выполнения работы с помощью других лиц» (по [5]).

ей организации. При этом не только не исключено, но напротив, – очень вероятно, что такая радикальная трансформация будет обуславливать возникновение аналогичных, то есть также глубинных, качественных изменений в самой деятельности. Они, однако, могут быть обнаружены и объяснены с позиций иной – более совершенной методологии, то есть методологии, требующий (и, что еще более важно, – реально позволяющей) учитывать действительную – метасистемную организацию деятельности.

VI

Кроме того, анализ проблемы деятельности с позиций ее дифференциации на два основных класса (субъект-объектный и субъект-субъектный) имеет, на наш взгляд, еще один, достаточно значимый – прежде всего, в теоретическом плане аспект. С одной стороны, дополнение теории деятельности изучением субъект-субъектных видов, а также введение в ее концептуальный состав самой дифференциации деятельности на объектно-ориентированные и субъектно-ориентированные является очень логичным и естественным, объективно необходимым и «понятным» со всех точек зрения. Однако, с другой стороны, уже сама эта дифференциация, означающая введение в нее еще одного класса изучаемой реальности, создает своеобразный *прецедент*, смысл которого заключается в следующем. Если, действительно, существует еще один класс, то возможно ли существование и *других* – также дополнительных, новых и качественно отличных классов (третьего, четвертого и пр.)? Вообще, не является ли сама эта – достаточно простая дифференциация огромного многообразия деятельностей («мира деятельностей») на *два* (точнее – *все* на два) класса упрощенной и недопустимо симплифицированной, не отражающей всего их реального многообразия? Быть может, она – только *первая*, но именно поэтому – лишь исходная, начальная ступень развития представлений об иных, также принципиально, качественно своеобразных классах деятельности?

Все эти вопросы тем более актуальны, что сам «мир деятельностей» динамичен, а мера этой динамичности, постоянно возрастая, в настоящее время достаточно велика. Она характеризуется перманентным возникновением качественно новых видов деятельности и способов ее организации, не говоря уже о еще более быстром прогрессе их «технологической составляющей». Специальный анализ всех этих вопросов был осуществлен нами в работе [5], одним из основных итогов которой явилось обоснование необходимости в дифференциации, как минимум, еще одного – именно *качественно* специфического и несводимого к двум уже выделенным, клас-

са деятельности – *субъектно-информационного*. Его важнейшей отличительной характеристикой является то, что в нем имеет место та же самая в принципе трансформация (то есть трансформация *принципиальная* по смыслу и радикальная по масштабу), которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это – трансформация *основного* атрибута деятельности – ее предмета. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – *информация*. Она *сама по себе*, то есть исходно не является ни объектом и не субъектом, хотя может сигнифицировать и *тот и другой* – и «по отдельности», и одновременно. Сама она «безразлична» и «равнодушна» к тому, что сигнифицирует: она – именно *ин-*формация, то есть нечто *ин-*вариантное и *ин-*дифферентное к своей заполненности – к своему контенту. Сфера действия и область представленности этого третьего класса предельно широка – от, скажем, деятельности экономиста до деятельности ученого. В нем основной атрибут деятельности – ее предмет не только качественно трансформируется, но и еще более усложняется. Причем, такое усложнение происходит в наиболее непосредственном смысле данного понятия, поскольку деятельность данного класса становится еще более опосредствованной, а ее предмет – еще более имплицитным, вообще приобретаая в ряде случаев черты виртуальной реальности.

Действительно, если переход от субъект-объектного к субъект-субъектному классу означает, прежде всего, «удвоение деятельности» и возникновение ее метадеятельностной (и значит – метасистемной) организации, то здесь имеет место еще один «качественный переход. Сама эта «вторичная» деятельность получает также вторичную репрезентацию»: ее предмет представлен не в его исходной, «первичной» форме, а в форме «вторичной» – в виде информационных моделей, *информации* как таковой**. Огромное количество современных видов профессиональной деятельности характеризуется тем, что субъект работает не только с так называемым «неодушевленным объектом» и даже не с «одушевленным субъектом», а практически исключительно с *информацией*. Причем, наиболее важной и специфичной для всех этих видов деятельности является следующая их атрибутивная черта. Субъект, как правило, оперирует с такой информацией, в кото-

** Следует подчеркнуть, что подобного рода «революционные» изменения предмета деятельности, но только в отношении субъект-объектных видов деятельности уже имели место в прошлом – в «лице» операторской деятельности и, соответственно, в ее «зеркале» – в инженерной психологии.

рой сначала необходимо идентифицировать, что именно она означает, сигнифицирует – объекта или субъекта, (или же и того, и другого одновременно). Все это, повторяем, не может не приводить к ряду кардинальных следствий, прежде всего, психологического (хотя, впрочем, и не только психологического) порядка, речь о которых пойдет ниже. Здесь же подчеркнем специально лишь два обстоятельства.

Во-первых, объективная необходимость в дифференциации еще одного класса деятельности (субъектно-информационного) с еще большей настоятельностью требует развития и совершенствования методологии системного изучения деятельности. Все более настоятельной становится задача дополнения традиционных вариантов системного подхода новыми вариантами и, прежде всего, такими, которые учитывали бы метасистемную организацию наиболее сложных, новых видов и классов профессиональной деятельности.

Во-вторых, возникает необходимость и в углубленном рассмотрении закономерностей организации этого – третьего типа профессиональной деятельности, которое, не исключено, может способствовать развитию и углублению представлений о психологической природе деятельности, взятой во всей полноте ее реально существующих типов и классов*.

Подчеркнем также, что, строго говоря, традиционная дихотомия – дифференциация *только* двух классов деятельности (субъект-объектного и субъект-субъектного) с формально-логической точки зрения является наиболее простой, первичной и исходной. Пора, наконец, осознать, что – именно в силу своей «исходности» – она не только допускает, но и требует дальнейшего развития. Дифференциация может и должна углубляться; охватывать новые важные, хотя и не представленные пока в ней основания. В существующей дифференциации таким основанием является критерий предмета деятельности, его качественных различий. При этом следует подчеркнуть, что именно это основание и, соответственно, – критерий является важнейшим, в силу чего, собственно говоря, сама эта дифференциация и является исходной, возникла раньше иных. Именно оно – при условии его углубления, как показано выше, и привело к необходимости в дифференциации

еще одного класса – субъектно-информационного. Кроме того, в работе [6] показано, что, по-видимому, существуют и такие классы профессиональной деятельности, по отношению к которым *в принципе* нельзя определить, к какому – так сказать «чистому» классу они относятся, поскольку характеризуются атрибутивной синтезированнойностью всех трех классов. Эти виды деятельности были отнесены к четвертому классу – к классу *интегративных* видов деятельности. Раскрытие их психологической природы с еще большей настоятельностью – именно в силу их *интегративного* характера также требует разработки новых, более мощных вариантов системного подхода.

Далее, принципиальные ограничения накладываются на данную концепцию и в плане того, что она, как было показано выше, базируется на моноструктурном подходе к решению проблемы выделения «единиц» анализа деятельности. Данный подход, являясь в целом менее конструктивным и обоснованным, чем полиструктурный, соответственно, представляет меньшие возможности для раскрытия реальной гетерогенности и качественной многомерности деятельности.

Наконец, следует отметить, и то, что в данном подходе достаточно мало внимания уделяется рассмотрению диахронического, временного, то есть *темпорального* аспекта организации деятельности, а основное место отводится так сказать «синхронической» – структурной организации. Деятельность раскрывается, в основном, в плане ее статики, а не в плане динамики – функционирования.

VII

Переходя к более детализированному рассмотрению основных особенностей второй парадигмы разработки психологической теории деятельности – структурно-морфологической (и, соответственно, ее ограничений, а также – возможных направлений дальнейшего развития как средств их преодоления), необходимо, в первую очередь, подчеркнуть следующее. Ее сущность, как уже отмечалось выше, заключается в том, что психологическая архитектура деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода «морфологию» деятельности, выступают, как уже отмечалось выше, качественно гетерогенные «единицы». Они по-разному обозначаются в работах разных авторов, но являются принципиально сходными по смыслу: «функциональные блоки» деятельности, основные «составляющие» деятельности, «образующие» системы деятельности и т.д. Ими являются, прежде всего, – мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества,

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

принятие решений, исполнительская часть деятельности, контроль, коррекция и др. Собственно говоря, основные положения такой теоретической экспликация структурно-функциональной организации деятельности уже были рассмотрены при характеристике полиструктурного подхода к решению проблемы выделения «единиц» ее психологического анализа. Она обладает целым рядом несомненных достоинств, позволяя глубже и полнее выявить освоенности и закономерности организации деятельности, является достаточно полным и конструктивным воплощением системного подхода к разработке психологи деятельности в целом.

Вместе с тем, и у нее существуют вполне очевидные возможности для дальнейшего совершенствования и развития, поскольку она не только *решает* многие теоретические вопросы, но и *ставит* новые, как правило, еще более сложные проблемы, требующие своего исследования. Те возможности, которые содержатся в ней, равно как и проанализированной ранее структурно-уровневой парадигме, отнюдь не всегда оказываются *достаточными* для раскрытия тех или иных – в особенности наиболее сложных компонентов и процессов организации деятельности. В связи с этим, можно сделать заключение и более общего плана: по-видимому, ее парадигмальные основания уже недостаточны и не вполне адекватны решению целого ряда теоретических задач. Они – эти основания сами нуждаются поэтому в их дальнейшем развитии.

В плане реализации данного положения в ряде предыдущих работ [5, 7] нами была обоснована необходимость, а также доказана перспективность трансформации структурно-морфологической парадигмы психологического анализа деятельности в иную, более совершенную и адекватную парадигму – *функционально-динамическую*. Суть такой трансформации (что также отмечалось выше) определяется следующим важнейшим обстоятельством. Как известно, структурно-морфологический подход связан с выделением и последующим изучением ее основных психологических «составляющих» (компонентов). Этот подход, как мы уже отмечали выше, и получил наиболее завершенное выражение в разработанных в 1970–80-е гг. структурно-функциональных представлениях, моделях деятельности, которые были рассмотрены выше. Вместе с тем, возникает необходимость раскрытия того, как же конкретно, то есть в форме каких функций и *процессов* реализуются, «работают» выявленные ранее составляющие деятельности? Другими словами, возникает необходимость дополнения структурно-морфологического исследования иным – *процессуально-динамическим* изучением. Последнее

связано с выяснением вопроса уже не о том, «из чего *состоит*» деятельность, а с вопросом «как она *функционирует*»; более конкретно – какие *процессы* лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы.

Один из вариантов решения данного – ключевого в теоретическом отношении вопроса (то есть вопроса о том, что именно представляют собой эти процессы) был предложен в разработанной нами концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности. В деятельности основные психические процессы соорганизуются в такие интегративные процессуальные образования, каждое из которых направлено на обеспечение той или иной базовой регулятивной функции. Данные образования хотя и реализуются на основе всех известных психических процессов, но несводимы к их совокупности. Дело в том, что интеграция последних (как и любая иная интеграция) объективно приводит к формированию новых – системных по своей природе качеств. Эти новые качества не позволяют редуцировать содержание интегративных процессуальных образований к совокупности включенных в них основных психических процессов.

Кроме того, структурно-морфологическая парадигма разработки теории деятельности характеризуется и рядом других особенностей, свидетельствующих о наличии у нее возможностей дальнейшего развития и концептуального углубления. Некоторые из них близки к тем, которые были констатированы выше по отношению к структурно-уровневой парадигме, а некоторые специфичны только для нее. Так, в структурно-морфологической парадигме не сформулирован в явном виде *критерий* дифференциации самих базовых «составляющих» системы деятельности. Нерешенность данного вопроса порождает, в свою очередь, другой вопрос – о *достаточности* выделенных «составляющих» для полной, а еще лучше – исчерпывающей экспликации всех реально существующих базовых компонентов структуры деятельности. Все выделяемые в настоящее время психологические «составляющие» дифференцированы, главным образом, на основе либо эмпирико-феноменологических, либо деятельностно-аналитических и феноменологических данных, а не на основе какого-либо теоретически обоснованного критерия. Они не являются поэтому продуктами научной дедукции, а получены, в основном, индуктивным путем.

Кроме того, в структурно-морфологической парадигме, в отличие от предыдущей, недостаточное внимание уделяется и закономерностям иерархической, структурно-уровневой организации деятельности. Положение об иерархичности ее организации и тем более – об уровнях такой ор-

ганизации, хотя и присутствует в ней, но как бы в «фоновом» виде, как нечто подразумеваемое. Вместе с тем, ни критерии уровневой дифференциации, ни сами уровни организации деятельности в данном подходе не представлены в явном виде. Основной акцент делается не на уровневой – иерархической («вертикальной») организации деятельности, а не на ее «горизонтальной» организации, образованной системой связей координационного типа между основными «составляющими» деятельности.

Все отмеченные выше особенности, присущие обоим анализируемым здесь парадигмам разработки психологической теории деятельности и свидетельствующие о наличии у них еще не реализованных возможностей развития, обладают одной общей особенностью. Она заключается в том, что все они, как минимум, осознаются и формулируются в качестве проблем и трудностей дальнейшей разработки указанных подходов. Соответственно, предпринимаются и попытки (часто – безуспешные) их преодоления. Тем самым, все эти особенности образуют своего рода «зону ближайшего развития» для разработки психологической теории деятельности. Вместе с тем, общая ситуация, сложившаяся в плане перспектив и направлений развития психологической теории деятельности в настоящее время, значительно сложнее, поскольку существует еще одна группа причин, сдерживающих ее. Она имеет более имплицитный, «латентный» характер, но одновременно является и более существенной; ее суть может быть резюмирована следующим образом.

Действительно, рассмотренные выше, а также иные – аналогичные им по смыслу и масштабу проблемы и трудности разработки психологической теории деятельности были поставлены логикой ее развития с позиций системного подхода. Однако, они не только не получили с его позиций в дальнейшем своего конструктивного решения, но и не были подвергнуты сколько-нибудь интенсивному, развернутому изучению. «Подведя» к ним и поставив их, системный подход, тем не менее, не выступил достаточным и уже тем более – так сказать «автоматическим» средством их решения. Он, позволив перевести всю психологическую теорию деятельности на более совершенный и теоретически существенно более зрелый уровень и явившись поэтому крупным шагом в ее развитии, выступил именно «шагом» в этом направлении, а не панацеей от всех ее проблем. Он сам привел к постановке новых и, как правило, еще более сложных вопросов и проблем – в частности тех, которые были отмечены выше. И в этом плане можно констатировать еще одну, очень характерную особенность развития психологиче-

ской теории деятельности с позиций системного подхода. Поставив совокупность ряда ключевых вопросов и проблем, вообще – резко интенсифицировав на определенном историческом интервале разработку психологической теории деятельности, системный подход в дальнейшем «резко сбавил» темпы своей экспансии в сферу данной теории. Это в достаточно существенной степени повлияло и на развитие психологической теории деятельности в целом (а не только тех ее вариантов, которые прямо или опосредствованно базировались не принципе системности). Сама ее разработка существенно «затормозилась» на последующем – причем, достаточно длительном временном интервале, приведя в итоге к тому, что, как справедливо отмечает В. Д. Шадриков, «В настоящее время можно встретиться с пессимистическими оценками отечественных работ в области теории деятельности» [15]. По нашему мнению, для того, чтобы тональность этих оценок изменилась, необходимо учитывать следующее – важнейшее положение. Логика развития двух основных парадигм разработки проблемы деятельности (при очевидном различии исходных методологических установок и направленности исследований), тем не менее, характеризуется определенной взаимонаправленностью. Обе эти парадигмы диктуют настоятельную необходимость обращения к классу «вторичных» процессов ее организации (интегральных, метакогнитивных), т.е. к изучению ее метапроцессуальной организации. Данный класс процессов может поэтому выступить реальным средством синтеза, интеграции двух основных парадигм изучения деятельности, а также «концептуальным мостом» между теорией деятельности и когнитивной психологией. Их синтез равнозначен, фактически, новому подходу к разработке проблемы деятельности, который можно обозначить как *метакогнитивную психологию деятельности*.

Литература

1. Анохин, П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
2. Зинченко, В. П., Гордон, В. М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. – М.: Наука, 1976. С. 82–127.
3. Карпов, А. В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 1999. – 546 с.
4. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 602 с.
5. Карпов, А. В., Леньков, С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. – Тверь: ТГУ, 2006. – 448 с.
6. Карпов, А. В. Психология сознания: метасистемный подход. – М.: Изд. Дом РАО, 2011. – 1080 с.

7. *Карпов, А. В.* Психология деятельности. В 5-т. – М.: РАО, 2015.
8. *Конопкин, О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
9. *Лекторский, В. А.* Деятельностный подход вчера и сегодня // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. – М.: Росспэн, 2011.
10. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975–334 с.
11. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
12. *Ошанин, Д. А.* Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практика. – М.: Наука, 1977. С. 134–149.
13. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
14. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
15. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 419 с.

Деятельность. Способности. Внутренний мир*

В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются основные результаты разработки теорий деятельности и способностей ведущим российским ученым, исследователем, академиком РАО Владимиром Дмитриевичем Шадриковым. Утверждается, что разработанные им теории деятельности и способностей позволяют с перспективой смотреть на решение не только свойственных российской психологии теоретических и методологических проблем, но и проблем мировой психологии, в частности, конструктивно решать проблемы глобализации в мировой психологической науке.

Ключевые слова: В.Д. Шадриков, теория, деятельность, способности, внутренний мир человека.

Как хорошо известно, одним из немногих вариантов деятельностного подхода в психологии является комплекс исследований, выполненных в течение длительного времени ведущим отечественным ученым, психологом, исследователем Владимиром Дмитриевичем Шадриковым. Вариант деятельностного подхода, разработанный В.Д. Шадриковым приобрел наибольшую известность и популярность под названием системогенетической теории деятельности. Использование системогенетической теории деятельности В.Д. Шадрикова позволяет преодолеть методологические, теоретические, практические трудности, с которыми сегодня сталкивается психология и профессиональной деятельности, и педагогической деятельности, и учебной деятельности и др. Важно определить специфику психологического анализа деятельности в теории системогенеза, охарактеризовать понимание структурных характеристик деятельности, понять психологические механизмы функционирования и развития деятельности человека.

Прежде всего необходимо дать определение понятия деятельность, используемое В.Д. Шадриковым при описании основных положений системогенетической теории. Так, под деятельностью понимается «специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [13, с. 21]. Данное определение было дано в 1982 году при первом систематическом изложении теории системогенеза деятельности. Однако развитие теории деятельности привело автора к тому, что он предложил рассматривать деятельность человека шире – в контексте существования

других важнейших категорий психологии – жизни и поведения. Так, В.Д. Шадриков пишет, что «длительное время в отечественной психологии доминировало понятие “деятельность”. Данное понятие, несомненно, обладает большой объяснительной силой. Но оно затрагивает только часть нашего бытия. В стороне остаются понятия “поведение” и “жизнь”» [14; с. 24]. В связи с этим понимание деятельности как категории психологического анализа становится по мнению автора более полным и точным, когда оно объединяется с анализом понятий поведение и жизнь.

Определяя понятие жизнь, В.Д. Шадриков пишет: «Жизнь человека представлена цепью событий, поступков и действий, которые он совершает в определенных условиях, и внутренней активностью, через которую эти действия и события совершаются... С психологической точки зрения, для нас наиболее важными являются внутренние условия, определяющие действия и поступки человека, его внутренний мир... Жизнь человека можно определить как существование его во внешнем мире от рождения до смерти благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке» [14, с. 30–31].

Несколько забегаая вперед отметим, что для В.Д. Шадрикова понятие жизнь является более широким, чем понятия поведение и деятельность. А так как эти понятия и реальности, лежащие за ними, взаимообусловлены, общая характеристика и поведения, и деятельности будет строиться исходя из понимания категории жизнь. В последнем принципиально важным является выделение внешних и внутренних условий жизни человека. Причем именно внутренние условия выступают с точки зрения В.Д. Шадрикова причиной существования условий внешних. Также здесь мы должны отдельно указать на тот факт, что психологический анализ жизни человека подразумева-

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект 18-18-00157.

ет изучение именно внутренних условий ее существования.

Далее В. Д. Шадриковым предлагается определение понятия поведение, которое выступает «конкретным способом существования человека и действий, обеспечивающих это существование» [14, с. 31]. Конечно, понятие поведение относится прежде всего к предмету исследования в объективной психологии, бихевиоризме, необихевиоризме, где оно рассматривается преимущественно в контексте анализа стимульно-реактивных форм активности человека и животных. Однако рассматриваемый здесь подход предлагает более широкую интерпретацию поведения человека, не сводимую лишь к стимулам, реакциям, подкреплениям, моделям поведения и пр. Правда, если автор называет поведение конкретным способом существования человека, это не отменяет необходимости сравнительного анализа других способов и форм существования.

Переходя к определению понятия деятельность, В. Д. Шадриков отмечает, что оно синонимично понятию труд. Поэтому определение деятельности включает в себя как представление автора о взаимосвязи понятий жизнь, поведение, деятельность, так и о труде как самостоятельной категории. Автор пишет: «Труд-деятельность» – это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [14, с. 31]. Итак, если поведение человека рассматривается как способ его существования, то деятельность – как конкретный способ поведения человека. Деятельность обладает такими характерными особенностями, как наличие цели и направленность на результат, осознанность, создание и использование специальных средств для получения результата.

Отметим, что такое понимание деятельности носит прежде всего предметный характер, тогда как нас интересует психологическая сторона проявления деятельности человека. В связи с этим В. Д. Шадриков уточняет, что «в психологическом изучении деятельности как способа бытия человека нас, прежде всего, интересуют те сущностные силы человека, благодаря которым он и обеспечивает свое существование. Откуда берутся эти сущностные силы, каков онтогенез этих сил, как они реализуются в деятельности, каков системогенез этих сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях» [14, с. 32]. Это и является задачами психологического изучения деятельности человека.

Итак, в данном случае достаточно четко определена цель психологического анализа деятельности. При том, что по своей предметной структуре она может быть сведена к ее философскому пониманию в виде цели, средств, результата и процесса реализации, психологическое понимание должно быть ориентировано на понимание внутренних источников ее реализации, а также их развития. В связи с этим далее перейдем к пониманию В. Д. Шадриковым внутренних, психологических факторов реализации деятельности, которые автор называет сущностными силами человека.

Прежде чем мы представим позицию В. Д. Шадрикова в отношении последних, особо следует отметить следующий важный момент. Развитие представлений автора о деятельности в последние 30–35 лет происходило не изолированно от решения проблемы предмета психологической науки. То есть нельзя понять современный подход В. Д. Шадрикова к деятельности без обращения внимания к его исследованиям предмета психологии. Сам автор пишет об этом следующим образом: «В своем изложении мы будем исходить из того, что сущностью человека является содержание мира его внутренней жизни. Остановимся теперь более подробно на содержании понятия “внутренний мир человека”, так как это понятие будет активно использоваться при рассмотрении сущностных проблем деятельности. В нашем толковании понять деятельность можно через раскрытие сущности человека действующего» [14, с. 44–45]. Обратимся преимущественно к использованию понятия «внутренний мир человека» при понимании внутренних, психологических факторов реализации деятельности. Учитывая, что новое понимание предмета психологической науки, а также внутренних механизмов и факторов реализации деятельности требует специального анализа, постараемся тезисно отразить идеи В. Д. Шадрикова, не уходя далеко от предмета настоящей работы.

Анализируя понимание деятельности в подходах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадриков неоднократно говорит, что одной из ключевых проблем психологии деятельности является понимание роли внешних и внутренних факторов в реализации, развитии деятельности. В этом плане автор занимает отличную от традиционной позицию и формулирует свою идею следующим образом: «Длительное время (1930–2000) в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности. Главным фактором формирования внутреннего мира выступал внешний мир, окружающая человека среда... В реальности же, как мы подчер-

кивали выше, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются... Мы еще раз подчеркнем, что внутренний мир начинает формироваться с переживаний человеком самого себя, своих органических ощущений» [14; с. 45–46].

Итак, позиция В.Д. Шадрикова в отношении взаимодействия внутренних и внешних факторов в формировании внутреннего мира человека отличается от традиционной, господствовавшей в психологии (подчеркнем, что и в психологии деятельности в том числе) на протяжении длительного времени – приоритету внешних, общественных факторов автор противопоставляет (но не исключает) ведущую роль внутренних условий как в развитии психической жизни человека, так и в развитии его деятельности.

Однако, говоря о приоритете внутренних условий, автор не стремится их жестко противопоставить внешним условиям и факторам. Речь идет не о выборе либо того, либо другого, а о их единстве в процессе жизнедеятельности человека. В.Д. Шадриков пишет, что «внешний мир един с внутренним, ибо во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа» [14, с. 49].

В контексте поставленного нами вопроса требуется уточнение того, что подразумевается под внутренними условиями, в чем они выражаются. Ответ на этот вопрос составляет с точки зрения В.Д. Шадрикова определение и понимание предмета психологической науки, психики, души человека. Автором следующим образом определяется сущность внутреннего мира человека: «Все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. Внутренний мир человека, – продолжает автор, – представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия... Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека» [14, с. 49–50]. Таким образом источником психической жизни человека, в том числе и его деятельности являются имеющиеся у него потребности, на основании переживания реализации которых внутренний мир развивается, формируется, приобретает черты индивидуальности и неповторимости. При этом понимание внутреннего мира, души челове-

ка как субстанции позволило автору предложить универсальный принцип ее понимания: «Говоря о душе как субстанции, не сводимой к ее проявлениям – отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, – мы фактически реализуем принципы системного подхода. Целое не сводится к частям, его составляющим, целое обладает новыми системными качествами» [14, с. 50].

На основании определения внутреннего мира человека, внутренних условий как источника жизни человека автором предлагается и понимание сути деятельности человека, точнее, того, каков основной принцип не только начала формирования деятельности, но и ее реализации. Вместе с пониманием внутреннего мира человека, как источника развития деятельности, понимание механизма ее реализации и дальнейшего развития будет ответом на поставленный нами вопрос о внутренних, психологических факторах реализации деятельности. Так, В.Д. Шадриков обобщает: «В контексте нашего исследования в дальнейшем будем помнить, что сущностью субъекта деятельности является его внутренний мир и что, с одной стороны, требования деятельности реализуются через внутренний мир, а, с другой стороны, в деятельности развивается внутренний мир человека» [14, с. 57].

От понимания сущностных сил как задачи психологического изучения деятельности далее следует обратиться к пониманию решения В.Д. Шадриковым вопроса о том, как последние обеспечивают функционирование и структурное строение деятельности человека. Это позволит, в свою очередь, перейти к пониманию системогенеза сущностных сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях.

Как мы уже говорили В.Д. Шадриков критически оценивает традиционное для отечественной психологии понимание структуры деятельности в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Так он пишет: «Понятия психологической структуры деятельности, рассмотренные ранее (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), имеют важное методологическое значение, но они не раскрывают системы деятельности, которую можно было бы использовать для решения прикладных задач» [14, с. 101]. То есть, вызывает сомнение возможность не просто их прикладного применения, а адекватного реальной практике человеческой деятельности использования.

При этом отчасти солидарен с В.Д. Шадриковым и В.П. Зинченко, критикуя в одном из своих интервью возможности практического использования теоретических представлений о деятельности А.Н. Леонтьева: «Будучи главой школы, он должен был написать вразумительную книгу с эм-

пирическими обоснованиями по поводу теории деятельности. И этих эмпирических обоснований было много: обширные материалы по памяти, то, что было наработано в 30-е годы – Запорожцем по интеллекту, Гальпериним по орудийной деятельности. А он же «вяжет, вяжет», и получают-ся одни абстракции, концептуально-понятийная марксистская вязь с загонщиками, охотниками, отражениями, со стоимостью марксовой... Среди этой вязи теряются в высшей степени интересные идеи о деятельности, о сознании, о смысле и т.д., тогда как есть богатейший эмпирический материал!» [цит. по: 4, с. 318].

В действительности оценка В.П. Зинченко теории А.Н. Леонтьева является отражением более широкой проблемы связи теоретических принципов всего деятельностного подхода с практикой психологической работы. На эту проблему особое внимание обращает А.Г. Асмолов [1], актуализируя вопрос использования основных принципов теории деятельности в психологии: «Между основными принципами общепсихологической теории деятельности и богатым эмпирическим материалом, полученным при опоре на эту теорию, образовался, по нашему мнению, ощутимый разрыв. Вследствие этого теория деятельности, порожденная запросами практики, начинает порой восприниматься как “чистая” теория, оторванная от практики» [1, с. 118].

Важно, что на основе разработанной теории деятельности В.Д. Шадриков смог подойти и к решению проблемы предмета психологической науки. Методологический конструкт «предмет психологии» выступает для нее в роли операционного стола. В качестве такового предполагается использовать внутренний мир человека. В новейшее время этот термин был предложен в этой функции В.Д. Шадриковым, им предложена его характеристика и архитектура [17].

Развернутую характеристику внутреннего мира смотри [15, 17]. Было рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности [17]. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный, идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет психе как целое, который

в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера объяснять психическое через психическое становится реальным. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией [15].

Выше можно было видеть, что традиционная психология не может полностью избавиться от функционализма, поскольку отдельные психические процессы взаимодействуют там как различные явления. Тем более ясно, что между психическими процессами, с одной стороны, и психическими свойствами, с другой, при традиционном понимании имеется серьезный разрыв. Разрыв усугубляется тем, что объяснение активности и деятельности требует категории субъекта. Внутри внутреннего мира как целого может быть переосмыслено традиционное понимание роли тех или иных его составляющих. Если внутренний мир существует – а он, несомненно, существует реально – внутренний мир имеет онтологический статус, что является основанием для того, чтобы изучающая его психология могла считать себя фундаментальной наукой.

Конечно, психическое как процесс существует, но это не единственная форма существования психического. Более того, психическое как процесс существует благодаря тому, что есть постоянная основа для возникновения психического процесса. В рамках внутреннего мира психические процессы (психические функции) могут быть рассмотрены как проявления способностей. Легко увидеть, что способности это то, что объединяет психические процессы, свойства и определяют собой активность человека.

Не имея возможности дать в рамках ограниченного объема настоящей статьи демонстрацию возможности коррекции значения психологических понятий в рамках внутреннего мира в сколь-нибудь значительной степени, приведем один пример, опираясь на исследования В.Д. Шадрикова. Обратим внимание, что традиционно понимание связи способностей и одаренности связано с значительными трудностями. В подходе В.Д. Шадрикова связь способностей и одаренности построена не по принципу сведения одного к другому, а по принципу следования одного (одаренности) из другого (способностей). Эта связь реализуется следующим образом. Понимая под одаренностью

«системное взаимодействие способностей...» [16, с.211], автор предлагает выделить три измерения способностей, в которых они реализуются и через которые они проявляются в деятельности человека – природные (способности индивида), субъектно-деятельностные (способности субъекта деятельности), личностные (способности личности). Под природными способностями понимаются «свойства физиологических функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. В данном определении способности рассматриваются как общие (всеобщие) качества. Здесь реализуется связь психики и ее субстрата, определяемая положением о единстве строения и функции» [16, с.102]. Природные способности на уровне их представленности в психической деятельности человека реализуются в виде психических функций (восприятие, внимание, память и т.д.), каждая из которых имеет индивидуальную меру выраженности у индивида. Если на уровне всеобщей представленности психических функций у человека можно говорить о способностях индивида, то в ходе реализации им той или иной деятельности следует говорить о способностях субъекта деятельности. Последние отражают операционные механизмы психических функций и также имеют индивидуальную меру выраженности. Формирование способностей субъекта деятельности происходит за счет достраивания природных способностей интеллектуальными операциями, классифицируемыми В.Д. Шадриковым на четыре вида: предметно-практические операции (сравнение, анализ, синтез и др.), операции восприятия и памяти (группировка, классификация, систематизация и др.), операции мышления (сравнение, раскрытие отношений, обобщение и др.) и метаинтеллектуальные операции (формирование гипотезы, целенаправленное принятие решения, планирование и др.).

Третий вид способностей – способности личности достаточно многообразен, но в нем выделяются два ведущих личностных образования, определяющих успешность реализации способностей индивида и субъекта деятельности – мотивация и духовные способности. Их место в структуре способностей определяется следующим образом: «С учетом того, что мотивация направляет поведение человека, а поведение реализуется через его способности, а также принимая во внимание структуру психологических функций, мы можем утверждать, что мотивация будет тесно связана со способностями, с одной стороны, определяя их развитие, с другой – проявляясь в функциональных состояниях (духовных способностях)» [16, с. 120].

Не будем далее говорить о перспективах данного подхода. Лишь обратим внимание, что понятие способности, разработка которого первоначально принадлежит Аристотелю, занимает вполне определенное и, что важно, ведущее место среди других психологических понятий. И, подчеркнем, что в структуре способностей находится место для духовных способностей.

Как нам представляется, рассмотрение внутреннего мира человека в качестве предмета психологии создает новые дополнительные возможности для коррекции трактовки психологических понятий. Полагаем, что психология представляет собой фундаментальную науку, изучающую единый предмет – внутренний мир человека.

Именно в пределах предмета необходимо, как представляется, осуществлять соотношение понятий, уточнение их значений и трактовок. Внутренний мир это то пространство, в котором представлена вся психическая жизнь человека.

Организуя диалог с глобалистской психологией, как нам представляется, необходимо использовать методологические наработки, содержащиеся в современной российской психологии и, в первую очередь, в ее методологии. Настаиваем на этом не потому, что это «родное» и «домашнее», а потому что зарубежных аналогов просто не существует.

В качестве методологического аппарата может быть предложена коммуникативная методология.

Понятно, что ведущаяся подспудно разными психологами и методологами работа должна как-то координироваться, обобщаться. Философия и эпистемология науки от этого фактически устранилась, сосредоточившись на естественных науках. Методология психологии сосредоточена на решении конкретных вопросов. Предлагается создать философию психологии как ветвь психологического знания. Подробнее см. [5, 7].

Приведем пример. Очень важный результат, зафиксированный в статье трех авторов [3], состоял в том, что различные науки на вызовы глобализма реагируют по-разному. Если естественные дисциплины легко переходят на унификацию (понятно, что интернациональный коллектив, работающий на адронном коллайдере, не может иметь существенных различий в интерпретации процессов, проходящих в этом устройстве), то в области гуманитарного знания расхождения во взглядах, обусловленных культурной и историко-социальной средой, выходят на первый план, делая добровольную унификацию практически невозможной. Сегодня нет ответа, какой наукой надо считать психологию. Известны результаты исследований Б.М. Кедрова и Ж. Пиаже. Эти исследования проводились в середине XX столетия. Сегодня мы почему-то считаем (вероятно,

так было удобно чиновникам от образования), что психология является социогуманитарной наукой. Вряд ли это вызвало бы понимание у В.И Вернадского, А.А. Ухтомского или П.К. Анохина.

Но интереснее другое. Как можно полагать, представители разных цехов отечественной психологии по-разному реагируют и на вызовы глобализма в том числе. Как можно полагать, представители когнитивной психологии в значительной мере готовы принять тезис о том, что психология едина, поскольку американский стандарт вполне устраивает. Однако, я сильно сомневаюсь, что такой будет реакция многоуважаемых коллег, которые относят себя к традициям культурно-исторической психологии. Как представляется, они видят психологию и ее будущее по-иному. К сожалению, на этот вопрос точного ответа нет. Несмотря на многолетние призывы А.В. Юревича, социологии психологии у нас так и не появилось, поэтому о многом приходится судить по косвенным данным и аппроксимациям.

Настоящая статья посвящена, как понятно читателю, вопросам деятельности и способностей, внутреннего мира человека, то есть в методологическом отношении это проблемы когнитивной методологии психологии. Но нельзя не отметить, что реакции на вызовы глобализации определяются в настоящее время, к сожалению, не только когнитивными процессами, но и личностными. Здесь придется говорить о грустном. Реакция на вызовы глобализации в значительной степени зависит от того, какова профессиональная идентичность отечественного психолога. Как он воспринимает и оценивает свою принадлежность к той или иной ветви или школе в отечественной психологической науке.

Обратим внимание, что статус современной мировой психологии не слишком высок. Кредит доверия, который был выдан психологии как самостоятельной науке, постепенно исчерпался. Сейчас наиболее престижными позиционируются когнитивная наука и нейронаука. В качестве примера достаточно привести высказывания зарубежных психологов, которые не против того, чтобы их причислили к нейронауке или когнитивной науке, но не к психологии. Пока – по выражению известного английского нейрофизиолога Криса Фрита – психология находится «внизу». Дадим ему слово: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» [12, с. 17]. Оставим эту оценку на совести видного представителя нейронауки.

И перспектива создается такая. Психология «в самом низу» иерархии научного знания. А отечественная психология «в самом низу» мировой иерархии, поэтому надо подстраиваться под стан-

дарты англоязычной психологии, переводить статьи на английский язык и стремиться к тому, чтобы публикация была в журнале, реферируемом в какой-либо базе данных. При этом качество исследования и публикации никого особенно не интересует, так как главная цель – соответствовать стандартам. Не станем далее развивать эту тему.

Но если мы продолжим создавать у молодого поколения представления, что надо печататься на английском языке, стремиться проникнуть в журнал, который реферируется в какой-либо зарубежной базе данных и т.п., на будущее отечественной психологической науки нужно смотреть печально. Ибо это неизбежно создает у молодых психологов впечатление о второсортности нашей науки. Понятно, что на самом деле это не так, но «процесс пошел». Наука о «наиболее возвышенном и совершенном», по Аристотелю, имеет в наше время вдохновляющие перспективы, нужна лишь готовность их увидеть [8]. Все-таки стоит вспомнить, что научная деятельность не только сотрудничество, в том числе и международное, но и в некотором роде соревнование. И в этом отношении не вполне разумно делать верховными арбитрами редакторов зарубежных иноязычных журналов, даже если они реферируются в базах данных «Скопус» и «Вэб оф Сайенс». Давайте представим на минуту, что работы над атомными проектами ориентировались бы на показатели наукометрии... Получается популярный анекдот. «Лаврентий Павлович Берия звонит по вертушке руководителю атомного проекта и интересуется ходом дел. Ему отвечают: «Все замечательно, в этом полугодии у нас уже пять «Скопусов»!»

Хочется привести как позитивный пример национальной научно-психологической идентификации замечательного русского ученого, одного из создателей экспериментальной психологии в России Ардалиона Ардалионовича Токарского, безвременно ушедшего из жизни в 1901 году, и ныне почти забытого. «Прекрасно владея иностранными языками, Токарский не напечатал в иностранных журналах ни одной из своих работ (кроме докладов на международных съездах): он считал это унижением для своего русского достоинства. По его не раз горячо высказывавшемуся мнению, русские работы должны печататься на русском языке, и не нам, русским, заботиться об ознакомлении с ними иностранной публики. На международных съездах Токарский, как представитель русской науки, старался выдвинуть ее заслуги, и отстаивать ее престиж» [2, с. XI].

Каждому пишущему хочется быть понятым, причем понятым правильно. Авторы настоящих строк со всей ответственностью заявляют, что не собираются предлагать ни новой редакции лозунга борьбы с низкопоклонством, ни провозгла-

шения отечества родиной слонов. Но за державу с ее традициями обидно. Полагаю, что к возможному принятию ценностей глобализма стоит относиться осторожно и внимательно.

И настоятельно подчеркнуть, что адекватный ответ на вызовы глобализации видится в использовании методологических разработок, сделанных, в частности, в трудах В.Д. Шадрикова. Пользуясь случаем – журнал выходит в преддверии юбилея Владимира Дмитриевича Шадрикова, – хочется поздравить мэтра российской психологической науки, пожелать ему доброго здоровья и многих лет жизни, талантливых и благодарных учеников, готовых продолжать и развивать подходы, намеченные учителем.

Литература

1. *Асмолов, А. Г.* Основные принципы психологической теории деятельности; в кн.: А.Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева) / под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой и др. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – С. 118–128.
2. *Бернштейн, А. Н.* Ардалион Ардалионович Токарский // Вопросы философии и психологии, 1901, кн. 59. – С. V–XI.
3. *Журавлев, А.Л., Мироненко, И.А., Юревич, А.В.* Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал, № 2, 2018. – С. 57–70.
4. *Леонтьев, А.А., Леонтьев, Д.А., Соколова, Е. Е.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
5. *Мазиллов, В. А.* Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал, Т. 38, № 5, 2017. – С. 97–102.
6. *Мазиллов, В. А.* De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня, № 6, 2019. – С. 60–70.
7. *Мазиллов, В. А.* Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль, 2017. 419 с.
8. *Мазиллов, В. А.* Теория и метод в психологии. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
9. *Мазиллов, В. А.* Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – С. 42–48.
10. *Мазиллов, В. А.* Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – С. 57–59.
11. *Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н.* Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии, 2015, № 1. – С. 162–164.
12. Фрит, К. Мозг и душа. Как мозг формирует наш внутренний мир. – М.: АСТ, 2016. – 335 с.
13. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности; репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007. – 192 с.
14. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
15. *Шадриков, В. Д., Мазиллов, В. А.* Общая психология: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.
16. *Шадриков, В. Д.* Способности и одаренность человека. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
17. *Шадриков, В. Д.* Внутренний мир человека. – М., 2006. – 386 с.

Системогенетический анализ профессионального развития личности*

Ю.П. Поваренков, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье определено понятие профессионального развития личности. Раскрыты базовые механизмы его системной детерминации. Рассмотрены основные виды профессионального развития, с учетом специфики его детерминации. Описаны специфические закономерности профессионального развития, связанные с принципами оперативности, зафиксированы конструктивные и деструктивные тенденции его реализации на разных стадиях профессионализации.

Ключевые слова: профессиональное развитие, детерминация профессионального развития, виды профессионального развития, конструктивные и деструктивные тенденции профессионального развития

Понятие «профессиональное развитие» является базовым в структуре концептуального аппарата психологической теории профессионального становления личности, поскольку затрагивает существенные механизмы данного процесса. На высокую концептуальную значимость данного понятия указывает и его широкое использование ведущими специалистами в области психологического изучения формирования личности и деятельности профессионала (В.А. Бодров, Д.Н. Завалишина, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.Е. Орел, В.Д. Шадриков и др.). Вместе с тем, в работах, отмеченных авторов, в психологических словарях, в том числе и в Большом психологическом словаре [3], определение данного понятия отсутствует.

Учитывая обозначенную выше проблему, в рамках настоящей статьи мы попытаемся, хотя бы в самых общих чертах, разобраться в том, что же следует понимать под профессиональным развитием. При этом мы будем опираться на базовые принципы системогенетического подхода к изучению субъекта труда, разрабатываемые в трудах В.Д. Шадрикова. Конечно, можно подходить к анализу профессионального развития и с других позиций, но мы остановились именно на системогенетическом подходе, поскольку концептуально, он является наиболее перспективным.

Общепсихологическая характеристика развития. Чтобы ответить на вопрос что такое профессиональное развитие, необходимо уточнить: а что же такое развитие вообще? В энциклопедическом словаре даётся такое определение

данному понятию: «Развитие – необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта... Различают две формы развития: эволюционную, связанную с постепенным количественным изменением объекта, и революционную, связанную с качественными изменениями в структуре объекта... Выделяют прогрессивную, восходящую линию развития и регрессивную, нисходящую линию развития...» [20, с. 997].

Из приведенного определения следует, что родовым понятием для развития выступает категория «изменение». Такой подход к пониманию развития характерен и для психологической науки. Поэтому для психологов развитие это, прежде всего, изменение психики, изменение отдельных психических процессов, личности, деятельности и т.д., которое происходит во времени под влиянием социальных, генетических и других факторов.

В целом, определения, даваемые понятию развития психологами, совпадают по содержанию с определением, приведенным выше и взятым из энциклопедического словаря. Так, Л.И. Анцыферова отмечает, что развитие это качественно своеобразный тип функционирования психики, оно предполагает возникновение качественно новых психологических образований и обеспечивает переход психологической системы на новый уровень функционирования; для него характерна необратимость психических изменения [2, с. 5]. Л.И. Анцыферова подчёркивает, что «психическое развитие есть всегда единство прогрессивных и регрессивных преобразований, но соотношение этих разнонаправленных процессов на различных этапах жизненного пути индивида существенно меняется» [2, с. 6]. Л.И. Анцыферова обращает внимание, что центральной проблемой при изу-

* Библиографическая ссылка на публикацию: Поварёнков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального развития личности// Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 4-39.

чении прогрессивного развития является раскрытие закономерностей перехода от низших уровней к высшим, от менее совершенного к более совершенному.

Практически сходная характеристика психическому развитию дается в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и других ведущих специалистов в области психологии развития [16, с. 306–307] и в Большом психологическом словаре, вышедшем под редакцией В.П. Зинченко [3].

В зарубежной психологии изменение также рассматривается как родовое понятие по отношению к развитию. В фундаментальном труде Г. Крайг «Психология развития», в котором процитировано более чем полторы тысячи источников, отмечается следующее: «Термин развитие указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций» [8, с. 15–16].

Г. Крайг пишет, что развитие происходит в трёх областях: физической, когнитивной и психосоциальной. Физическое развитие включает рост и изменение тела человека, когнитивное – изменения психических процессов (восприятие, память, мышление, воображение и т.д.), психосоциальное – развитие личности и межличностных отношений [8, с. 17]. Начиная с работ Л.С. Выготского, в отечественной психологии также выделяют и различают психическое развитие и развитие личности. Большое внимание анализу данной проблемы уделяется в работах, выполненных под руководством А.В. Петровского [17].

Важное место в работах отечественных и зарубежных психологов отводится проблеме факторов детерминации развития. Не вдаваясь в подробности данного вопроса, напомним, что в психологии выделяются три группы концепций детерминации развития. Во-первых, концепции, в которых ведущая роль в развитии отводится внешним (социальным, средовым, объективным и т.д.) факторам. Во-вторых, концепции, в которых ведущая роль в развитии приписывается внутренним (субъективным, врожденным и т.д.) факторам. В-третьих, теории конвергенции двух факторов, в которых доказывается, что на процесс развития влияют и внешние, и внутренние фактора. Именно третий подход к детерминации развития, в различных вариациях, является в настоящее время общепринятым.

В отечественной и зарубежной психологии важное место при изучении развития человека уделяется влиянию фактора активности на данный про-

цесс. В работах психологов подчеркивается, что эффекты развития являются не прямым результатом парциального или совместного воздействия внешних и внутренних факторов, а опосредованы активностью человека, его отношением к данным факторам, степенью их принятия и осознания.

Итак, краткий анализ, проведенный выше, убеждает нас в том, что развитие в психологии рассматривается как процесс изменения психомоторных, когнитивных и личностных характеристик человека, который детерминируется системой внешних и внутренних, социальных и индивидуальных, объективных и субъективных факторов. При таком понимании развития его трудно отличить от другой формы изменений, происходящих с человеком, и которую в психологии, традиционно, называют научением.

Поэтому для целей нашего анализа представляет интерес взгляд на природу психического развития С.Л. Рубинштейна. Отмечая, что научение это тоже специфическая форма психического изменения человека, он к развитию относил только те изменения, которые затрагивают способности, одарённость человека. С.Л. Рубинштейн писал: «Развитие человека, в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» [19, с. 220]. Данная позиция С.Л. Рубинштейна позволяет нам предположить, что в психологии понятие развитие может быть использовано для обозначения не любых изменений происходящих с человеком, а только тех из них, которые затрагивают способности, черты личности и ее мотивы.

В соответствии различными видами психических изменений, в психологии выделяют различные виды развития. В Большом психологическом словаре говорится о развитии психики и личности, развитии памяти, восприятия, мышления и т.д. Сказанное позволяет нам предположить, что профессиональное развитие – это специфический вид развития. Однако в чем же заключается его специфика? Для ответа на данный вопрос вновь обратимся к классическим исследованиям проблемы развития и рассмотрим конструктивные формы данного процесса (деструктивные тенденции обозначим чуть позже).

Определение профессионального развития. Как известно, Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической теории [4] особое внимание обращал на существование двух типов психических процессов или явлений: натуральных и культурных. Это, в свою очередь, позволило Л.С. Выготскому говорить и о двух основных типах психического развития человека (ребенка): нату-

ральном и культурном. Он писал: «В развитии ребенка представлены оба типа психического развития, которые мы в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое, или натуральное и культурное» [4, с. 30].

Натуральное развитие детерминировано, в основном, генетическими факторами и пик его активности приходится на ранние этапы онтогенеза человека, когда созревают соответствующие биологически обусловленные функциональные системы. Культурное развитие, в основном, детерминируется социо-культурными факторами, которые не могут быть заложены генетически и определяются социальными требованиями соответствующей формации, общества или нации. Пик данного вида развития приходится на более поздние этапы развития, которые определенным образом ограничиваются юношеским возрастом.

Различая два типа развития, Л. С. Выготский, вместе с тем, подчеркивал их принципиальную связь. Он отмечал: «Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [4, с. 31]. Эта мысль Л. С. Выготского, которая активно развивается им в последующих главах цитируемой работы, очень важна для нашего последующего анализа, поскольку позволяет понять не только единство различных типов развития, но и определить ведущую роль каждого из них на различных этапах онтогенеза.

Рассматривая развитие как результат взаимодействия «натуральных» и культурных факторов, социального и индивидуального, Л. С. Выготский предложил понятие «социальная ситуация развития», которая определялась им как система отношений, складывающихся между ребенком данного возраста и социальной действительностью. «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода... Если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестраиваться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать

исходным моментом для следующего возраста» [4, с. 258–260].

Для уточнения нашего подхода к пониманию профессионального развития, обратимся к работам Б. Г. Ананьева, посвященным данной проблеме. Хорошо известно, что Б. Г. Ананьев [1] в своих исследованиях развития вышел за рамки подросткового возраста и показал, в том числе и эмпирически, что существует и третий вид развития психических функций и личности в целом. Данный вид развития, по мнению Б. Г. Ананьева, связан с процессом профессионализации личности и в основе его детерминации лежат социально-профессиональные требования. Они, естественно, специфичны для каждой профессии и поэтому пики данного вида развития определяются содержанием и формой профессиональной деятельности. Б. Г. Ананьев пишет, что на данном этапе «те же функции, сформировавшиеся ранее в рамках «натурального» и «культурного» развития, специализируются «применительно к определенным объектам, операциям деятельности и более менее значительным по масштабам сферам жизни» [1, с. 202]. Далее Б. Г. Ананьев отмечает, что пик развития специализированных функций достигается в более поздние периоды зрелости и оптимум их развития может совпадать с инволюцией «общих свойств» тех же функций.

В серии наших исследований было показано, что влияние социально-профессиональных факторов начинается на ранних этапах профессионализации субъекта труда и активно продолжается в ходе профессионального обучения (см.: [14, 16]). Например, в наших исследованиях было установлено, что студенты, поступающие на разные факультеты педагогического университета, с самого начала различаются по уровню, качественным и количественным особенностям развития вербального и невербального интеллекта. А на старших курсах различия, в силу активного влияния факторов профессионализации, достигают значимых величин. В дальнейшем, в процессе самостоятельной профессиональной деятельности, эти различия продолжают увеличиваться, в полном соответствии с педагогической специализацией учителя.

Сказанное выше позволяет нам рассматривать *профессиональное развитие, как такой вид «культурного» развития, качественные и количественные характеристики которого задаются требованиями профессиональной деятельности, а также требованиями профессионализации в целом.* Эти требования определяются предметом, содержанием, результатами и условиями данной деятельности, системой ценностей профессионального сообщества. Данные требования могут быть прямо или косвенно сфор-

мулированы специалистами, сопровождающими процесс профессионализации (профорientаторы, преподаватели профессиональных учебных заведений, организаторы производства и т.д.) в форме задач профессионального развития, они могут осознаваться и не осознаваться человеком, отвергаться, или в той или иной степени, приниматься.

Опираясь на идеи, высказанные Л.С. Выготским и рядом современных исследователей (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.), мы предположили, что социально-профессиональные требования задаются человеку в рамках социальной ситуации профессионального развития, которая является объективной основой детерминации профессионализации.

Профессиональное развитие личности начинается значительно позже натурального и культурного, определенным образом пересекается с ними и в ряде случаев вступает в противоречие. Результаты натурального и культурного развития определяют готовность субъекта к профессиональному развитию на начальных этапах жизненного и профессионального пути. В свою очередь профессиональное развитие на более поздних этапах жизненного пути обеспечивает сохранность функций, которые сформировались в рамках натурального и культурного развития.

Механизмы профессионального развития. На содержательном уровне идея натурального и культурного развития, сформулированная Л.С. Выготским, получила свое дальнейшее обоснование в трудах Б.Г. Ананьева. Исследования Б.Г. Ананьева, проводимые в данном направлении, как справедливо отмечает В.Д. Шадриков, имеют важное значение для уточнения психологического содержания профессионального развития.

Изучая развитие константности восприятия на различных возрастных этапах, Б.Г. Ананьев показал, что в основе данного процесса лежит преобразование и взаимодействие трех механизмов: функциональных, операционных и мотивационных. В дальнейшем представление о трех механизмах развития было использовано для объяснения развития других психических функций и онтогенетического развития человека в целом, а также – соотнесено с развитием индивида, субъекта и личности.

По мнению Б.Г. Ананьева функциональные механизмы, особенно на ранних этапах онтогенетического развития реализуют генетическую программу и активизируются задолго до операционных механизмов. Они связаны с определенными функциональными системами, существование которых детерминировано онтогенетической эво-

люцией. Функциональные механизмы, используя терминологию Л.С. Выготского, обеспечивают натуральное развитие человека как индивида.

Б.Г. Ананьев отмечает, что операционные механизмы не содержатся в самом мозге, они усваиваются в ходе обучения и воспитания и носят конкретно-исторический характер. «В зависимости от уровня техники и культуры, накопленного трудового опыта и мастерства, – пишет Б.Г. Ананьев, – складывается тот или иной операционный механизм конкретной деятельности» [1, с. 208]. Говоря другими словами, операционные механизмы детерминируются социальными и профессиональными требованиями и относятся к характеристикам человека как субъекта деятельности. Высказанные Б.Г. Ананьевым положения свидетельствуют о том, что операционные механизмы являются результатом социокультурного и профессионального развития.

Роль мотивационных механизмов в психическом развитии человека, по мнению Б.Г. Ананьева, заключается в том, что они обеспечивают избирательность, селективность, напряженность развития, определяют отношение к его различным сторонам жизни и задают их личностную значимость для субъекта труда. Например, тот факт, что представители северных народов различают несколько десятков оттенков белого цвета, а индейцы Южной Америки, проживающие в сельве, – несколько десятков зеленого цвета, определяется не анатомо-физиологическими особенностями строения зрительного анализатора, а значимостью этой информации для человека. Такая избирательность и специализация развития функций регулируется и определяется работой мотивационных механизмов.

По мнению Б.Г. Ананьева, «мотивационные механизмы, включающие все уровни мотивации (от органических потребностей до ценностных ориентаций) относятся к характеристикам человека как индивида и личности» [1, с. 8]. И, следовательно, используя терминологию Л.С. Выготского, можно утверждать, что мотивационные механизмы обеспечивают регуляцию и натурального, и культурного развития человека.

Итак, анализ работ Б.Г. Ананьева убеждает нас в том, что профессиональное развитие содержательно проявляется в изменении функциональных, операционных и мотивационных механизмов психических функций в соответствии с социально профессиональными требованиями и индивидуальными возможностями и притязаниями субъекта труда. Первым на эту содержательную специфику профессионального развития обратил внимание В.Д. Шадриков, о чем будет сказано несколько ниже.

Оперативность профессионального развития. Для уточнения психологического содержания профессионального развития обратимся к концепции оперативности отражения, предложенной Д. А. Ошаниным [12], которая получила свое дальнейшее развитие в трудах В. Д. Шадрикова [23].

В своих исследованиях Д. А. Ошанин показал, что производственная ситуация, в полном соответствии с ведущими функциями психики, отражается специалистом на двух уровнях: когнитивном и регулятивном. В результате этого у специалиста формируется два образа ситуации, которые качественно и количественно отличаются друг от друга. По выражению Д. А. Ошанина когнитивный образ является более объективным, т.к. его информационное содержание максимально полно и точно отражает производственную ситуацию, что в полной мере соответствует базовым критериям познания.

Регулятивный образ является более субъективным, так как в его содержании фиксируется только та информация, которая соответствует общим и частным целям профессиональной деятельности, то есть информация, обеспечивающая их оптимальное, быстрое и точное достижение. Регулятивный образ производственной ситуации Д. А. Ошанин назвал оперативным.

Характеризуя оперативный образ, Д. А. Ошанин [12, с. 201–203] выделяет его общие и специфические свойства. Общие свойства хорошо изучены в психологии, и они характерны для всех образов, включая оперативный. На этих свойствах мы останавливаться не будем, более подробно рассмотрим специфические свойства оперативного образа, которые собственно и отличают его от когнитивных образов.

Оперативный образ прагматичен. Он складывается в процессе решения конкретной задачи или группы задач, которые в каждом конкретном случае определяют его структуру и информационное содержание.

Оперативный образ адекватен задаче действия. Он обслуживает решение некоторой задачи и этой задаче соответствует наилучшим образом, что делает его эффективным и надежным.

Оперативный образ специфичен. Он содержит только ту информацию, которая необходима для определенных задач действия и, следовательно, пригоден для решения только этих задач.

Оперативный образ лаконичен. Он «отвлечен» от целого ряда особенностей объекта, которые для данных действий и в данных условиях не могут быть использованы данным исполнителем для решения стоящих перед ним задач.

Оперативный образ функционально акцентирован (деформирован). Это проявляется в «приписывании разным особенностям объекта

различных относительных весов», что ведет к нарушению нейтральности и беспристрастности образа. Таким образом, функциональная деформация проявляется в сокращении объема информации, в выделении наиболее значимых сведений, в перестройке структуры образа и в ряде других преобразований [12, с. 202–203].

В последующих исследованиях Д. А. Ошанин показал, что законам оперативности подчиняется не только образное отражение, но и все процессы профессионального познания. Именно этот вывод позволил сформулировать В. Д. Шадрикову понятие «оперативная информационная основа деятельности» [21, 22, 23]. Концепция оперативности также способствовала дальнейшему уточнению и конкретизации психологических механизмов профессионального развития личности, которые были осуществлены в работах В. Д. Шадрикова и его учеников и последователей [22; 23].

Опираясь на идею специализации общих свойств функций Б. Г. Ананьева и на концепцию оперативности отражения Д. А. Ошанина, В. Д. Шадриков предположил, а затем и эмпирически обосновал, что суть профессионального развития, его психологический механизм, заключается в преобразовании операционных механизмов в оперативные, т.е. в механизмы адекватные, содержанию и условиям профессиональной деятельности, адекватные ее целям и задачам, социально-профессиональным требованиям.

В. Д. Шадриковым также был уточнен и механизм формирования профессиональной мотивации. Одна из сторон данного механизма заключается в поиске и обнаружении в содержании и условиях профессиональной деятельности тех характеристик и свойств, которые могут удовлетворить потребности субъекта труда, соответствуют его интересам, убеждениям, установкам. В данном случае уместно говорить и о встречном процессе, который определяется законами оперативности и связан со специализацией компонентов мотивационной сферы личности в соответствии с содержанием и условиями деятельности.

Анализ психологических механизмов профессионального развития, осуществленный В. Д. Шадриковым, свидетельствуют, что законы оперативности действуют и на уровне отражения ситуации профессионального развития, и на уровне развития профессиональных способностей и одаренности, и на уровне развития профессиональной мотивации.

Подводя краткий итог сказанному, ещё раз отметим, что профессиональное развитие это вид социокультурного развития, объективной основой детерминации которого выступает социальная ситуация профессионального развития. В рамках данной ситуации фиксируются социально-про-

фессиональные требования и условия профессионализации, а также встречные требования, притязания и нормативные возможности субъекта труда, которые в совокупности и определяют базовые противоречия профессионального развития личности. Социальная ситуация профессионального развития как система противоречий чаще всего доводится до субъекта труда или предстает перед ним как социальная задача профессионализации или профессиональной деятельности.

Конструктивные виды и стратегии профессионального развития. Проведенный выше анализ позволяет нам перейти к дальнейшему уточнению психологического содержания профессионального развития субъекта труда, опираясь на различные представления психологов о детерминации данного процесса.

Необходимо отметить, что подход к профессиональному развитию с позиций концепции оперативности позволяет зафиксировать лишь одну из форм его детерминации, для которой характерна ведущая роль в структуре социальной ситуации профессионального развития социально-профессиональных требований. Однако, имеющиеся в литературе данные и материалы наших собственных эмпирических исследований, свидетельствуют о том, что это далеко не единственная форма детерминации профессионального развития. И чтобы не быть голословными обратимся к материалам психологических исследований.

В наших исследованиях профессионалов высокого уровня [13], была подтверждена гипотеза Д. А. Ошанина о том, что эти специалисты отражают ситуацию на двух уровнях: на сугубо оперативном, который он назвал регулятивными на более широком уровне, который он назвал когнитивным. Содержание оперативной (регулятивной) информационной основы ограничено требованиями решаемых профессиональных задач и жестко привязана к содержанию и условиям профессиональной деятельности, т.е. функционально деформировано.

Когнитивная информационная основа значительно шире оперативной. Она включает разнообразные сведения, которые не обязательно нужны для решения конкретных профессиональных задач, но зато они могут быть использованы для решения вновь возникающих задач или задач профессионального развития.

У высококвалифицированных специалистов, таким образом, развиваются специализированные механизмы приема, переработки и хранения информации, но продолжают развиваться и не специализированные. И это позволяет профессионалам, в случае необходимости, выходить за рамки социально-профессиональных требова-

ний, что приводит к качественным изменениям социальной ситуации профессионального развития.

В работах А. Г. Асмолова и В. А. Петровского этот феномен был назван «надситуативным развитием». Надо отметить, что применительно к проблематике профессионализации данный термин является не совсем точным, так как речь идет не о «выходе из ситуации развития», а о выходе за рамки конкретных социально-профессиональных требований, которые являются лишь компонентом целостной ситуации профессионального развития личности.

Проблема соотношения различных форм детерминации профессионального развития субъекта труда и, соответственно форм его развития обсуждается в работах Л. М. Митиной [10]. Опираясь на выделенные С. Л. Рубинштейном адаптивную и творческую формы жизнеосуществления, Л. М. Митина обозначила две «модели профессионального развития» учителя: 1) «модель адаптивного поведения», включающая стадии профессиональной адаптации, профессионального становления, профессиональной стагнации; 2) «модель профессионального развития учителя», предполагающая прохождение трех этапов: самоопределения, самовыражения, самореализации.

Л. М. Митина считает, что в основе различий адаптивной и творческой стратегии профессионального развития лежит разный характер изменений, происходящих с субъектом профессиональной деятельности. Если эти изменения касаются лишь традиционно выделяемого психического оснащения деятельности – развития ПВК, знаний, умений, навыков, личностных свойств обеспечивающих приспособление человека к профессиональной среде и нормативную эффективность труда, то речь идет об адаптивной стратегии развития.

Однако подлинное профессиональное развитие, по мнению Л. М. Митиной, предполагает не просто развитие, а саморазвитие, активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к новому строю и новому способу жизнедеятельности, к творческой самореализации в профессии [10, с. 85–86], которая не ограничивается требованиями конкретной профессии. Говоря другими словами, данная форма профессионального развития может быть названа «надситуативной» по аналогии с описанной выше формой развития.

Самое пристальное внимание анализу различных вариантов профессионального развития уделяет Д. Н. Завалишина [5]. В своих исследованиях она затрагивает проблемы как конструктивных (прогрессивных), так и деструктивных (регрессионных) тенденций профессионального развития

субъекта труда, рассматривая их как две стороны единого процесса. При изучении проблемы профессионального развития Д.Н. Завалишина, в основном, опирается на методологический потенциал категории субъекта, существенный вклад в разработку которого, как известно, внес С.Л. Рубинштейн и его ученики.

Д.Н. Завалишина считает, что выбор и реализация той или иной стратегии профессионального развития во многом определяется содержанием социальной ситуации профессионального развития. Если в ее структуре ведущую роль играют противоречия определяемые системой «человек–профессия» то субъект труда неизбежно реализует адаптивную стратегию профессионального развития. Если же субъект труда выходит за рамки системы «человек–профессия» и его социальная ситуация развития начинает выстраиваться в соответствии с системой «человек и мир», то он начинает реализовать прогрессивно-творческую стратегию профессионального развития.

Д.Н. Завалишина подчеркивает недостатки адаптационной стратегии профессионального развития, которые заключаются в узкопрофессиональной специализации субъекта труда, в ограничении его развития профессиональными требованиями и условиями, в нарушении естественной связи между профессионализацией и целостной жизнедеятельностью человека.

Очевидно, что преодоление всех отмеченных недостатков, по мнению Д.Н. Завалишиной, возможно только при переходе к творческой стратегии профессионального развития, которая, как было показано выше, строится на иных методологических позициях и направлена на решение иных задач. В частности, в рамках творческой стратегии развитие субъекта труда осуществляется не только в направлении его профессиональной специализации (субъект профессиональной деятельности), но и в направлении становления онтологического субъекта (С.Л. Рубинштейн), который обеспечивает реализацию процесса профессионализации в соответствии с базовыми противоречиями, определяемыми системой «человек и мир».

Высказанные Л.М. Митиной и Д.Н. Завалишиной положения частично подтверждаются материалами наших эмпирических исследований и, вместе с тем, они позволяют уточнить и конкретизировать проблему форм и видов профессионального развития. Обратимся к некоторым результатам наших исследований.

В ходе изучения профессионального становления начинающих учителей нам удалось показать, что процесс их профессиональной адаптации в школе после окончания вуза длится примерно три года. На первом году самостоятельной работы

молодые педагоги пытаются реализовать систему учебно-профессиональной деятельности, которая сформировалась у них в вузе. На втором году работы педагоги осознают недостатки данной системы и приводят ее в соответствие с учебно-профессиональными требованиями, характерными для данного учебного заведения. На третьем году работы педагоги реализуют сформировавшуюся, а, следовательно, более адекватную систему профессионально-педагогической деятельности.

И с этого момента эффективность их профессиональной деятельности непрерывно растет примерно до 5–6 года самостоятельной работы в данной школе. Далее мы наблюдали некоторую стагнацию эффективности, а затем её рост продолжался вновь, хотя и не так интенсивно, как после завершения периода профессиональной адаптации. Необходимо отметить важный момент: в ситуации стагнации мы наблюдали у одних педагогов снижение профессиональной самооценки, а у других – рост уровня притязаний, уровня профессиональной требовательности к своей работе.

Как можно проинтерпретировать описанные результаты исследования? Дело в том, что к 5–6 году самостоятельной работы учитель 5–6 раз «прокручивает» свои читаемые курсы и в теоретическом, и в практическом плане. Постепенно и последовательно устраняются недостатки и шероховатости в работе с детьми, родителями, администрацией, система педагогической деятельности оптимизируется и учитель достигает такого уровня мастерства, который соответствует нормативным требованиям.

В рамках адаптивно-репродуктивной модели профессиональное развитие происходит тогда, когда уровень нормативных профессиональных требований выше возможностей субъекта труда (закон зоны ближайшего развития). Но на 5–6 году самостоятельной профессиональной деятельности уровень требований и возможностей уравнивается, т.е. учитель достигает заданного нормативного уровня педагогического мастерства. По этой причине внешние стимулы для дальнейшего профессионального роста и развития исчезают.

Наступает период стагнации, который переживается учителями как некоторый кризис профессионального развития, поскольку внешние стимулы такого развития, нормативные требования, на которые ориентировался субъект труда, утрачивают свою силу.

Из данного кризиса учитель выходит тогда, когда сам начинает ставить перед собой задачи профессионального развития, то есть переходит от развития к саморазвитию. В этом случае достигнутый нормативный уровень профессионального развития рассматривается учителем как не-

достаточный, и он начинает строить собственные планы своего дальнейшего профессионального развития. И происходит это за счет того, что субъект труда либо снижает свою профессиональную самооценку, либо повышает свой уровень притязаний.

Итак, выше мы обосновали выделение и раскрыли специфику двух базовых стратегий конструктивной формы профессионального развития. На практике данные стратегии, адаптивная и творческая, чаще всего выступают как два этапа профессионализации личности, обнаруживая при этом большое разнообразие переходных форм. В ряде случаев, субъект труда может застревать на первом адаптационном этапе или на уровне переходного состояния от адаптивной стратегии профессионального развития к творческой и т.д. Причина такого положения кроется в первую очередь в возможностях человека реализовать более высокий уровень профессионального развития, а также в его стремлении и желании использовать творческую стратегию профессионального развития.

В чём отличие адаптивной и творческой стратегии профессионального развития с точки зрения структуры детерминации? И в том и другом случае, объективной основой детерминации профессионального развития выступает социальная ситуация профессионального развития. Однако сам механизм детерминации качественно отличается.

В рамках репродуктивно-адаптивной модели профессионального развития ведущую роль в детерминации играют социально-профессиональные профессиональные требования, которые и задают и, вместе с тем, ограничивают развитие субъекта труда. Данная форма развития, как мы отмечали, характерна для определенной группы специалистов, с низким уровнем профессиональных возможностей, и для определённых этапов профессионализации, чаще всего начальных. Но для эффективной деятельности в ряде профессий данной формы профессионального развития явно не достаточно и поэтому определенная часть, а в ряде случаев и большая часть специалистов постепенно переходят на прогрессивно-творческую форму профессионального развития.

Механизм детерминации развития в данном случае существенно меняется: теперь не профессиональные требования, а собственные представления о перспективах роста определяют направление и уровень профессионального развития субъекта труда. Не нужно думать, что субъект труда забывает о нормативных профессиональных требованиях или пренебрегает ими. Просто их реализация не требует от него каких-то серьезных затрат и он все свое внимание уделяет

выбранным самостоятельно перспективам развития. С этого момента профессиональное развитие превращается в саморазвитие, происходит индивидуальное обогащение профессиональной деятельности, то есть включаются механизмы и ресурсы прогрессивно-творческого развития.

Детерминация и адаптационного, и творческого развития осуществляется на основе социальной ситуации профессионального развития, содержание которой определяется базовым противоречием «профессия–человек» (репродуктивно-адаптационное развитие) либо «человек–профессия» (прогрессивно-творческое развитие). И в том, и в другом случае, как следует из проведенного выше анализа, социально-профессиональные требования прямо или косвенно влияют на детерминацию профессионального развития.

Д.Н. Завалишина считает, как мы отмечали выше, что детерминация прогрессивно-творческого развития может осуществляться и на основе другого противоречия: «человек и мир». Подчеркивая значимость перехода на качественно иную форму детерминации профессионального развития, Д.Н. Завалишина отмечает: «...что именно переход от системы «человек-профессия» к системе «человек и мир» (обращение к онтологическому субъекту) позволяет выявить всю полноту качественных психологических изменений, тенденций универсализации, характеризующих прогрессивно-творческий способ существования человека в профессии, реализации в ней всех его действенных, познавательных, эстетических и этических возможностей как эффектов его целостной жизнедеятельности» [5, с. 108].

Таким образом, можно говорить о трех формах профессионального развития, которые определяются спецификой их детерминации. Первую форму традиционно называют адаптационной (репродуктивно-адаптационной), в основе ее детерминации лежит противоречие «профессия-человек» (ведущую роль играют социально-профессиональные требования), оно характерно для начальных этапов профессионализации и для специалистов с низким уровнем профессионального потенциала.

Вторую форму профессионального развития можно назвать творческой (прогрессивно-творческой), ее детерминация также осуществляется на основе противоречия «человек-профессия», но ведущую роль здесь играют индивидуальные требования и возможности субъекта труда. Эта форма развития характерна для более поздних этапов профессионализации личности и для специалистов с более высоким уровнем профессиональных возможностей и требований.

Третью форму профессионального развития можно назвать онтологической, так как в основе

ее детерминации лежит качественно иное противоречие: человек и мир, реализация которого осуществляется профессионалом, который достиг уровня онтологического субъекта, по определению Д. Н. Завалишиной. Эта форма профессионального развития характерна для более поздних стадий профессионализации и для специалистов, находящихся на очень высоком уровне профессионального развития.

Этот уровень профессионального развития А. К. Маркова называет суперпрофессионализмом. Е. А. Климов связывает этот уровень профессионального развития личности со стадиями авторитета и наставничества.

В заключении попытаемся конкретизировать наши представления о профессиональном развитии на основе анализа основных подходов к пониманию его деструктивных составляющих.

Деструктивные виды и стратегии профессионального развития. Результатом любого развития, в том числе и профессионального, является появление новообразований. А поскольку в ходе профессионального развития просматриваются прогрессивные и регрессивные тенденции, то есть все основания говорить о двух базовых видах новообразований: конструктивных и деструктивных.

Конструктивные новообразования являются результатом реализации прогрессивной или конструктивной линии профессионального развития. Они обеспечивают рост профессиональной компетентности человека, повышение эффективности профессиональной деятельности и успешности профессиональной карьеры. Регрессивная или деструктивная тенденция профессионального развития приводит к возникновению новообразований иного плана, которые приводят к обратному результату, то есть к снижению профессиональной компетентности, эффективности и продуктивности, а также к росту затруднений во взаимоотношении человека с окружающим миром.

Следует признать, что конструктивная и деструктивная тенденции действуют в процессе развития одновременно, однако преобладание той или иной тенденции будет зависеть от стадии (старт, финиш и т. д.) или ситуации (кризис, стагнация, рост и т. д.) профессионализации и ряда других обстоятельств.

Э. Ф. Зеер предложил назвать негативные или деструктивные новообразования личности, которые возникают в процессе профессионализации и под ее влиянием, деструкциями. «Профессиональные деструкции, — отмечает Э. Ф. Зеер, — это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [7, с. 230]. К этому

определению необходимо добавить, что профессиональные деструкции влияют не только на деятельность человека, но и на всю его обыденную жизнь, общение с людьми вне профессиональных рамок. В качестве другого названия подобных нарушений в психологии используется словосочетание «профессиональные деформации».

Большое внимание изучению профессиональных деструкций уделяла А. К. Маркова. Опираясь на результаты изучения деятельности педагога, она выделила следующие формы деструкций:

— отставание, замедление профессионального развития в сравнении с возрастными и социальными нормами;

— дезинтеграция профессионального развития, полный или частичный распад профессионального сознания и как следствие — нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;

— низкая профессиональная мобильность, неумение приспосабливаться к новым условиям труда и дезадаптация;

— рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает;

— ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;

— искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствующих негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

— появление деформации личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);

— прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности [9, с. 150–151].

В основе психологической концепции профессиональных деструкций Э. Ф. Зеера лежат следующие ведущие положения.

1. Профессиональное развитие — это не только приобретение, но и определенные потери, следовательно, становление профессионала сопровождается как совершенствованием личности, так и разрушениями, деструкциями.

2. Профессиональные деструкции в самом общем случае — это нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности.

3. Переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями.

4. Деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества, которые называются профессиональными деформациями.

5. Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении, деформирует личность. Профессионализация способствует развитию профессиональных акцентуаций, то есть, чрезмерно выраженных качеств и их сочетаний, отрицательно сказывающихся на деятельности и поведении специалистов.

6. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием. Неизбежны периоды временной стабилизации, которые можно назвать профессиональной стагнацией.

7. Сензитивными периодами образования профессиональных деформаций являются кризисы профессионального становления личности, особенно непродуктивные формы их преодоления [7, с. 233–234].

Э.Ф. Зеер выделил основные, на его взгляд, психологические детерминанты возникновения профессиональных деструкций. К числу таковых он относит:

— акцентуация на определенных мотивах выбора профессии (социальная значимость, материальные блага, стремление к власти);

— сверхожидания на стадии вхождения в профессиональную жизнь, которые часто вступают в противоречие с реальностью;

— стереотипизация профессиональных функций, действий, операций, которая может вносить искажения в отражение профессиональной ситуации, создавать психологические барьеры разного типа, затруднять приспособление к новым условиям;

— разные формы психологических защит, среди которых наибольшее влияние на образование профессиональных деструкций оказывают отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение;

— снижение профессиональной активности, которое создает благоприятные условия для стагнации профессионального развития;

— снижение уровня профессионального интеллекта, которое неизбежно происходит на опре-

деленных стадиях профессионального пути личности;

— высокая эмоциональная напряженность профессионального труда, которая по мере профессионализации может снижать фрустрационную толерантность личности;

— достижение человеком предела уровня профессионального развития человека, который вступает в противоречие с профессиональными требованиями [7, с. 236–238].

В.Е. Орел [18, с. 258] предлагает классификацию профессиональных деструкций по месту их проявления в структуре личности. Он выделяет деструкции, проявляющиеся в мотивационной и познавательной сферах личности, на уровне ее характерологических качеств. По мнению автора, профессиональные деструкции мотивационной сферы могут выражаться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой, гиперболизацией ее значимости. Например, это проявляется у специалистов в качестве феномена трудоголизма, или у преподавателей в форме явного завышения значимости своего предмета.

В познавательной сфере профессиональные деструкции проявляются в стереотипизации познавательных действий, в упрощенном подходе к решению проблем, неадекватном восприятии инноваций, а также людей, с которыми приходится взаимодействовать (учеников, больных, обвиняемых и т.д.), включая коллег. При этом наблюдается сужения объема воспринимаемой и запоминаемой информации до уровня, который специалист привык считать важным. В общении наблюдается эффект когнитивного диссонанса.

Профессиональные деструкции на уровне личностных характеристик проявляется в том, что определенные черты характера или темперамента акцентуируются и это может приводить к полной или частичной перестройке структуры личности профессионала. Например, у следователей в силу содержания профессионального труда может вырабатываться чрезмерная подозрительность, повышенная критичность, излишняя бдительность.

В качестве одного из видов деструкций, В.Е. Орел рассматривает «психическое выгорание». «В отличие от профессиональной деформации, — отмечает В.Е. Орел, — психическое выгорание можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности» [11, с. 261].

Опираясь на обобщающие работы В.Е. Орла, можно выделить следующие основные характеристики феномена психического выгорания.

1. Психическое выгорание связано с эмоциональным истощением личности, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

2. Для состояния психического выгорания характерны особые формы деперсонализации личности, которые проявляются в циничном отношении к труду и объектам своего труда.

3. Психическое выгорание сопровождается редуцией и недооценкой специалистом своих профессиональных достижений, что связано с возникновением у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, акцентуации внимания на неудачах.

4. Феномен выгорания является сугубо профессиональным, то есть, фиксируется и проявляется в специфических условиях профессиональной деятельности и профессионального развития.

5. Психическое выгорание оказывает отрицательное воздействие на все стороны личности и ее поведение, снижая, в конечном счете, эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом.

6. Данный феномен является необратимым, то есть его нельзя полностью уничтожить в ходе специальных форм воздействия, можно только затормозить его развитие.

Для понимания развития деструктивных феноменов в процессе профессионального развития представляет интерес подход к данной проблеме Д. Н. Завалишиной [5]. Она исследует данную проблему с точки зрения способа, которым субъект труда разрешает противоречие между профессией и индивидуальностью. В частности, утверждается, что если специалист остается в рамках данного противоречия, в рамках системы «человек–профессия» и не выходит на уровень осмысления своего профессионального бытия с позиций системы «человек–мир», то для него характерны три специфические формы существования в профессии или три уровня профессионального развития: адаптивно-репродуктивный, адаптивно-деформирующий и дезадаптивно-деформирующий. Два последних способа, как это следует из названия, непосредственно связаны с возникновением профессиональных деструкций.

Адаптивно-деформирующий тип существования в наибольшей степени характерен для профессионалов, обладающих компетентностью в узкоспециализированной области (форма гиперспециализации) и способных обеспечивать высокую эффективность труда. В данном случае, профессиональная деятельность отгораживает субъекта от нормальных отношений с миром и препятствует использованию этих отношений в труде, что способствует развитию процессов застоя и стагнации.

Существенной характеристикой дезадаптивно-деформирующего варианта существования в профессии является мобилизация субъектом всего арсенала психологических защит, которые обуславливают искаженное отражение профессиональных проблем или полное их игнорирование.

Заключение. Проведенный выше психологический анализ профессионального развития позволяет нам зафиксировать следующие наиболее существенные моменты.

1. Профессиональное развитие это вид социо-культурного развития, объективной основой детерминации которого является социальная ситуация профессионального развития. Социальная ситуация профессионального развития, как метасистема профессионализации, включает две группы (две системы) базовых противоречий:

1) противоречия между социально-профессиональными требованиями, условиями с одной стороны и возможностями, желаниями субъекта труда по их реализации с другой;

2) противоречия между встречными притязаниями, возможностями, ожиданиями субъекта труда и возможностями профессии, профессионализации по их реализации и удовлетворению.

Социальная ситуация профессионального развития может осознаваться, не осознаваться, осознаваться частично; она может приниматься, отвергаться, приниматься в отдельных частях – от всего этого зависят качественные и количественные характеристики профессионального развития, способ его детерминации или самодетерминации, проявление конструктивных и деструктивных тенденций профессионализации.

В большинстве случаев социальная ситуация профессионального развития воспринимается субъектом труда как социально – профессиональная и индивидуально-профессиональная задача, которую необходимо так или иначе решать, с учётом собственных притязаний и возможностей

2. С точки зрения структуры социальной ситуации профессионального развития, ведущей роли внешних или внутренних факторов и их качественной определенности, выделяется три вида профессионального развития: адаптационное, творческое и онтологическое.

В основе социально-профессиональной ситуации детерминирующей адаптационное профессиональное развитие лежит базовое противоречие человек–профессия, а ведущая роль отводится социально-профессиональным требованиям.

В рамках данного вида выделяются адаптивно-репродуктивный и адаптивно-деформирующий подвиды профессионального развития.

Творческое профессиональное развитие так же детерминируется социально-профессиональной

ситуацией в основе, которой лежит противоречие между человеком и профессией, но ведущую роль в рамках данного противоречия отводится субъективным, внутренним факторам.

Детерминация онтологического профессионального развития осуществляется на основе социально-профессиональной ситуации развития, ведущая роль в которой играет противоречие «человек и мир», а главными ориентирами выступают смысло-жизненные ценности.

По мнению ряда психологов именно преобладание и абсолютизация адаптационной формы профессионального развития является основным источником его деструктивных тенденций.

Закрепленные виды профессионального развития могут выступать, во-первых, как последовательные этапы профессионального становления; во-вторых, как характерные для конкретного профессионала возможные стили или способы развития; в-третьих, как возможные пределы профессионального развития, определяемые возможностями человека, социально-профессиональными требованиями и условиями.

3. Проведенный анализ позволяет выделить не только конструктивные и деструктивные формы профессионального развития, но и его конструктивные и деструктивные тенденции. Конструктивные тенденции связаны с развитием таких новообразований, которые способствуют повышению эффективности профессиональной деятельности и общей профессиональной успешности субъекта труда, росту его удовлетворенности и самореализованности, препятствуют появлению психологической усталости и негативного отношения к труду.

Деструктивные тенденции связаны с развитием таких новообразований, которые снижают продуктивность субъекта труда, повышают уровень его конфликтности, затрудняют общение в рамках профессиональной деятельности и за её пределами, приводят к другим негативным последствиям.

Деструктивные тенденции затрагивают различные подструктуры субъекта труда, включая мотивационную и когнитивную сферу, структуру самосознания и деятельности. Проявление деструктивных тенденций, так же как и конструктивных, определяется системой объективных и субъективных факторов.

Профессиональное выгорание и профессиональная деформация личности являются ведущими формами проявления деструктивности в процессе профессионального развития.

4. Можно говорить об общих и специфических закономерностях профессионального развития. Под общими понимаются закономерности, характерные для всех видов развития. К этой группе закономерностей относятся: неравномерность

и гетерохронность, периодичность, системная детерминация, динамика детерминации.

К числу специфических относятся закономерности, которые характерны профессионального развития или выявлены в ходе его изучения. К этой группе относятся следующие закономерности: цикличность, инерционность, оперативность, прогностичность.

Цикличность заключается в том, что процесс профессионального развития может в ходе профессионализации повторяться неоднократно. Инерционность профессионального развития проявляется в том, что оно начинается не сразу со сменой социально-профессиональной ситуации, а спустя определенное время, необходимое для адаптации. Прогностичность – закономерность в какой-то степени противоположная инерционности и проявляется она в том, процесс профессионального развития может частично начинаться задолго до наступления конкретной социально-профессиональной ситуации. Оперативность проявляется в том, профессиональное развитие подчиняется социально-профессиональным требованиям, которые специфичны для каждого вида профессиональной деятельности.

5. Такой сложный и противоречивый процесс как профессиональное развитие личности человека практически не возможно исследовать вне методологии системного подхода

Наиболее последовательно, на наш взгляд, принципы системного подхода в психологии труда реализованы В.Д. Шадриковым при разработке психологической теории системогенеза профессиональной деятельности (СПД). Роль данной концепции для развития общей теории психологии труда и психологии в целом трудно переоценить. Высокие объяснительные возможности системогенетической теории В.Д. Шадрикова, продемонстрированы при решении общетеоретических проблем профессионального развития субъекта труда и при изучении конкретных видов профессиональной деятельности. Вместе с тем, эвристический потенциал данной концепции и данного подхода реализован в психологии еще далеко не полностью.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человека. – М., 1977. – 272 с.
2. *Анцыферова, Л.И.* Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. С. 3–20.
3. *Большой психологический словарь* / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.

4. *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций. Собр. сочинений. Т. 3.– М.: Педагогика, 1983.
5. *Завалишина, Д. Н.* Практическое мышление (специфика и проблемы развития).– М., 2005.– 376 с.
6. *Зеер, Э. Ф.* Профессиональное становление личности инженера-педагога.– Свердловск, 1988.– 120 с.
7. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий.– М.: Фонд «Мир», 2005.– 336 с.
8. *Крайг, Г.* Психология развития.– СПб.: Питер, 2000.– 992 с.
9. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма.– М.: Знание, 1996.– 308 с.
10. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя.– М.: Флинта, 1998.– 200 с.
11. *Орёл, В. Е.* Синдром психического выгорания личности.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.– 330 с.
12. *Ошанин, Д. А.* Предметное действие и оперативный образ: Избранные психологические труды.– М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999.– 508 с.
13. *Поварёнков, Ю. П.* Диалектика становления профессионала // Ярославский педагогический вестник.– Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008.– № 1.– С. 34–40.
14. *Поварёнков, Ю. П.* Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности // Ярославский педагогический вестник.– Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского 2005.– № 16.– С. 10–15.
15. *Поварёнков, Ю. П.* Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда // Вестник Томского государственного педагогического университета.– Томск, 2006.– № 2 – С. 22–27.
16. Психологический словарь/ Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.– М.: Педагогика, 1983.
17. Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского.– М.: Педагогика, 1987.– 238 с.
18. Психология труда/ Под ред. А. В. Карпова.– М.: Владос, 2003. 350 с.
19. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии.– М., 1976.– 184 с.
20. Советский энциклопедический словарь/ Под ред. А. М. Прохорова.– М.: Советская Энциклопедия, 1986.
21. *Шадриков, В. Д.* Введение в психологическую теорию профессионального обучения.– Ярославль, 1981.
22. *Шадриков В. Д.* Проблема системогенеза профессиональной деятельности.– М.: Наука, 1983.– 185 с.
23. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Издательская корпорация «Логос», 1996.– 320 с.

Подход к системному анализу состояния безопасности

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

Аннотация. Проблема субъективной безопасности – одна из наиболее актуальных психологических проблем современности. Состояние субъективной безопасности является необходимым условием для успешного существования, развития, адаптивного поведения личности и эффективности ее деятельности. Вместе с тем, существует относительно мало исследований в данной области. Все это обуславливает высокую значимость исследований состояния субъективной безопасности на теоретическом и практическом уровнях. Теоретическая значимость заключается в возможности расширения представлений о психических состояниях в целом. Кроме того, знания о сущности феномена безопасности, его структуре, динамике и детерминантах могут использоваться в практической консультационной работе психолога; в целях профотбора и профориентации (связанными с особо-опасными профессиями); для осуществления психологической помощи лицам в состоянии стресса.

Ключевые слова: состояние безопасности, стресс, субъективная безопасность, системный подход, личность, переживание, психология безопасности.

Актуальность проблематики безопасности личности определяется рядом обстоятельств. Во-первых, объективные цивилизационные изменения, стремительно накапливающиеся в обществе, психологически воспринимаются личностью как нестабильность, неопределенность и актуализируют потребность в системе общественно-государственной защиты в широком понимании смысла. Во-вторых, технологическая революция, облегчая существование человека в глобальном плане, создает новые, потенциально или реально опасные ситуации, требующие от человека постоянной готовности к противодействию, и, следовательно, уменьшающие ощущение безопасности жизни. Например, увеличение передвижения на авиатранспорте или широкое использование банковских карт субъективно повышают опасения за свою жизнь или материальное благополучие. В-третьих, постоянно увеличивающийся объем циркулирующей информации, в том числе и негативной, нагнетает тревожный потенциал жизневосприятия и провоцирует ощущение опасности в самых различных ситуациях. Можно привести и целый ряд других факторов, но особо следует подчеркнуть субъективность состояния безопасности – опасности.

Безопасность мы традиционно понимаем как такую организацию внешней среды (по исследованиям – прежде всего производственной), включающую систему правил поведения, по которым должно осуществляться поведение человека (работника). Безопасность способствует максимально эффективной деятельности, с так называемой результативностью (адекватностью, соответствию требованиям и т.п.). В данном случае «правила» мы понимаем достаточно широко – от законов

и положений инструкций до ценностей, установок и предпочтений личности. Это объективная безопасность личности. Именно в таком понимании безопасности и фокусируется большинство исследований данного феномена.

Но безопасность это и сложное психическое состояние, которое испытывают люди в ситуации полного или относительного благополучия. Это субъективная безопасность. Психологически субъективная безопасность означает осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни, как обеспечивающим его душевное равновесие и развитие.

Говоря о субъективной безопасности, следует определиться, к какой категории психических явлений относится данный феномен. Традиционно в психической организации личности выделяют три основных класса: процессы, свойства и состояния. С нашей точки зрения, субъективная безопасность отвечает всем признакам состояния. Психическое состояние – это энергетическая характеристика личности, влияющая на ее активность. Энергетический потенциал феномена безопасности несомненен. По Н.Д. Левитову [1] психическое состояние отражает как организацию среды, в которой находится человек, так и его отношение к ней. Анализируя психические состояния, можно сказать, что они являются факторами безопасности личности. Психические состояния как критерии здоровья включают: эмоциональную устойчивость (самообладание), зрелость чувств соответственно возрасту, совладание с негативными эмоциями (страх, гнев), свободное, естественное проявление чувств и эмоций. Свойства личности, определяющие ее здоровье: оптимизм, сосредоточенность (отсутствие суетливости),

уравновешенность, нравственность (честность), адекватный уровень притязаний, чувство долга, уверенность в себе, необидчивость (умение освободиться от затаенных обид), независимость, непосредственность (естественность), чувство юмора, доброжелательность, самоуважение, адекватная самооценка, самоконтроль, активность, целеустремленность (обретение смысла жизни).

Субъективная безопасность непосредственно формируется в этих рамках. Для любого состояния характерно переживание, т.е. процесс переработки и оценки актуального состояния личности. Переживание – это эмоциональная окраска состояния. По мнению В.Д. Шадрикова «Важнейшим компонентом субъектности деятельности является тот факт, что все основные компоненты деятельности связаны с переживаниями. Эта связь реализует методологический принцип единства знания и переживания» [13, с. 47] Переживание выступает внутренним механизмом реализации состояния безопасности и его эмоциональной насыщенности. Как любое состояние субъективная безопасность выступает регулятором психической активности.

Психические состояния влияют на протекание психических процессов. Если они повторяются часто и интенсивно, то они могут трансформироваться в личностные свойства. Для субъективной безопасности характерно включение ее в личностную структуру. Существуют значимые корреляционные взаимосвязи между склонностью к переживанию состояния безопасности и некоторыми личностными качествами. По нашим исследованиям (2016) склонность к переживанию состояния безопасности положительно связана с такими личностными качествами, как «сила «Я», доминантность, импульсивность, смелость, мятежность и отрицательно – с фактором «групповой конформности», эмоциональной сензитивностью, пронципательностью, склонностью к чувству вины, «свободно плавающей» тревожностью.

Создание личностного профиля человека, субъективно предпочитающего состояние безопасности, показало, что он обладает следующими личностными особенностями: эмоциональная стабильность; доминантность; импульсивность; смелость; низкая склонность к чувству вины; низкая напряженность (расслабленность, спокойствие).

Таким образом, субъективная безопасность это личностное состояние человека, позволяющего ему эмоционально положительно и энергетически экономно реализовать свою психическую активность. Выделение состояния безопасности в качестве самостоятельного понятия вытекает

из логики изучения интегративной личности и содержания эмпирических исследований.

Наиболее конструктивным для исследования феномена субъективной безопасности является системный подход. Реализация его как в теоретическом, так и в эмпирическом анализе безопасного поведения позволяет создать теоретическую модель психологической безопасности.

Системный подход, в приложении к анализу деятельности, наиболее конструктивно разработан В.Д. Шадриковым [11–14]. Системная методология, предложенная В.Д. Шадриковым, может быть применена и для анализа состояния субъективной безопасности.

Наши исследования (2014–2019) позволяют сделать вывод, что субъективную безопасность следует рассматривать как глобальный, системный психический феномен [4–8]. Это целостное интегральное состояние личности. Оно включает систему взглядов и отношений личности к окружающему миру; систему ценностей и убеждений разного уровня; качества личности: тревожность, склонность к риску, стрессустойчивость, экстернатальность.

Как любое системное образование субъективная безопасность имеет уровневое строение.

С феноменологической точки зрения безопасность (как состояние) можно рассматривать на 2-х уровнях:

— сознательном (оценка опасности и принятие решения относительно вариантов поведения в этих условиях). В наших исследованиях на этом уровне испытуемые в основном описывают не состояние а саму ситуацию которая у них вызывает страх или чувство опасности, а принятие решения о поведении снижает травмирующий характер этих чувств. Основной регулятивный механизм этого состояния – рефлексия. Он отражает регулирование психических свойств и состояний, с позиции требований ситуации и субъектного уровня контроля, которое подразумевает способность организовывать индивидуальную активность в соответствии с ситуацией и конкретными возможностями субъекта;

— бессознательном (немотивированная тревога, беспокойство, архетипы опасности – страх смерти). Основной регулятивный механизм на этом уровне – психологическая защита. Этот уровень характеризует особенности бессознательного и эмоционального переживания состояния опасности/безопасности. Он обеспечивает и соответствующую неосознанную, импульсивную регуляцию поведения.

В условиях опасной профессиональной деятельности, доминирует сознательный уровень. Это связано с глубинной характеристикой труда – как формы сознательной и целенаправленной ак-

тивности. В этом случае профессиональная подготовка и профессиональный опыт включают ряд сформированных моделей поведения в ситуации опасности, что создает эффект «владения ситуацией», снижает неопределенность и тем самым повышает субъективное ощущение безопасности.

Безопасность выступает одним из континуумов состояния «опасность-безопасность», что доказано стремлением всех респондентов оценивать ситуации как безопасные в формате сравнениями со стрессовыми (то есть, субъективно опасными). Функциональная система состояния безопасности/опасности включает ряд базовых компонентов. Основными из них выступают сенсомоторное восприятие и оценка (в виде перцептивных оперативных образов) окружающей действительности; наличие общих альтернатив целесообразного поведения; использование актуального знания; эмоциональная характеристика ситуации; мотивация на повышение субъективной безопасности и личностная ценность безопасности. Безопасность – это такое состояние, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество в целом [2].

Структурная характеристика субъективной безопасности (по нашим исследованиям), включает такие базовые компоненты как темперамент, качество внимания (его распределения, переключения, концентрации), эмоциональная устойчивость. На безошибочности и безопасности труда отражаются и профессиональные качества, такие, как профессиональная обученность, возраст, стаж и опыт работы. Наши исследования составляют первичную попытку изучения данной структуры, которая требует дальнейшего глубокого научного анализа.

Состояние безопасности/опасности всегда лично. Безопасность – это определенное состояние личности, к которому она стремится и которое человек в определенной степени сам себе задает. Можно говорить о наличии определенной активности в поисках субъективных условий безопасности. Личностные качества являются важной детерминантой состояния субъективной безопасности, что доказано наличием взаимосвязей между ними и склонностью к переживанию состояния безопасности, а также возможностью составления психологических профилей опасно/безопасного состояния. Структуры личностных качеств на каждом уровне субъективного предпочтения состояния безопасности различны. Исследование структурной организации личностных качеств позволило выявить специфику состояния безопасности, выражающуюся в зависимости его компонентов (личностных качеств) от ситуации и уровня его субъективного предпочтения, что соотносится

с концепцией психических состояний А. О. Прохорова [3].

Для человека безопасность является базовой потребностью. В широко известной пирамиде потребностей А. Маслоу потребность в безопасности занимает второе место по важности после удовлетворения физических потребностей и является базовой потребностью. Если вспомнить эту пирамиду подробнее, и выделить потребности, свойственные только человеку (такие как любовь, потребность в признании, в самоактуализации) то они все стоят выше потребности в безопасности, но частично включают и ее. Безопасность в человеческом понимании включает кроме естественных инстинктов сохранения жизни, пищевого и тому подобного включает и сложный конгломерат социальных и ценностных установок, мировоззренческих принципов, нравственных рефлексивных оценок. Таким образом, можно предположить, что потребность в безопасности – одна из потребностей, которые начинают разделять человека и животных.

Личность, стремясь к переживанию состояния безопасности, в определенной степени сама себе задает границы этого переживания. Можно говорить о наличии субъективной активности в поисках условий безопасности. Переживание состояния безопасности порождает желание сохранить его. Это формирует детерминирующую тенденцию потребностно-мотивационной «настроенности» на устойчивость этого состояния. Таким образом, у личности закрепляется мотивация на личностную ценность безопасности. С точки зрения системного подхода, именно на личностном уровне раскрывается результативность системы безопасности. Результатом переживания состояния безопасности выступают положительные эмоции, внутриличностный комфорт, уверенность в себе, удовлетворение своим «Образом-Я». Получение данного результата определяют смысл состояния безопасности для личности.

Системообразующим фактором переживания конкретного фокуса состояния субъективной безопасности выступает уровень социально-личностного контроля. В первую очередь активизируется уровень субъективного контроля, который стимулирует оценку риска. Риск всегда связан с неопределенностью прогноза. Каждый человек в подобной ситуации характеризуется активацией личностных качеств, обеспечивающих рационализацию оценки поведения в данной ситуации, вследствие чего подавляет чувство тревожности.

Безопасность – это безусловная ценность человеческого существования, и ее значимость неуклонно повышается, поскольку только при обеспечении безопасности могут быть реализованы все другие ценности. **В разных культурах**

сформировались примерно одинаковые представления о безопасности, акцент в которых делается на чувствах и переживаниях человека, связанных с его положением в настоящем и перспективами на будущее. Иными словами, для человека безопасность переживается в первую очередь как чувство защищенности от действия различного рода опасностей. Содержание понятия «психологическая безопасность» в общем виде можно обозначить как состояние защищенности индивидуальной, групповой и общественной психологии и, соответственно, социальных субъектов различных уровней общности, масштаба, системно-структурной и функциональной организации от воздействия информационных факторов, вызывающих дисфункциональные социальные процессы.

Для выбора субъектом стратегий преодоления угроз психологической безопасности важнейшее значение имеют его ценностные ориентации, которые обеспечивают психологическую устойчивость личности, определенность и последовательность выстраиваемого поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром. Обобщенные устойчивые представления человека о том, что отвечает его потребностям, интересам, намерениям, целям, планам, определяют и способы формирования психологически безопасного существования. Таким образом, безопасность становится важнейшей составляющей внутреннего мира человека. Внутренний мир – «мир потребностно-эмоционально-ценностного единства» [10]. Безопасность как переживание отвечает всем признакам внутреннего мира и выполняет в нем структурообразующую и регулирующую роль. Самоорганизация системы внутреннего мира включает возникновение «состояний выбора», реализующихся в новациях, творчестве, креативных решениях [9]. Возможность состояния выбора создает у человека чувство надежности, уверенности, владения ситуацией и, следовательно, большей безопасности. В наших исследованиях (2017) выявилось, что структуры личностных качеств на разных уровнях субъективного предпочтения состояния безопасности различны, качественно гетерогенны, но обладают низкой степенью организованности, что мы объясняем ситуативностью данного состояния и в разных ситуациях опорой человека на разные личностные качества. При этом для каждого уровня субъективного предпочтения состояния безопасности наиболее типичны разные личностные основания, выделяемые как ведущие и базовые качества. Эти результаты позволили нам сделать вывод, что формирование системы субъективной безопасности на личностном уровне подчиняется таким закономерностям

системогенеза как гетерохронность, компенсация и прогрессирующая интеграция.

Если рассмотреть безопасность как духовно-нравственную ценность, то здесь она воплощается во многих аспектах жизни человека. Можно предположить, что безопасность становилась духовно-нравственной ценностью в результате человеческих войн и катаклизмов. На самом деле, что может быть в мире для человека настолько разрушительным, настолько опасным, как это? Теперь человечество начинает относиться к ним с большей осторожностью, старается избежать. Так формируется социально-личностная оценка и потребность безопасности.

Но так происходит не только в процессе войн и природных катаклизмов. Практически во всех сферах человеческой деятельности можно наблюдать особое внимание к безопасности. Безопасность образования, здравоохранения, процесса труда, бытовой сферы, безопасность не только дома и на работе – но и на улицах города. Вопросы безопасности оказываются настолько важны, что ничего в нашей жизни без них не обходится. Это стало настолько очевидным и естественным, что люди об этом даже не задумываются. Ярким примером этого утверждения может служить то, что почти ко всем окружающим нас предметам и явлениям существуют правила безопасности: правила безопасности при спуске по лестнице, при работе за компьютером, при запуске новогоднего фейерверка, при переходе через дорогу; правила безопасности при использовании газовой плиты, электрической розетки, лифта, ножа, чистящего средства, лампы. Человек долгое время накапливал правила безопасности, сохранял их и обучал этим правилам детей – благодаря чему стало возможным избежать многих несчастных случаев. Все это наводит на мысль о том, что, возможно, безопасность стала ценностью не сама по себе, а в силу того, что она гарантирует сохранение наиболее важной ценности для человека – его жизни и здоровья.

Человек не может сам обеспечить себе безопасность без взаимодействия с другими людьми. Безопасность в природных, техногенных или социально-экономических катаклизмах нередко обеспечивается взаимодействием, взаимопомощью, единением личностей. Следовательно, безопасность становится и социальной ценностью. Безопасность как духовно нравственная ценность отражает потребность не отдельного индивида, а скорее социума в защищенности, определенной свободе и идентичности.

В основе опасного/безопасного поведения человека лежит определенная, организованная компонентная структура, составляющая основу личностной оценки и восприятия конкрет-

ных обстоятельств как в той или другой степени опасных. Это целостное системное состояние личности. Оно включает систему взглядов и отношений личности к окружающему миру; систему ценностей и убеждений разного уровня; качества личности: тревожность, склонность к риску, стрессустойчивость, экстернальность. Одним из основных условий сохранения психологической безопасности личности является развитие самосознания личности, включающее в себя самопознание (опасный-безопасный тип личности), самоотношение (адекватная самооценка), саморегуляция (уровневенность, способность регулировать эмоциональное состояние). Повышение уровня самосознания при ведущей роли процесса самопознания, способствующего формированию психологической безопасности личности.

Итак, можно сделать вывод, что состояние безопасности отвечает всем признакам системной организации. Безопасность выступает психологическим феноменом и имеет выраженный феноменологический уровень, что доказано субъективной оценкой и выбором респондентами ситуаций, которые, по их мнению, являются безопасными. Состояние безопасности имеет результирующую составляющую в виде позитивного переживания и системообразующий фактор в форме личностного контроля.

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

Компонентами структуры состояния субъективной безопасности являются личностные качества. Личностный профиль человека, субъективно предпочитающего состояние безопасности, включает личностные особенности: эмоциональная стабильность; доминантность; импульсивность;

смелость; низкая склонность к чувству вины; низкая напряженность (расслабленность, спокойствие). Структуры личностных качеств на разных уровнях субъективного предпочтения состояния безопасности различны, качественно гетерогенны, но обладают низкой степенью организованности, что подчеркивает специфику состояния субъективной безопасности. Она выражается в доминировании различных личностных качеств (ведущих, базовых) в зависимости от ситуации и уровня его предпочтения.

Безопасность как субъективное переживание включается в систему личностных ценностей и приобретает статус духовной ценности. Понятие психологической безопасности характеризует состояние защищенности психики от негативных факторов, удовлетворенностью качеством жизни в настоящем и уверенности в будущем. Данное состояние способствует формированию основы социального поведения человека, конструктивных отношений к миру и к себе. Таким образом, обеспечение психологической безопасности имеет огромное значение, как для отдельной личности, так и для общества в целом.

Психологическая безопасность – это состояние динамического баланса отношений субъекта к миру, себе, другим, его активности и удовлетворенности, соответствующих различным (угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира, которое позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовывать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности. Критериями психологической безопасности личности являются целостность человека (физическая, психологическая, психическая), личностный рост и развитие человека.

Литература

1. *Левитов, Н.Д.* О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 79 с.
2. Практическая психология / под ред. М.К. Тутушкиной. – М.: АСВ; СПб.: Дидактика Плюс, 1997
3. *Прохоров, А.О.* Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
4. *Субботина, Л.Ю.* Безопасность как психологический принцип существования личности// Психология XXI столетия. Сб. Материалов ежегодного Международного Конгресса (Ярославль, 15–17 мая 2015 г.) под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, ЯрГУ, МАПН, 2015. – С. 343–347.
5. *Субботина, Л.Ю.* Психологическая защита. – М.: Юрайт, 2019. – 195 с.
6. *Субботина, Л.Ю., Беляшина, А.Д.* Склонность к принятию риска как формы защитного поведения в динамике профессионализации// Ярославский психологический вестник. – Ярославль: ЯРО РПО. – № 35, 2016. – С. 36–40.

7. *Субботина, Л.Ю., Ефимова, Н.С.* Психология безопасности человека.– М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2013.– 191 с.
8. *Субботина Л.Ю., Смирнова Т.Л.* Разработка методики на диагностику субъективного восприятия безопасности личности// Ярославский психологический вестник.– Ярославль: ЯРО РПО.– № 35, 2016.– С. 41–46.
9. *Шадриков, В.Д.* Неокогнитивная психология.– М.: Университетская книга, 2017.– 368 с.
10. *Шадриков, В.Д.* Психология индивидуальности.– М.: МПСИ 2009.
11. *Шадриков, В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.– М.: Наука. 2000.– 183 с.
12. *Шадриков, В.Д.* Профессиональные способности.– М.: Университетская книга. 2010.– 320 с.
13. *Шадриков, В.Д.* Психологический анализ деятельности.– Ярославль: ЯрГУ. 1979.– 91 с.
14. *Шадриков, В.Д.* Системогенез профессиональной и учебной деятельности/ Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. В 4-х т.– Т. 1.– М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.07

Особенности структурно-функциональной организации метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности

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

Аннотация. Представлены методологические и эмпирико-экспериментальные материалы, направленные на решение важной задачи, состоящей в необходимости интеграции двух крупных направлений современных психологических исследований – психологии управления и метакогнитивизма. По отношению к этой задаче впервые реализован новый методологический подход – метасистемный. С позиций данного подхода эта проблема получила свое комплексное раскрытие в структурном, функциональном, генетическом и интегративном планах. Охарактеризованы содержание, структурно-функциональная организация, а также генетические закономерности метакогнитивной сферы личности как интегрально-регулятора управленческой деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, управленческая деятельность, метакогнитивная регуляция, метасистемный подход, структурная организация, функциональные закономерности, системогенез.

Как известно, проблематика управленческой деятельности характеризуется сочетанием ярко выраженной фундаментальной теоретической значимости со столь же явной практической ценностью. Она является одной из наиболее сложных и богатых содержанием видов профессиональной деятельности в целом и поэтому максимально полно воплощает в себе главный атрибут всей психологической теории деятельности – ее предмет. Следовательно, она выступает наиболее адекватной основой для ее развития в целом. Наряду с этим, она является и одной из важнейших и наиболее перспективных практически во всех сферах производственной и социальной сферы.

Вместе с тем, значимость данной проблематики определяется и причинами еще более общего плана, связанными с той ситуацией, которая сложилась сегодня в исследовательской практике. Действительно, сейчас существуют два очень крупных и даже определяющих направления – психологическая теория деятельности [5, 6–9] и метакогнитивизм [2, 9–11]. Они, характеризуясь высоким уровнем и темпами развития, во многом олицетворяют и важнейшие тенденции развития психологического знания. Однако до сих пор они разрабатываются подчеркнуто автономно друг от друга, что порождает множество принци-

пиальных трудностей и проблем. Так, в частности, внедеятельностная парадигма развития метакогнитивизма порождает его главную теоретическую трудность – проблему экологической валидности. В свою очередь, существенно обедняется и теория деятельности, поскольку нераскрытыми остаются многие – наиболее сложные, то есть именно метакогнитивные процессы, которые лежат в основе ее осознаваемой произвольной регуляции. Следовательно, возникает объективная необходимость реализации исследований именно «на стыке» данных направлений, что будет в существенной степени содействовать преодолению указанных выше негативных особенностей, а в конечном итоге – и развитию как психологии управления, так и метакогнитивизма.

В связи с этим, собственно говоря, и возник главный замысел данной работы, а также ее основная цель. Она как раз и состоит в необходимости выявления той роли, которую играют факторы метакогнитивного плана в организации управленческой деятельности, а также в разработке на этой основе целостных концептуальных представлений. Данная цель определила собой основные задачи исследования, носящие традиционный характер, а также содержание объекта и предмета исследования.

Вместе с тем, ее реализация сразу же столкнулась с целым рядом принципиальных трудностей теоретического порядка, а главная из них связана с основной проблемой всего метакогнитивизма – с определением содержания и границ его предмета и состоит в следующем. Он, как известно, начал свое развитие с относительно простых и очевидных – так называемых «рудиментарных понятий» – метамышления и метапамяти как основных метакогнитивных процессов [1, 10]. Однако в дальнейшем его сфера стала неуклонно расширяться и в нее стали включаться очень многие – причем, качественно гетерогенные образования – процессы не только метакогнитивного, но и метарегулятивного, метаэмоционального плана, а впоследствии – уже не только метапроцессы, но и метакачества, метаспособности, метазнания и пр. В результате возникает типичная для «молодых» направлений проблема определения содержания и границ их предмета, без решения которой практически невозможно проведение всех дальнейших исследований. В силу этого, нами был предложен конкретный вариант ее решения, состоящий в следующем.

Практически все основные процессы и образования психики обладают очень общей и фактически фундаментальной особенностью – свойством функциональной обратимости. Они могут реализовывать свой функциональный потенциал в отношении самих же себя и тем самым подвергаться своеобразному «удвоению». Наиболее явно это представлено опять-таки по отношению к «ранним» предметам исследования – метамышлению и метапамяти. Однако, такое удвоение характерно и для иных важнейших образований – например, для индивидуальных качеств в целом и способностей, в частности. Например, хорошо известно, что, наряду с «первичными» качествами, существуют и «вторичные» качества, суть которых состоит в том, что они регулируют характер и форму проявления самих «первичных» качеств. В результате этого возникает особая форма, точнее – новый уровень, на котором представлены, фактически. Все основные «составляющие» психики, но в своей удвоенной – «вторичной» форме. Причем, они объединяются на нем по совершенно определенному и четкому критерию – по критерию их функциональной направленности – направленности на самих же себя. Тем самым, складывается следующая картина. Все они, с одной стороны, принадлежат к психике в целом – как к определенной метасистеме, а с другой стороны, – образуют в ней особую, качественно очень специфическую часть, то есть одну из ее систем. Однако тем самым в ней оказывается функционально представленной – мультиплицированной и сама метасистема. Таким образом, с очевидностью вскрывается обстоятельство наиболее прин-

ципального плана: вся метакогнитивная сфера раскрывается как типичный представитель особого – качественно специфического и, в то же время, уже достаточно хорошо известного класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Она образована не какими-то «особыми и новыми» компонентами, а всеми уже существующими – основным «составляющими» психики, но в их «удвоенной» форме и в специфической функции – в функции самопрезентации. Следовательно, общим методологическим подходом, который наиболее релевантен ее природе, должен выступить *метасистемный* подход. Подчеркнем также, что он уже был неоднократно реализован по отношению к целому ряду значимых предметов исследования – проблемы деятельности, проблемы принятия решения, сознания, проблемы способностей [3–5] и др. Он при этом дал весьма позитивные результаты, что позволяет прогнозировать его конструктивность и в отношении основных задач данного исследования.

Оправданность такого прогноза проявляется достаточно явно и непосредственно – при реализации первого же и во многом определяющего аспекта изучения метакогнитивной сферы как регулятора управленческой деятельности – *структурного*. Действительно, в этом подходе сформулировано очень важное понятие, позволяющее выявить и объяснить главную закономерность структурной организации систем как таковых – их уровневую дифференциацию. Она осуществляется на основе критерия-дискриминатора уровней, включающего пять значений – метасистемное, системное, субсистемное, компонентное и элементное. Его реализация по отношению к метакогнитивной сфере с очень высокой степенью очевидности приводит к дифференциации основных уровней ее организации. Так, компонентное значение данного критерия объективно и вполне однозначно соответствует уровню отдельных базовых «единиц» этой сферы – основных метакогнитивных процессов и качеств. Они, в свою очередь, подвергаясь закономерному синтезу и интеграции, приводят к формированию на их основе тех или иных локальных подсистем, которые, соответственно, локализуются уже на ином уровне, соответствующим субсистемному значению критерия. Эти подсистемы, далее, интегрируются и образуют метакогнитивную сферу в целом, что соответствует еще одному значению критерия – общесистемному. Над ним, однако, локализуется еще один уровень – метасистемный, поскольку, как уже отмечалось, в метакогнитивную сферу функционально включаются практически все важнейшие образования и структуры психики в целом. Наконец, «снизу» данная иерархия образована базовым уровнем, на котором локализованы те элементы, из которых синтезированы сами

метакогнитивные процессы и качества как «вторичные» – ими по вполне естественным причинам выступают «первичные» когнитивные процессы. Данный уровень непосредственно соответствует элементному значению критерия-дискриминатора.

Таким образом, можно заключить, что сформулированный и реализованный в работе подход позволил предложить общее по смыслу и конкретное по содержанию решение ключевой проблемы – структурной организации метакогнитивной сферы. Она основана на структурно-уровневом принципе и образует целостную иерархию ряда основных макроуровней – метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного и элементного.

Конструктивность такого общего решения проявляется еще и в том, что с его позиций удалось выявить и объяснить целый ряд специфических закономерностей организации метакогнитивного обеспечения управленческой деятельности. Так, в частности, удалось раскрыть определяющую роль в ней особого – центрального уровня организации метакогнитивной сферы – субсистемного и выявить принципиально новый факт – существование целого ряда специфических подсистем, которые образуют его и которые играют главную роль в ней. Показательно и то, что они включают в свой состав и те подсистемы, которые уже были установлены в теории, и те, которые были обнаружены впервые и которые максимально специфичны именно данной деятельности. К первым относятся, в частности, метакогнитивная и метарегулятивная подсистемы, а ко вторым, например, подсистемы, обозначенные понятиями *процедуральной* и *ингибиторной*. Последняя вообще является очень своеобразной и наиболее специфичной атрибутивным особенностям управленческой деятельности. Она образована такими средствами и процессами, которые направлены на минимизацию (ингибирование) произвольного, то есть метакогнитивного контроля за деятельностью, поскольку, как уставлено в работе, высокий его уровень оказывает выраженное негативное воздействие на ее эффективность. Другими словами, своеобразие метакогнитивного контроля состоит еще и в том, что он может влиять на саму свою меру – причем, не только повышать ее, но и понижать. Однако достигается это опять-таки самими метакогнитивными средствами, то есть их активизацией, а не просто «отключением». Сущность другой – также очень специфической подсистемы – *процедуральной* состоит в том, что она включает в себя всю совокупность средств метакогнитивного контроля за использованием профессионального опыта – то, что обозначается в метакогнитивизме как «знания о знаниях»,

то есть как метазнания, носящие, как известно, именно процедуральный, а не декларативный характер.

Далее, все установленные уровни были подвергнуты комплексному экспериментальному и эмпирическому исследованию. Оно включало две основные группы задач – *верификационные* и *исследовательские*. Первые были направлены на верификацию наиболее общего положения – об уровне принципа организации метакогнитивной сферы и, следовательно, о наличии собственно уровня статуса ее основных составляющих. В свою очередь, как известно, решающим средством доказательства этого является существование у каждого из уровней своего собственного – нового, качественно специфического и присущего только ему содержания, а также его несводимости к содержанию всех иных уровней. Наиболее общим итогом такой верификации явилось то, что посредством различных методов – в частности, многомерного корреляционного анализа, факторного планирования, дисперсионного и регрессионного анализа, метода «матричного анализа» и др. удалось доказать именно это – наличие у каждого уровня своего собственного содержания и его принципиальную нередуцируемость к другим уровням. Об этом, в частности, свидетельствует то, что дисперсия взаимодействия основных «составляющих» каждого уровня оказалась не только значимой, но и достаточно существенной. Однако, как известно, это может быть только в том случае, если их синтез, то есть интеграция, действительно, приводят к генерации именно нового содержания, к возникновению специфически системных эффектов синергетического типа.

Конструктивность предложенного решения проблемы структурной организации метакогнитивной сферы проявилась и при решении второй группы задач – исследовательских. С его позиций удалось установить, что на каждом из обнаруженных уровней существуют новые – специфические особенности и закономерности метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Так, достаточно значимой является следующая закономерность, выявленная на субсистемном уровне. Она заключается в том, что между общей выраженностью метакогнитивного потенциала и степенью структурной организации самой метакогнитивной сферы существует особая – нелинейная по сути и инвертированная U-образная по виду зависимость. Это означает, что минимальная степень ее организованности сопряжена не с максимальной выраженностью общего потенциала (но, конечно, и не с минимальной), а с некоторыми средними его значениями. Следовательно, выявляется принципиально новый факт – существование за-

висимости типа оптимума между абсолютными и структурными параметрами метакогнитивной сферы. При этом очень важно именно то, что максимум их организации сопряжен именно со средними значениями, поскольку это объясняет еще один установленный в работе факт – наибольшую эффективность всей деятельности также при средних значениях метакогнитивного потенциала. Кроме того, был получен и еще один новый результат. Он состоит в том, что структуры основных метакогнитивных подсистем при различной степени выраженности метакогнитивного потенциала являются статистически достоверно различными, то есть качественно гетерогенными [1].

Наряду с этим, на другом уровне – общесистемном также была установлена новая закономерность, позволяющая естественным образом объяснить один из наиболее общих феноменов рефлексивной регуляции деятельности – факт ее принципиальной парциальности. Основной причиной этого, как следует из полученных нами результатов, является то, что разные подсистемы метакогнитивной регуляции систематически обнаруживают не только достоверно различный уровень своего развития, но и наличие в их общей структуре закономерных связей негативной направленности. Именно это и обуславливает их парциальность, а в ряде случаев – и ортогональность (что, например, проявляется в известных различиях ауто- и социорефлексии, когнитивной и регулятивной рефлексии и пр.).

Аналогичным образом, и на всех других уровнях также были установлены и проинтерпретированы целый ряд не описанных до сих пор закономерностей, подробно охарактеризованных в работе.

При реализации следующего основного аспекта исследования – *функционального* были получены следующие основные результаты, также раскрывающие в своей совокупности целый ряд новых особенностей и закономерностей организации метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.

Во-первых, впервые установлена общая совокупность основных функций, реализуемых метакогнитивной сферой в обеспечении всей управленческой деятельности. Это, в свою очередь, оказалось возможным на основе установления общего критерия их дифференциации, каковым является ее собственная структурная организация, построенная, в свою очередь, по уровневому принципу. Это означает, что вся структура данной сферы в целом и структура субсистемного уровня, в особенности, объективно выступает комплексным критерием для дифференциации самих этих функций. Другими словами, все они должны дифференцироваться на основе их непосредственного соответствия с основными – указанными выше

подсистемами метакогнитивной регуляции, каждой из них соответствует своя вполне конкретная функция.

Во-вторых, получен и такой результат, который позволяет приблизиться к раскрытию механизмов наиболее глубинного аспекта функциональной организации метакогнитивной сферы – ее микропроцессуальной организации. Он состоит в следующем. Посредством метода «корреляционного отношения» были определены взаимодействия между степенью развития двух процессов – «первичного» (мышления) и «вторичного» (метамышления). Оказалось, что именно мера тесноты их взаимосвязей, то есть, фактически, степень выраженности взаимодействия взаимодействий между ними является прямо пропорциональной величине общего метакогнитивного потенциала. Следовательно, он определяется этими детерминационными отношениями. Данный факт имеет, по нашему мнению, наиболее принципиальное значение. Он доказывает правомерность главного и уже отмеченного выше теоретического положения, согласно которому именно принцип функциональной обратимости «первичных» и «вторичных» процессов является основным механизмом метакогнитивных процессов как таковых.

В-третьих, выявлен и объяснен целый ряд не описанных до сих пор специфических закономерностей функциональной организации метакогнитивной сферы в управленческой деятельности. Это закономерности, сопряженные с такими базовыми факторами и «измерениями» самой профессиональной деятельности, каковыми выступают ее результативные параметры (прежде всего, эффективность); процессуальные характеристики (и их специфическая именно по отношению к управленческой деятельности разновидность – стилевые характеристики); факторы половой дифференциации.

Так, по отношению к первому из них было установлено, что между эффективностью управленческой деятельности и степенью выраженности метакогнитивного потенциала существует зависимость типа «оптимума», описываемая инвертированной U-образной кривой, а максимальные значения «внешнего критерия» сопряжены с его средним уровнем.

Эти данные не только согласуются с полученными ранее результатами, но и позволяют дать им непротиворечивое объяснение. Действительно, как мы уже отмечали выше, наибольшая степень структурной организации основных подсистем метакогнитивной сферы также имеет место именно на этом – среднем уровне ее развития. Следовательно, именно средства и механизмы структурной организации метакогнитивных процессов

и качеств, а не общий уровень их развития являются наиболее значимыми факторами обеспечения эффективности всей деятельности в целом.

Далее, было установлено, что существуют закономерные различия метакогнитивной детерминации и второго основного аспекта организации управленческой деятельности – процессуального (стилевого). На слайде рис. представлены данные, характеризующие степень структурной организации основных подсистем метакогнитивной сферы, определенную для трех основных управленческих стилей. Можно видеть, что они характеризуются различными значениями индексов интегрированности и дифференцированности, а в результате – и индекса общей организованности метакогнитивной сферы. Кроме того, получен и еще более принципиальный результат: матрицы интеркорреляций основных метакогнитивных подсистем оказались качественно гетерогенными. Это означает, что в основе реализации управленческих стилей лежат не отдельные – пусть и важные, но все же частные метакогнитивные параметры и даже не их совокупность, а определенным образом организованные структуры основных метакогнитивных подсистем. Другими словами, управленческие стили имеют собственно структурную, а не аналитическую детерминацию в плане тех метакогнитивных факторов, на основе которых они формируются.

Наряду с этим, были установлены и закономерные различия метакогнитивной детерминации управленческой деятельности в зависимости от еще одного фактора – фактора половой принадлежности. Во-первых, установлено, что степень интегрированности и общей организованности метакогнитивных детерминант значимо выше у мужчин-руководителей. Во-вторых, сравнение матриц интеркорреляций факторов метакогнитивного плана у мужчин и женщин-руководителей на предмет гомогенности-гетерогенности по критерию χ^2 а также показало их статистически достоверную (на $p = 0,10$) разнородность. Это означает, что структуры метакогнитивных детерминант в этих двух группах различаются не количественно, не «в деталях» и частностях, а качественно.

Отметим также что, наряду с отмеченными, в работе поучен еще целый ряд новых особенностей и закономерностей функциональной организации метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.

При реализации следующего основного аспекта исследования метакогнитивной сферы в управленческой деятельности – *генетического* получены следующие основные результаты. Наиболее принципиальным из них явилось установление того, что ее формирование в процессе профессионализации воплощает в себе все основные

особенности и закономерности, присущие для развития образований собственно системного типа – принципы *системогенеза*. Следовательно, по своему общему типу оно представляет собой процесс системогенеза. Так, были получены данные, характеризующие динамику структурной организации основных подсистем метакогнитивной сферы. Во-первых, с достаточно высокой степенью рельефности выявляется возрастание величины индекса когерентности основных подсистем метакогнитивного плана при переходе от одной стяжной группы к другой. Это означает, что в ходе профессионализации имеет место значимое увеличение степени интегрированности основных подсистем. Следовательно, обнаруживается действие такого важнейшего системогенетического принципа, как принцип прогрессирующей интеграции. Во-вторых, выявляется и закономерная динамика второго основного индекса – дифференцированности основных подсистем. Она также последовательно возрастает, хотя темпы ее динамики представлены в более умеренном виде. Следовательно, можно констатировать действие еще одного основного принципа – нарастающей дифференциации. В-третьих, в результате суперпозиции этих двух генетических тенденций увеличиваются значения наиболее обобщенного структурного индекса – индекса общей организованности структуры. Следовательно, обнаруживается еще один принцип системогенеза – принцип консолидации.

Наряду с этим, было установлено, что генетической динамике метакогнитивной сферы присущи и иные – также специфически системогенетические закономерности – принципы неравномерности и гетерохронности их формирования, принципы «одновременности закладки» и «обеспечения достаточного эффекта», а также принцип целевой детерминации.

Вместе с тем, установлено, что общие принципы системогенеза специфицируются по отношению к формированию метакогнитивной сферы новыми – дополнительными особенностями и закономерностями, обусловленными своеобразием самой управленческой деятельности. Так, весьма показательными являются новые установленные в работе феномены генетического плана – в частности, феномен «редукции рефлексивности», явление «вторичной рефлексивности», феномен «антирефлексивного пика» и явление оперативной рефлексии [2].

Наконец, сущность результатов, полученных в завершающем аспекте исследования – *интегративном*, состоит в следующем. Именно они максимально специфичны самой сути и природе метакогнитивной сферы, поскольку механизмы и средства собственно интегративного типа лежат

в основе самого порождения практически всех образований метакогнитивного плана – в основе их формирования и функционирования. Дело в том, что любой из них формируется и функционирует как синтез, то есть интеграция, как минимум, двух процессуальных образований. Интеграция как их базовый механизм приводит к «выходу за пределы наличного» – той суммы потенциалов, которыми обладают сами интегрируемые в них «первичные» процессов в отдельности. Она в отличие от простой агрегации, порождает эффекты собственно синергетического типа, которые феноменологически представлены в явлениях супераддитивности. В связи с этим, можно утверждать, что интегративные средства и механизмы максимально характерны для метакогнитивной сферы.

Итак, можно видеть, что вся совокупность полученных в исследовании результатов позволяет раскрыть предмет исследования – метакогнитивную сферу личности как регулятора управленческой деятельности в ее объективно главных, определяющих гносеологических планах – метасистемном, структурном, функциональном, генетическом и интегративном. Это, как известно из методологии научного познания, именно это и является не только необходимым, но и достаточным условием для того, чтобы знания о предмете исследования приобрели статус собственно концептуальных. Следовательно, появляются все основания для того, чтобы рассматривать совокупность полученных в работе результатов как носящие собственно концептуальный характер. Именно это, то есть, разработка целостной обобщающей психологической концепции метакогнитивной регуляции управленческой деятельности и являлась ее основной целью.

Литература

1. Карпов, А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.– Ярославль, ЯрГУ, 2018.– 784 с.
2. Карпов А.А. Метакогнитивный мониторинг рефлексивной регуляции управленческой деятельности// Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири: научный журнал.– Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2019.– С. 28–34.
3. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т.– М.: Изд. Дом РАО, 2015.
4. Карпов, А.В. Психология сознания: метасистемный подход.– М.: Изд. Дом РАО, 2011.– 1080 с.
5. Карпов, А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход.– Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. Дом РАО, 2016.– 644 с.
6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.– М.: Наука, 1982.– 182 с.
7. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.– 419 с.
8. Шадриков, В.Д. Способности и деятельность.– М.: 1995.– 405 с.
9. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.– P. 65–116.
10. Metcalfe, J. Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), Handbook of Metamemory and Memory. New York: Psychology Press, 2008.– P. 29–46.
11. Perfect, T.J., Schwartz, B. L. Applied Metacognition.– Cambridge University Press. 2002.– 220 p.

Системогенетический подход к проблеме формирования профессиональных компетенций

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

Аннотация. В статье проанализированы основные подходы к пониманию понятий компетентность и компетенция. Обосновывается, что состав и содержание компетенций могут быть раскрыты посредством опоры на концепцию системогенеза. Само понятие психологической системы деятельности является объективным критерием определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности. Поставлен вопрос и о формировании компетенций. Обосновывается, что принципы системогенеза можно рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, системогенез, принципы, формирование, состав, психологическая система деятельности.

В настоящее время современное образование практически полностью перешло на реализацию компетентностного подхода. Как правильно подчеркивается «цель профессионального образования состоит уже не только в том, чтобы научить делать, приобрести профессиональную квалификацию, но в более широком смысле – овладеть компетентностью, которая дает широкие возможности в дальнейшей профессиональной деятельности; может быть, например, использована в ряде профессий». И, далее, «...в отличие от характерной для действующих ГОСов квалификационной модели, компетентностная модель специалиста, ориентированная на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает подготовку специалиста, способного проявлять гибкость и активность в меняющихся условиях рынка труда» [4].

Новая парадигма образования прошла определенные стадии, этапы своего становления; они проанализированы в работе И.А. Зимней [3]. Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разведения понятий «компетенция» и «компетентность». Содержанием второго этапа (1970–1990 гг.) явилось уже использование указанных категорий и развернутое толкование компетентности как большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга. И, наконец, третий этап начался в 90-е годы прошлого века – исследовалась компетентность как научная категория применительно к образованию. В этом русле следует отметить работы А.К. Марковой, в которых профессиональная компетентность становится предметом специального рассмотрения и исследования [8].

В настоящее время понятия «компетентность» и «компетенция» достаточно четко «разведены» и определены. Согласно [9], компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Компетенция – система знаний, умений, личностных качеств, практического опыта, определяющая готовность личности к успешной профессиональной деятельности в определенной области. Компетенции – определенные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, круг чьих-либо полномочий, прав. Компетенция относится к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетенция определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенции рассматриваются как результат образования и как новый тип целеполагания – сдвиг в сторону «студенто-центрированного» обучения. Компетентность же – подчеркнем это еще раз – не сводится к знаниям, умениям, навыкам. Компетентность есть их результат; она «должна быть понята как интегративный эффект (как системное качество) всей структуры базовых компетентностей, выступающих более локальными проявлениями профессиональной эффективности специалиста» [4].

Четкое понимание и определенность рассмотренных двух понятий сделало логичным следующий шаг – изучение их *состава*. Именно на это и направлены в последнее время усилия многих исследователей. Существует достаточно боль-

шое количество классификаций компетентностей. В историческом плане одной из первых была классификация Дж. Равена, который считал, что «компетентность зарождается в недрах психики человека», а формируется и развивается (или затормаживает развитие) в зависимости от «среды обитания» [11]. Согласно этому автору, составляющими компетентности являются интеллект, эффективное поведение, способности и внутренняя мотивация. Последней уделялось большое внимание, подчеркивалась решающая роль внутренней мотивации, определяемой ценностями индивида в развитии компетентности.

В предложенной А.И. Савенковым интегративной модели компетентности выделяются следующие компоненты: знания и их организация; умения и навыки их использования; интеллектуально-творческий потенциал личности; ориентация на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру.

В отмеченной выше работе А.К. Марковой [8] профессиональная компетентность – это, во-первых, профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; во-вторых, профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в-третьих, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Н.В. Кузьмина в структуре профессионально-педагогической компетентности выделяет специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Итак, приведенные лишь некоторые классификации компетентностей позволяют сделать заключение о большом количестве компетентностей, различиям их по составу, количеству и содержанию. Отсутствие четких критериев выделения компетентностей затрудняет ориентировку в их многообразии (выделении, например, ключевых компетентностей) и практическом использовании.

Проблема состава, содержания компетентностей может быть решена разными путями. На наш взгляд, наиболее обоснованным в настоящее время является подход, разработанный в русле концепции *системогенеза* профессиональной и учебной деятельности, а также ее

ключевого понятия – понятия *психологической системы деятельности* [13]. Он предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении составляющих – функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектуру деятельности. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание выступают не только системным, но и *объективным* критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности (и педагогической в том числе). Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроль и коррекции результатов деятельности. Именно этот системный критерий, эти представления и были взяты за основу разработки «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием» [14]. Позже этот критерий был реализован при разработке методики диагностики уровня квалификации педагогических кадров [9]. В результате были дифференцированы шесть профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности и для характеристики каждой компетентности используются три основных показателя.

1. Компетентность в области личностных качеств
 - 1.1. Эмпатийность и социорефлексия;
 - 1.2. Самоорганизация;
 - 1.3. Общая культура;
2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности
 - 2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;
 - 2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу;
 - 2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач;
3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности
 - 3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности;
 - 3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся;
 - 3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся;

4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности
 - 4.1. Компетентность в методах преподавания;
 - 4.2. Компетентность в предмете преподавания;
 - 4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности;
5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений
 - 5.1. Умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы;
 - 5.2. Умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы;
 - 5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях;
6. Компетентность в области организации учебной деятельности
 - 6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения;
 - 6.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся;
 - 6.3. Умение реализовать педагогическое оценивание

Следовательно, был использован указанный выше системный критерий выделения компетентностей.

Изучение состава, содержания компетентностей, безусловно, является очень важной проблемой и на ней, как мы видим, в значительной мере акцентируется внимание исследователей.

Другой, на наш взгляд, объективно еще более значимой, но исследованной в относительно меньшей степени проблемой является проблема *формирования* компетентностей. Остановимся на этом вопросе.

Известно, что компетентность интегрирует в себе три аспекта: 1) когнитивный (знания); 2) операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности); 3) аксиологический (наличие определенных ценностей). Формировать следует каждый из них. Наиболее сложным нам представляется формирование определенных ценностей – важнейших характеристик личности, ее ядра. Это – высшая составляющая компетентности, базирующаяся на первых двух. Основным механизмом развития личности как раз и является переход знаний и умений в черты личности, систему убеждений, ценностей, что и является конечной целью и результатом учебной деятельности. Реально же существует опасность сосредоточить усилия на формировании когнитивной, знаниевой составляющей. Это – трудность и опасность, которая может реально возникнуть

при реализации компетентностного подхода в образовательном процессе. Другая основная трудность заключается в отслеживании этапов формирования компетентностей у студентов от курса к курсу и четкому пониманию, что же мы должны иметь «на выходе».

Таким образом, проблема формирования компетентностей остается все еще далекой от своего приемлемого решения, равно как и проблема их состава.

Обращаясь к формированию компетентностей, нужно еще раз обратить внимание на высказанное нами выше мнение о том, что наиболее объективной и научно-обоснованной классификацией компетентностей является классификация, разработанная на основе системного критерия. Критерием выделения компетентностей явились блоки психологической системы деятельности, сама психологическая система деятельности в целом. Однако психологическая система деятельности – это лишь одно из направлений системогенеза. Вместе с тем, еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие *принципов* системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и др. На наш взгляд, *принципы системогенеза следует рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетентностей*, то есть того, что (какие компетентности) и как следует формировать.

Анализ показывает, что принципы системогенеза в той или иной мере, хотя, по преимуществу, стихийно нашли свое воплощение в различных дидактических системах, в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, по существу, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов – принципа *неравномерности* формирования психических структур, образований и процессов. Далее, необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является столь же непосредственным воплощением еще одного базового системогенетического принципа – принципа *гетерохронности*. В плане иллюстрации сказанного можно привести также материалы, полученные нами при изучении генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности [5]. Так, было установлено, что у каждой из 8 мотивационных подсистем – внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации

безопасности, мотивации самореализации и мотивационных стереотипий, внеучебной мотивации и антимотивации существуют сензитивные периоды развития. Их наличие обуславливает гетерохронность динамики развития этих мотивационных подсистем. Так, при переходе от 4 класса к 8 наиболее интенсивными темпами развиваются подсистемы мотивации безопасности, мотивации самореализации, антимотивации и мотивационных стереотипий. От 8 к 11 классу наибольшие темпы обнаружены у других подсистем – внешней мотивации, мотивации достижения и в несколько меньшей степени – внеучебной мотивации. Следовательно, мотивационные подсистемы развиваются одновременно, то есть гетерохронно. Исходя из этих данных, очевидно, что нет смысла, например, формировать мотивацию самореализации в младшем школьном возрасте. Далее, в качестве еще одного примера можно привести требование осуществления в процессе обучения межпредметных связей. Данное требование есть не что иное, как воплощение системогенетического принципа *консолидации*. Или, например, в основе классно-урочной системы лежат системогенетические принципы дифференциации и интеграции.

Можно привести еще много примеров, демонстрирующих как в системе обучения реализованы (подчеркнем, что не специально, а – стихийно) те или иные системогенетические принципы.

Приведенные примеры и уже разработанная на основе принципа системности и реализованная на практике классификация компетентностей (см. выше) позволяют сделать заключение о том, что концепция системогенеза может выступить в качестве методологической основы формирования компетентностей. В частности, можно предположить, что такая составляющая компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности как компетентность в методах преподавания будет формироваться неравномерно; может быть обнаружен сензитивный период в ее формировании – возможно, это период, соответствующий четвертому году обучения студентов по тому или иному профилю, когда у них имеется уже достаточно солидная общепрофессиональная подготовка и пусть небольшой, но опыт профессиональной деятельности (в рамках педагогической практики).

Возможно, что такой показатель компетентности в области личностных качеств как «общая культура» целесообразно формировать у студентов в начальный период обучения в вузе, в первую очередь, на 1–2 курсах как наиболее вероятном сензитивном периоде для этого.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующее заключение. Реализация ком-

петентностного подхода в образовании является сложной и многогранной задачей и с теоретической, и с практической точки зрения. В первую очередь, объективного решения требуют проблемы, связанные во-первых, с установлением состава компетентностей и, во-вторых, с формированием компетентностей. Вторая проблема является наиболее важной в плане ее реализации. Проведенный в данной статье анализ показал, что адекватным методологическим средством решения данной проблемы является концепция системогенеза и учет системогенетических принципов. На наш взгляд, нужно выделять два основных плана, два этапа реализации системогенетического подхода по отношению к фундаментальной проблеме профессиональных компетентностей. Первый из них, уже в значительной степени реализованный и показавший свою высокую теоретическую и практическую конструктивность, заключается в рассмотрении понятия психологической системы деятельности как комплексного и объективного – системного критерия для дифференциации базовых профессиональных компетенций. Вторым – логически продолжающий, развивающий и углубляющий его этап связан с решением другой, еще более значимой проблемы. Речь идет о том, чтобы сами системогенетические принципы (как объективные и основные закономерности формирования и развития деятельности) реализовать в качестве объективной психологической основы для разработки комплексной стратегии формирования профессиональных компетентностей. Данный факт имеет совершенно объективный характер, поскольку именно системогенетические принципы как раз и являются с собственно содержательной стороны теми базовыми закономерностями, на основе которых происходит формирование деятельности. Следовательно, конечная эффективность формирования компетентностей будет определяться тем, в какой мере и с какой степенью обоснованности и полноты учтены в них системогенетические принципы.

Литература

1. *Бондаревская, Е. В.* Парадигмальный подход в разработке содержания ключевых педагогических компетенций// Педагогика, 2004. № 10. – С. 23–31.
2. *Булавенко, О. А.* Сущностные характеристики профессиональной компетентности// Школьные технологии, 2005. – № 3. – С. 40–44.
3. *Зимняя, И. А.* Компетентность человека – новое качество результата образования// Проблемы качества образования. – М. – Уфа, 2003.
4. *Карпов, А. В.* Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели, специализирующего психолога// Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. – Ярославль, 2004.

5. *Карпов, А.В., Карпова, Е.В.* Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования// *Инновации в образовании*, 2014.– № 3.– С. 90–94.
6. *Карпова, Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности.– Ярославль, 2007.– 570 с.
7. *Карпова, Е.В.* Принцип гетерархии в системной организации мотивационной сферы личности// *Тезисы 3-х Ломовских чтений*.– М., 1996.
8. *Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр./ под ред. А.В. Хуторского*.– М. 2007.
9. *Маркова, А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности// *Советская педагогика*, 1990.– № 8.– С. 82–88.
10. *Методика диагностики уровня квалификации педагогических кадров/ под ред. В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, И.В. Кузнецовой*.– М., 2010.
11. *Профессиональный стандарт педагогической деятельности/ под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования*.– 2007. – № 7.
12. *Равен, Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы.– М., 2001.– 142 с.
13. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// *Народное образование*, 2003.– № 2.– С. 58–64.
14. *Шадриков, В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.– М., 1982.– 185 с.
15. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход// *Высшее образование сегодня*, 2004. – № 8.– С. 26–31.

Способность мышления как ресурсная основа творческой профессиональной деятельности*

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

Аннотация. В статье обоснованы положения о ведущей роли мышления в профессионализации субъекта. Теоретической основой этих положений служит разработанное В. Д. Шадриковым понимание способности мышления как порождения мысли. На основании данного подхода представлено рассмотрение способности мышления в качестве ресурсной основы творческой профессиональной деятельности. Обосновано, что при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Профессиональное надситуативное мышление субъекта позволяет осуществлять несколько функций: гностическую, адаптационную, преобразующую (по отношению к профессиональной среде и самому себе), регулятивную, интегративную (позволяющую сбалансировано осуществлять все предыдущие функции). Открытие неизвестного, происходящее благодаря реализации данных функций, порождает возникновение важных профессиональных и личностных новообразований.

Ключевые слова: профессионализация мышления, мышление, мысль, способность мышления, творчество, креативность, профессиональная деятельность.

Восстановление в правах категории мысли позволяет, по мнению В. Д. Шадрикова и В. А. Мазилова, расширить понимание сознания и мышления как ведущих проблем современной психологии. Они констатируют, что даже мышление стало рассматриваться в отрыве от мысли. Поэтому авторы считают целесообразным: «вернуть мысль в число основных психологических категорий» [29, с. 218].

О значении мысли в жизни человека и общества писали многие великие мыслители. Человек, утверждает Парацельс, – это материализованная мысль; он есть то, что он думает. Чтобы изменить свою природу от смертного до бессмертного состояния, он должен изменить способ мышления; он должен перестать цепляться в своих мыслях за то, что иллюзорно и подвержено исчезновению, и держаться за то, что вечно. Орисон Марден констатировал, то, чего вам удалось добиться в жизни, вы привлекли своим умом. Вашим усилиям предшествовала мысль. Мысленный план шел впереди ваших достижений. Трудно не согласиться с утверждением Марка Аврелия: время красит душу в цвет наших мыслей. Генрих Гейне тонко подметил, что величие мира всегда находится в соответствии с величием духа, смотрящего на него. Добрый находит здесь на Земле свой рай, злой имеет уже здесь свой ад.

В. Д. Шадриков в книге «Мысль и познание» подчеркивает: «в нашем понимании способность мышления и есть порождение мысли. Мышле-

ние есть процесс порождения мысли. И эта способность мышления и будет характеризовать ум» [41, с. 40–41]. Способ мышления будет определяться природой мыслительного процесса [41, с. 25]. *В суждении проявляется мышление, основой которого является мысль. Иными словами, мышление, с одной стороны, есть процесс порождения мыслей и, с другой стороны, мышление протекает в мыслях* (Курсив В. Ш.) [41, с. 40]. Процесс мышления есть процесс порождения мыслей и использования их при решении задач, стоящих перед субъектом [41, с. 47]. Можно высказать, пишет В. Д. Шадриков, суждение, согласно которому содержанием мышления является проблемная ситуация (задача), а результатом – разрешение проблемной ситуации. Отметим, что проблемная ситуация может относиться к реализации той или иной психической функции, к организации деятельности и поведения [41, с. 57].

В. Д. Шадриков развивает идеи, предложенные С. Л. Рубинштейном, считавшем, что нельзя анализировать мышление в отрыве от мыслящего субъекта. «Мыслит не “чистая” мысль, а живой человек». В мыслительный процесс вовлечена личность. Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом действия, направленным на разрешение определенной задачи. В структуре этого действия С. Л. Рубинштейн выделял: потребности и поступки человека, цель (заключенную в задаче), условия (которыми задается задача) [35].

Мышление включает осознание мыслительно-го процесса в операциях выбора интеллектуаль-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а).

ных действий, соотнесенных с условием задачи, а также в действиях проверки и контроля. Иными словами, мыслительный процесс включает и рефлекссию самого себя. *Убрав из мыслительного процесса рефлекссию, мы разрушим мыслительный процесс*, так что вряд ли есть основания рассматривать рефлекссию как самостоятельный процесс в отрыве от процесса мышления) (Курсив В. Ш.) [41, с. 80].

Выделяемая им парциальность рефлексивности будет заключаться в том, что у одного и того же субъекта деятельности рефлексивность будет иметь различную меру выраженности по отношению к различным видам деятельности (поступкам) и действиям, конструктам деятельности [38]. Мобилизационные ресурсы организма характеризуются формированием новой функциональной системности. На этой основе делается попытка разрешения задачи адаптации организма к новым условиям. Исчезают признаки реакции тревоги, если адаптация идет успешно. Реализация цели деятельности в условиях препятствий сопровождается мобилизацией ресурсов субъекта деятельности. Эта мобилизация ресурсов: энергетических, интеллектуальных и эмоциональных, также может осознаваться как волевое усилие. Отношение к препятствию выливается в действие, требующее соответствующей мобилизации ресурсов личности. Под влиянием мотивации и цели в деятельность вовлекаются ресурсы внутреннего мира во всем их многообразии. Вовлечение ресурсов осуществляется по функциональному принципу. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте [43].

В исследованиях В. Д. Шадрикова [37–43] и его учеников и коллег [6, 7, 10, 11, 22–24, 26, 32, 33] было показано, что в процессе профессионализации изменяется компонентный состав структуры способностей, повышается мера тесноты связей отдельных компонентов. Способности вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в ней они развиваются, прежде всего, за счет предания им черт оперативности. Они перестраиваются и достраиваются в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых она реализуется, и целей, которые необходимо достичь.

В. Д. Шадриков выделил три показателя эффективности познавательной способности: производительность, качество, надежность. Производительность – это количество продукции, полученной в единицу времени, скорость выполнения тех или иных действий. Качество – соответствие результатов деятельности предъявляемым требованиям. Надежность – это способность выполнить требуемые функции в заданный интервал времени (ка-

чественная сторона) и вероятность выполнения этих функций в течение заданного времени и в заданных условиях (количественная сторона) [37, 40].

В. Д. Шадриков внес существенный вклад в решение научных проблем творческого мышления в контексте создания теории системогенеза профессиональной деятельности, а также в решение прикладных вопросов творческого мышления посредством теоретических и учебно-методических разработок в области психологии профессионального обучения. Анализ процессов системогенеза профессиональной деятельности показал, что научение в ходе освоения профессии целесообразно рассматривать как процесс формирования системы деятельности, прежде всего, в контексте её адекватного осмысления. Интимные механизмы творческого мышления по большей части не осознаются, осознается только результат. Построение движения осознается только на высших уровнях регулирования [41, с. 71]. В возможностях извлечения новых мыслей из содержания психики заключается одна из причин продуктивности мышления. Им выделены основные компоненты структуры творческого мышления, раскрыто их содержание, закономерности формирования и функционирования. Во всех существующих структурно-функциональных моделях деятельности подчеркивается, процесс профессионального мышления является важным, но нигде не дается (кроме В. Д. Шадрикова) указания как исследовать мышление в условиях производственной деятельности. Поэтому системогенетический подход является технологией применения диалектического метода в решении конкретных задач.

Другое направление научных исследований В. Д. Шадрикова связано с изучением и формированием способностей. В предложенной им теории способности рассматриваются на трех уровнях: индивида, субъекта деятельности и личности. Показано, что способности индивида определяются свойствами функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые в процессе освоения конкретной деятельности приобретают черты оперативности. На уровне личности способности (наряду с природными механизмами) начинают определяться духовными качествами.

Важнейшее значение в понимании психологической природы профессиональных способностей имеет рассмотрение способностей в контексте реальной деятельности человека. При этом в ходе реализации (как правило, многолетней) конкретной трудовой деятельности родовые, природные возможности человека не просто разворачиваются, но развиваются, совершенствуются и приобретают новые качества. Эти качества, или новые

«измерения» способностей как эффекты процесса осуществления деятельности, В.Д. Шадриков описывает с помощью понятий «операционные механизмы» и «оперативности» Обучение интеллектуальным операциям в значительной степени повышает эффективность психологических процессов. Предложена субъектная трактовка способностей как качеств и свойств, обеспечивающих успешное функционирование психических процессов. Он считает, что в качестве операционных механизмов мышления выступают познавательные способности, причем в мышлении отдельные познавательные способности интегрируются, проявляются системно в режиме взаимодействия [41, с. 236]. Следовательно, рассмотрение способности мышления в качестве ресурсной основы творческой профессиональной деятельности имеет определенные перспективы.

Так, В.Н. Дружинин на основе разработанной им модели когнитивного ресурса установил, что высокий уровень интеллекта характеризуется отсутствием связи с креативностью, а средний уровень – положительной связью с креативностью. Креативность он рассматривает как относительно независимый фактор одаренности, проявляющийся в общей способности к творчеству, характеризующий личность в целом и проявляющийся в разных сферах активности [7]. Знание ресурсов субъекта позволяет адекватно и целенаправленно влиять на развитие мобилизационных способностей.

Своеобразие каждого вида практического профессионального мышления, по мнению А.В. Карпова, связано со структурной организацией его свойств. Автор считает, что эта структура включает общие свойства для любого вида практического мышления; особенные свойства, соответствующие субъект-субъектному либо субъект-объектному типу деятельности; свойства, являющиеся единичными для каждого вида профессионального мышления. Последняя категория свойств детерминируется содержанием конкретной деятельности, требованиями к ней и формируется в ходе накопления опыта самостоятельного разрешения основных ситуаций, свойственных данному виду профессиональной деятельности. Автор отмечает что, любая подсистема психики характеризуется той или иной степенью организованности. От нее зависит эффективность функционирования самой подсистемы. Поэтому для любой подсистемы характерна тенденция к повышению ее организации как средства обеспечения эффективности функционирования. Следовательно, степень структурной организации является и проявлением, и «индикатором» ее совершенства: чем выше эта степень, тем совершеннее и сама подсистема [10]. А.А. Кар-

пов сформулировал тезис о «неразрывной связи психических процессов и психических качеств»: процессы проявляют себя в качествах (например, уровневые характеристики развитости мышления эксплицируются в индивидуальной мере выраженности интеллекта) [9, с. 26].

В концепции профессионализации Ю.П. Поваренкова процесс и результат профессионального становления человека представлены как полисистемный процесс. Автор рассматривает профессиональное развитие как специфическую форму активности субъекта труда, имеющую общую психологическую структуру с другими формами активности человека. В рамках данной концепции в качестве хронологического основания для периодизации рассматривается «профессиональный возраст», то есть длительность профессионализации личности. В дальнейшем, опираясь на данную концепцию, автор планирует выявление системообразующих факторов профессионального становления личности: индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) [32, 33].

Проведенный нами теоретический анализ ресурсной основы творческой профессиональной деятельности [25, 27, 30, 31, 36], а также цикл эмпирических исследований абнотивности как творческой способности педагога выявить творчески-одаренного обучаемого и создать ему условия, которые становятся средством реализации творческого потенциала [1–4, 8, 15, 28, 34], позволяет дать понятию «креативность» более развернутое определение как способности человека отказаться от стереотипных способов мышления; способности обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения мыслей; способности к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта; способности как восприимчивости к новым идеям, характеризующейся потенциальной склонностью к разностороннему мышлению, чувствованию и действию.

Под креативностью понимаются творческие возможности (способности) человека, проявляющиеся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности. Данная способность выражается в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, в степени детализации образа проблемы. С опорой на данные теоретические представления нами, совместно с О.А. Скакуновой, исследована взаимосвязь креативности с уровнем квалификации врачей [21]. Определен уровень творческих способностей врачей с разной квалификацией. У врачей высшей и первой категории он достоверно выше. Творчески мыслящий и действующий врач не жалуется на пациентов,

потому что создает для них определенное смысловое поле, обеспечивающее продуктивное взаимопонимание. Критерий одаренного врача – эффективность лечебной деятельности, неразрывно связанной с мышлением как продуктивным психическим процессом. Открытие неизвестного, происходящего благодаря данному познавательному процессу, порождает возникновение новообразований.

Выявлены творческие склонности и креативный ресурс врачей с разным уровнем квалификации посредством построения психологического профиля креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный». У врачей высшей и первой категории отмечается более развитая интуиция. Врачи высшей категории более творчески относятся к профессии. Наиболее развито воображение у врачей без категории и первой категории. Креативный резерв по воображению, любознательности, творческому отношению к профессии преобладает у врачей, не имеющих квалификационной категории. Творческое самосовершенствование врача и раскрытие им собственных креативных ресурсов обеспечиваются рефлексией процесса и результата труда, а также определением перспектив профессионального роста. В экстремальной ситуации врач действует по особым законам. К фундаментальным элементам творчества относятся конфликт и его конструктивное преодоление. Креативность служит основной детерминантой оптимального способа разрешения конфликта. Умения применять превентивные меры по предотвращению дисфункциональных конфликтов, а также оптимально решать деонтологическую ситуацию являются частью общей профессиональной культуры в деятельности врача.

Изучена невербальная креативность врачей с разным уровнем квалификации. Показатель уникальности невербальной креативности выше у врачей с более высоким уровнем квалификации. Хороший врач должен уметь в какой-то мере фантазировать, увлекаться своей идеей и одновременно быть человеком с критическим мышлением. В противном случае односторонность в диагностике может привести к неправильным действиям.

Следовательно, непосредственное наблюдение за больным и его исследование в сочетании с клиническим мышлением дает возможность врачу глубже понять особенности болезни. Развитая невербальная креативность врача облегчает общение с пациентами и их родственниками. Врачу в основном приходится контактировать с ослабленными людьми, которым порой трудно общаться с помощью слов. Поэтому они должны владеть навыками кодирования и декодирования

невербальных сигналов, имеющих свою специфику при организации общения с пациентом.

Выявлена вербальная креативность врачей с разной квалификацией. У врачей высшей квалификационной категории наиболее высокие показатели семантической и ассоциативной гибкости вербальной креативности, у врачей первой квалификационной категории – оригинальности. Профессиональная деятельность врача предполагает профессиональное общение, что подразумевает умение излагать информацию в профессиональных терминах, в научном стиле. Вербальная креативность позволяет врачу завладеть и управлять вниманием пациента, конструктивно выразить свое мнение в доступной для него форме, умея придумывать выражения, которые кратко и понятно отражают сложившуюся ситуацию.

Установлена связь между уровнем творческих способностей и показателями креативности у врачей с разной квалификацией. Высокий уровень креативности врачей без категории связан с высоким уровнем творческого мышления, оригинальностью, врачей второй категории – с развитым воображением, врача высшей категории – с любознательностью, оригинальностью. Врач с более адекватной и активной познавательной деятельностью лучше общается с другими людьми. Искаженное восприятие, осмысление и понимание клинической ситуации обуславливают возникновение страха и беспокойства у пациентов. Эффективно работающий врач хорошо знает основные слагаемые профессионального успеха: понять состояние пациента, выбрать правильные лечебные действия и обеспечить необходимую психолого-медицинскую поддержку больному. Пытливость и проницательность ума врача позволяют ему в каждом пациенте найти реперные точки, позволяющие «зацепиться» и начать отсчет в целях успешного лечебного процесса. Такие ресурсные точки являются духовной опорой пациента в процессе его выздоровления и дальнейшей ремиссии. Отношения пациента с лечащим врачом не заканчиваются его выпиской из стационара, а переходят в другие резонансные ресурсные состояния по типу спирали. Человек даже после полного выздоровления вспоминает и руководствуется наставлениями авторитетного врача.

Развитое творческое мышление врача определяет эффективность его работы: диагностики, лечения, профилактики заболеваний конкретного больного. Оригинальность помогает врачу в общении с пациентами, коллегами, руководством. Кроме того, она способствует нахождению к каждому из них особого подхода, поиску нестандартного решения в сложившейся ситуации. Все это позволяет врачу стать уникальным, особенным профессионалом, владеющим индивиду-

альным стилем. Любознательность необходима для совершенствования и приумножения знаний, умений, навыков, поддержания интереса к профессиональной деятельности, создания и поддержания высокого уровня качества диагностики, лечения, профилактики заболевания. Творческое отношение к профессии расценивается нами как один из показателей профессионализма (несмотря на то, что его наличие не является обязательным при присвоении квалификационной категории). Такое отношение к профессии возможно при наличии определенного интеллектуального и мотивационного багажа. Профессиональная деятельность врача связана с общением и взаимодействием с людьми (коллегами, пациентами и их родственниками), поэтому врач должен обладать развитыми лексическими способностями, вербальной креативностью.

Обобщая полученные эмпирические результаты, можно отметить, что основной психологический механизм профессионализации характеризуется переходом от ситуативного типа мышления к надситуативному, именно этот феномен и составляет, как показали наши исследования [12–14, 16–20], основу творческого профессионального мышления субъекта. Благодаря реализации надситуативного типа мышления врач имеет благоприятную возможность не ограничиваться ситуационными рамками лечебного процесса, а выходить за когнитивные, организационные и временные пределы познаваемой и преобразуемой клинической или деонтологической ситуации и включать собственный личностный потенциал в ситуацию общения в пациентом.

Уровень ситуативности характеризуется пониманием специфики содержания проблемных вопросов, которые формулирует субъект в процессе решения профессиональных задач. Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, надситуативной или ситуативной направленностью его мышления.

Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизации потенциальных возможностей и опыта, критичности к своим действиям. При решении проблемы субъект привлекает не только практические, но и теоретические профессиональные знания. Каждый акт решения ситуации характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Ситуация при этом становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей профессиональной деятельности. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для личностного саморазвития – детерминирующим

способностью личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть профессионал постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности, в её рефлексивный, ценностный контекст.

Надситуативное мышление обладает следующими возможностями: стереоскопичность; объективность, прогностичность. Выход за пределы познаваемой ситуации способствует адекватному установлению причинно-следственных связей, прогнозированию следствия и последствия, возникновение которых возможно в случае реализации определенных действий. В этом случае происходит переход с уровня феноменологического анализа на онтологический (выявление общих закономерностей и механизмов). Такой переход способствует адекватному осмыслению своей субъектной позиции, ее обоснованию, а, в случае необходимости, соответствующей ее коррекции. Долгосрочное планирование проявляется в постановке задач с оптимальным использованием имеющихся ресурсов.

В целом, разработанную нами концепцию можно рассматривать как систему обобщенных эмпирических результатов, сформулированных в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления как об определенной системе когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление и самосовершенствование субъектом своих качеств в контексте выполняемой профессиональной деятельности. Показатели являются величиной, параметром, с помощью которого можно определять степень выраженности и сформированности профессионального мышления субъекта. В качестве показателя профессионализации мышления служит явление или событие, по которому можно судить о ходе мыслительного процесса субъекта. Особое значение приобретает анализ события-стрессора, поскольку позволяет понять, сможет ли субъект совладать со стрессом или окажется в кризисе, и будет вынужден разрешать разного рода спонтанно возникающие затруднения. Следует отметить, что проблемные ситуации как состояние интеллектуального затруднения ограничивают, потребляют ресурсы, либо их увеличивают посредством адекватной мобилизации возможностей человека. Как показало проведенное нами исследование творческого мышления врачей: все зависит от реализации способности к творческому подходу в ходе выполняемой работы.

Влияние на надситуативное осмысление происходящего обеспечивается, по мнению Н. В. Гришиной опытом и контекстом. Человек способен меняться, способен двигаться дальше в прямой

зависимости от того, как он вообще воспринимает мир и какую собственную концепцию жизни, концепцию себя как меняющегося человека он выстраивает [5]. Поэтому исследование сильных сторон профессионального мышления невозможно без обращения к его ресурсам. Реализация наиболее важных ресурсов позволяют субъекту не только выстоять в ситуации стресса, но и продолжить своё развитие. В этом развитии существенную роль играет способность мышления как ресурсная основа творческой профессиональной деятельности. Креативность можно рассматривать как потенциал, внутренний ресурс человека, а творчество служит творческим процессом, который выражается в рассмотрении вещи, явления под другим, новым, необычным углом зрения. Креативность выявлялась нами по степени надситуативных привнесений в выполнение творческих заданий и задач, возникающих в профессиональной деятельности. В связи с этим можно отметить, что надситуативное мышление характеризуется парциальностью и полиметричностью, которое наиболее эффективно формируется в условиях применения активных методов обучения [1].

Литература

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Клюева. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 118 с.
2. Адушеева, Ю. А. Кашапов, М. М. Как определить абнотивность преподавателя ВУЗа // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова / Отв. за вып. проф. М. М. Кашапов. – Ярославль, 2003. – С. 71–73.
3. Григорьева, Е. М., Кашапов, М. М. Абнотивность учителя // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов V областной научно-методической конференции. Часть 1. – Ярославль, 1999. – С. 74–75.
4. Григорьева, Е. М. Психологические особенности абнотивности педагога. Дипломная работа. Научн. рук. М. М. Кашапов. Ярославль, 2000. – 64 с.
5. Гришина, Н. В. Экзистенциальная психология: учебник. – СПб.: СПбГУ, 2018. – 494 с.
6. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
7. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. 2001. – 223 с.
8. Зверева, А. А., Кашапов, М. М. Абнотивность педагога как средство формирования креативности обучаемых // Одаренные дети: теория и практика. – М.: Психологический институт РАО – МГППИ. 2001. – С. 156–158.
9. Карпов, А. А. Новые подходы к исследованию метамышления // Ярославский психологический вестник. Научный журнал. Выпуск 1 (43). – Москва-Ярославль, Издательство: РПФ «Титул», 2019. – С. 21–24.
10. Карпов, А. В. Методологические проблемы психологии принятия решения. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 346 с.
11. Карпов, А. В. Соотношение психологического и педагогического знания. – Москва: ИД РАО, 2018. – 144 с.
12. Кашапов, М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации. Автореф. дисс. ... канд. психол. н.: Л., 1989. – 18 с.
13. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. – 48 с.
14. Кашапов, М. М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. – № 1. – С. 64–70.
15. Кашапов, М. М., Дудырева, Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология», № 2 (24). – Москва, 2013. С. 67–76.
16. Кашапов, М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии» / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 186–195.
17. Кашапов, М. М., Шаматовна, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования, 2017. – Т. 21 – № 4. – С. 683–694.
18. Кашапов, М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
19. Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. – Том 38 – № 3. – С. 57–65.
20. Кашапов, М. М., Серафимович, И. В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2018. – Т. 26. – С. 63–76.
21. Кашапов, М. М., Скакунова, О. А. Креативность как когнитивный ресурс в лечебной деятельности начинающих врачей // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2019. – Т. 27. – С. 16–31.
22. Козлов, В. В. К проблеме творческого мышления в условиях неопределённости // Человеческий фактор: проблемы психологии и эр-гономики, 2015. – № 3–1 (75). – С. 15–19.
23. Козлов, В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2017. – 184 с.
24. Козлов, В. В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, 2017. – 215 с.
25. Корнилова, Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределённости и риска. – СПб.: Нестор-История, 2016. – 344 с.

26. *Мазиллов, В. А.* Психология практического педагогического мышления как романтическая наука // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 66–81.
27. *Ларионова Л. И.* Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
28. *Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова.* – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 428 с.
29. *Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов; под ред. В. Д. Шадрикова.* – М.: Издательство Юрайт, 2015. 411 с.
30. *Ожиганова, Г. В.* Метод пролонгированной диагностики и формирования креативности у детей младшего школьного возраста: Научно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 135 с.
31. *Панов, В. И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.; Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 296 с.
32. *Поваренков, Ю. П.* Формирование профессионального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 111–122.
33. *Поваренков, Ю. П.* Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социально-профессионального мышления). // Исследование педагогического мышления. / Под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 87–97.
34. *Ракитская, О. Н., Григорьева, Е. М., Кашапов, М. М.* Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога // Исследование педагогического мышления // под науч. ред. М. М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 97–119.
35. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
36. *Чернецкая, Н. И.* Психология творчества: общепсихологический, возрастной и педагогический аспекты: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2016. – 190 с.
37. *Шадриков, В. Д.* Деятельность и способности. – М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. – 320 с.
38. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.
39. *Шадриков, В. Д.* Эволюция мысли. Как человек научился мыслить. – М.: Университетская книга, 2016. – 220 с.
40. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
41. *Шадриков, В. Д.* Мысль и познание. – М.: Логос, 2014. – 240 с.
42. *Шадриков, В. Д.* Эволюция мысли. Как человек научился мыслить. – М.: Университетская книга, 2016. – 219 с.
43. *Шадриков, В. Д.* Некогнитивная психология. – М.: Университетская книга, 2017. – 368 с.

Образ профессии в контексте психологической системы деятельности

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

Аннотация. Рассмотрен феномен образа профессии в связи с психологической системой деятельности. Проанализированы когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и функциональный компоненты образа профессии, его связь с идентичностью, образом мира, уровнем профессионализации субъекта, а также формы презентации образа профессии в сознании субъекта. На материале конкретного исследования проиллюстрирована профессиональная специфика данного феномена. Показано, что отражая психологическую систему деятельности, образ профессии обладает формирующим влиянием на содержание профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компоненты образа профессии, психологическая система деятельности, профессиональная идентичность, профессиональная адаптация, профессиональная ориентация, профессиональное обучение, ситуации проблемности, образ-субстанция, индивидуальный стиль деятельности, функции системы.

Проблемность в изучении образа профессии как психологического феномена заключается в том, что он является одновременно частью образа мира, элементом идентичности, а именно профессиональной, и системой, взаимодействующей с психологической системой деятельности. Иначе говоря, он выступает в когнитивной, личностной и деятельностной ипостасях. С позиций когнитивной психологии он может рассматриваться как ментальная модель, то есть форма эмпирического обобщения, отражающая представления субъекта о явлении, объекте, совокупности объектов, отражающая как содержательную характеристику явления, объекта, так и принципы, лежащие в его основе, взаимосвязь элементов структуры, а также аффективно окрашенное отношение субъекта к объекту [1]. Связь образа профессии с профессиональной идентичностью обусловлена тем, что представление человека о себе как о профессионале – это и восприятие себя как части некоторого круга людей, ситуаций, объектов, событий и обязанностей. То есть формирование профессиональной идентичности есть, по сути, построение образа профессии. Третий аспект проблемы – соотношение образа профессии и психологической системы деятельности – отражен в данной статье.

Под образом профессии понимается целостное представление о базовых компонентах профессии, которые выступают как связанные фрагменты данной структуры [10]. Единое представление о компонентах, составляющих эту структуру, отсутствует, прежде всего, по причине субъективного характера данного феномена: даже базовые компоненты профессии отражаются разными людьми с разной степенью полноты и широты их представ-

ленности в сознании. Результаты объективации данного феномена во многом зависят от инструментария, который с этой целью используют исследователи. Тем не менее, вопрос представляет не только теоретический, но и практический интерес, поскольку образ профессии оказывает влияние и на процесс адаптации человека к условиям профессиональной деятельности, и в конечном итоге на качество ее выполнения. Кроме того, велика роль образа профессии в системе профессионального обучения, хотя речь в данном случае идет о профессиональных представлениях не столько обучаемого, сколько обучающего (или составителя учебных программ), закладывающих в программу обучения те разделы, которые отвечают его представлениям о профессии. В особенности это относится к сложным профессиям, в частности, профессиям субъект-субъектного характера, многие компоненты которых, например, информационная основа деятельности, являются сложными и зачастую трудновербализуемыми. Широко известный метод кейсов [23] при определенной технологии его использования основан именно на представлении о ситуациях профессиональной деятельности составителей программы обучения.

Возвращаясь к содержанию образа профессии, отметим, что он представляет собой систему, о чем можно судить по наличию у образа профессии функций, несводимых к функциям его отдельных компонентов. К этим компонентам следует, по-видимому, отнести когнитивную, эмоциональную, коммуникативную и функциональную части. Когнитивный компонент включает представление о сфере деятельности представителей

данной профессии, о ее востребованности в данных социально-экономических условиях, в некоторой степени о финансовых условиях работы по данной профессии. Так как образ профессии в значительной мере детерминирован мотивационной сферой будущего или реального профессионала [3], в когнитивный компонент включаются представления и о тех сторонах профессии, которые принято называть санитарно-гигиеническими. Это, прежде всего, относится к массовым профессиям и касается, например, пространственной доступности рабочего места. Не секрет, что в настоящее время абитуриенты образовательных учреждений при его выборе учитывают возможность учиться «по месту жительства», то же самое касается выбора места работы. Кроме того, для работников важно, в каком помещении или в какой физической среде они будут работать (в небольшом офисе, кабинете, коворкинге, «в поле» и т.д.). Составляя существенную часть мотивации выбора трудовой деятельности [2, 4], эти особенности профессии становятся элементами ее образа. Необходимо заметить, что под влиянием данных элементов образ профессии в условиях реального профессионального выбора становится фактически образом «работы», профессиональной деятельности. Такая трансформация внутри феноменов, сопровождающих выбор профессии и трудовую деятельность, не уникальна: Л. И. Митина пишет, что выбирая профессию, современный молодой человек выбирает, по сути, образ жизни, ориентируясь на степень престижности профессии, материальной обеспеченности профессионала и восприятие социальным окружением представителей той или иной профессии [13]. Аналогично в научном плане необходимо различать образ профессии, образ специальности, образ рабочего места, образ профессионала, образ профессиональной роли и т.д., но в сознании человека неизбежно происходит смешение, замещение, частичное пересечение этих образов, тем более что и в научной психологии эти понятия дифференцируются неоднозначно [16, 18, 19].

Когнитивный компонент образа профессии приобретает новое звучание в парадигме мысли и образа [22]. С позиций этой парадигмы образ профессии представляет собой образ-субстанцию, то есть понимается как «устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, то есть, образ, будучи сформирован как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношении субъекта с внешним миром и с самим собой» [22, с. 20]

Эмоциональная составляющая образа профессии обладает той особенностью, что она

обычно подразумевается как необходимая часть данного феномена, но практически не изучается, особенно на испытуемых зрелого возраста. Между тем «все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. В этом принципиальное отличие информации внутреннего мира человека от информации, циркулирующей в любой технической системе, в том числе в системах искусственного интеллекта» [21, с. 20]. Эмоциональный аспект феномена особенно интересен динамически: если на этапе выбора профессии в юношеском возрасте отношение к ней определяется внешней привлекательностью и содержательной увлекательностью, то в зрелости, у более или менее опытного профессионала, спектр детерминант отношения к профессии не только широк, но и чрезвычайно разнообразен: от уровня заработной платы до творческих компонентов деятельности по профессии и ее потенциальной конфликтности [7]. Эмоциональная сторона образа профессии наиболее чувствительна к изменениям в ходе профессиональной ориентации, профессионального обучения и адаптации человека к условиям трудовой деятельности.

Кроме того, эмоциональному компоненту образа профессии, вероятно, принадлежит центральная роль в формировании очень близкого к образу профессии феномену – имиджу профессии. Дословный перевод слова «image» как «образ» не означает тождества этих понятий. Имидж профессии скорее коллективный образ, формирующийся в общественном сознании в отличие от образа профессии, являющегося субъективным образованием. Различаются поэтому методология и методы изучения образа и имиджа профессии. В последнем случае применяются главным образом методы массовых опросов. Тем не менее, работа специалистов с имиджем выполняет функции, сходные с воздействием на образ профессии. Например, изучение и формирование имиджа профессии помогает решать проблемы, связанные с гендерным неравенством в тех сферах деятельности, которые объективно не являются чисто «мужскими» или «женскими» [25] или непопулярностью тех или иных профессий [24].

Сведения об эмоциональном компоненте образа профессии у взрослых профессионалов были получены нами совместно с Ю.С. Залетовой [9]. Испытуемыми были врачи ГАУЗ ЯО КБ СМП им. Н.В. Соловьева и Ярославской областной клинической психиатрической больницы, (20 человек, из них 15 мужчин и 5 женщин) и педагоги МОУ «Средняя школа № 30» г. Ярославля и МДОУ «Детский сад № 82» г. Ярославля (20 женщин).

Использовалась в числе других методика «Незаконченные предложения» (вариант Д. М. Сакса и С. Леви) определялась значимость различий в ответах испытуемых двух профессиональных групп. Были обнаружены значимые различия ($p < 0,001$) в ответах, относящихся к следующим разделам методики: «Незаконченные предложения»: «Отношение к другим», «Отношение к подчиненным», «Отношение к себе», «Отношение к будущему», «Страхи и опасения». Негативные эмоции в результатах, касающихся данных шкал, а также страхи и опасения более выражены у врачей. Следовательно, у представителей этой профессиональной группы, по сравнению с группой педагогов, эмоциональный компонент представления о профессии более негативно окрашен. Связано ли это с большей ответственностью врачей за результат своего труда и сопровождающим ее нервно-психическим напряжением на работе, необходимо выявлять с помощью дальнейших исследований.

Коммуникативный компонент образа профессии есть основания рассматривать как самостоятельный по причине высокой роли общения практически во всех современных профессиях. Если не все они являются в полном смысле слова субъект-субъектными, то социономическая составляющая присутствует почти во всех сферах деятельности. Поэтому естественно, что в процессе формирования образа профессии человек учитывает, с каким контингентом партнеров по общению, в каком объеме и по каким поводам ему придется вступать в контакты в процессе трудовой деятельности. Нередко специфичность этого контингента является решающим при выборе профессии.

Функциональный компонент образа профессии сам по себе структурно сложен и многообразен, являясь, пожалуй, центральной, базовой частью образа профессии. В него включаются представления о действиях, которые составляют содержание труда, объективных и субъективных условиях деятельности, нормативных условиях деятельности [20]. С функциональным компонентом образа профессии мы сталкиваемся всякий раз, когда в исследовании объективируем те или иные профессиональные функции с применением различных вариантов метода вербализации. Сам факт вербализации профессионалом своих действий в процессе трудовой деятельности [12] свидетельствует о наличии у него данного компонента образа профессии. При этом есть основания полагать, что в образ профессии даже зрелого профессионала не входит значительная часть операций, поскольку они представляют собой неосознаваемую часть психологической системы деятельности [5]. Функциональный компонент образа профессии

претерпевает значительные изменения в процессе освоения деятельности, так как до ее начала субъект не располагает достоверными сведениями о многих ее реалиях.

Актуальным вопросом в контексте изучения образа профессии является форма его презентации в сознании субъекта. От ответа на этот вопрос зависит, в частности, не только методика, но и методология профессионального обучения. Не отрицая наличия индивидуальной специфики, ученые и педагоги заинтересованы в нахождении неких общих закономерностей, свойственных структурированию человеком того опыта, который способствует формированию образа профессии. Результатом являются, например, ситуационное моделирование [6], технология формирования надситуативного уровня педагогического мышления [17], подходы к оптимизации мышления в практической деятельности, построенные на концепции пространства ситуаций проблемности [8]. В приведенных примерах авторы опираются на закономерное предположение, что образ профессии в своей существенной части является представлением субъекта о ситуациях своей деятельности. Для такого предположения есть основания, поскольку ситуации профессиональной деятельности легко актуализируются субъектом при наличии какого-либо стимула, будь то обыденная беседа или специально организованное исследование. В наибольшей степени это касается ситуаций, содержащих проблемность, поскольку они обладают свойством фиксироваться в сознании человека, порождая особые когнитивные образования: «...опыт решения различных проблемных ситуаций, аффективные комплексы и т.п. создают своеобразный «рельеф», следы которого фиксируются в виде личностных и стилевых особенностей мышления, наличия устойчивых шаблонов решения» [15, с. 40]. Надо иметь в виду, однако, что такая форма презентации образа профессии свойственна людям, имеющим опыт профессиональной деятельности.

Другие варианты презентации в сознании образа профессии основываются на роли в этом феномене зрительной модальности. Иначе говоря, образ профессии может существовать в том или ином визуальном виде, что дает возможность использовать аналогичные визуальные элементы в процессе профессионального обучения [14]. Вероятно, что такая презентация может быть характерна как для людей, выбирающих профессию, или начинающих профессионалов, так и для опытных специалистов. В использовании субъектом схем для построения образа профессии принципиальное значение имеет не стаж работы, а индивидуальная склонность к визуализации информации и опыта. Логично предположить, что

если человек использует для объективации образа профессии смешанную «кодировку»: вербально оформленную и визуализированную, эти два способа объективации должны обладать сходными чертами. Однако в уже упомянутом исследовании [9] помимо методики «Незаконченные предложения» использовалась проективная рисуночная методика «Автопортрет: я в профессии». Если по результатам незаконченных предложений эмоциональный компонент образа профессии различался у двух профессиональных групп (врачи и педагоги), то по проективной методике различия не были обнаружены. Визуальный образ профессии у врачей и педагогов оказался примерно в равно степени позитивным.

Возвращаясь к рассмотрению образа профессии как системы, отметим наличие у него функции, которую не выполняют отдельные его компоненты. Речь идет о формирующей функции, а именно о способности образа профессии оказывать влияние на характер выполняемой профессионалом деятельности. Иначе говоря, профессионалы могут в определенных пределах приближать реальную деятельность к имеющемуся у них образу профессии. Одним из механизмов этого процесса может служить феномен «самоосуществляющегося пророчества», не только хорошо известный в психотерапии, но активно анализирующийся в последние годы в социальной психологии и других социальных науках [11]. По меньшей мере, несомненно, влияние образа профессии на индивидуальный стиль деятельности профессионала.

С другой стороны, изменение образа профессии под влиянием профессионального обучения и последующей трудовой деятельности также представляет собой объективный процесс, достойный серьезного научного изучения. По мере профессионализации образ профессии становится более полным и точным. Кроме того, вероятно, у опытного профессионала снижается значимость образа профессии как такового, сменяясь, по сути, новым образом, который можно обозначить как «Я в профессии». Следовательно, происходит его сближение с реалиями профессиональной деятельности, и этот процесс носит двухсторонний характер.

Таким образом, та часть психологической реальности, которая называется образом профессии, отражая психологическую систему деятельности, встраивается в нее, что является иллюстрацией взаимодействия двух психологических систем разного уровня.

Литература

1. *Владимиров, И. Ю.* Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению // автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 19 с.
2. *Володина, К. А.* Изучение образа профессии у студентов-психологов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 7. – С. 61–65. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13149.htm>. Дата обращения 08.10.2019.
3. *Гусева, И. В.* Факторы, влияющие на формирование образа профессии у студентов // Вестник ВГУ, 2017. – № 1. – С. 35–38.
4. *Журавлева, О. В.* Особенности мотивации профессионального выбора старшеклассников // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2015. – № 1 (33). – С. 159–163.
5. *Карпов, А. В.* Психология деятельности. В 5 т. Т. II: Структурная организация. – М.: РАО, 2015–496 с.
6. *Карпов, А. В.* Психология деятельности. В 5 т. Т. III: Функциональные закономерности. – М.: РАО, 2015. – 496 с.
7. *Кашапов, М. М.* Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 599–611.
8. *Конева, Е. В.* Мышление в профессиональном и жизненном опыте. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 384 с.
9. *Конева, Е. В.* Структура и детерминанты представления о профессии // Профессиональные представления: сборник научных трудов № 11/ под ред. Е. И. Рогова. – Р/нд: Изд-во Фонд науки и образования, 2019. – С. 164–170.
10. *Курбет, Н. В.* Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. – 24 с.
11. *Ларсен, С.* Введение // Теория и методы в социальных науках / под ред. С. Ларсена. – М.: МГИМО, Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – С. 7–18.
12. *Мехтиханова, Н. Н.* Извлечение экспертных знаний // Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта / Отв. ред. В. Н. Носуленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 162–207.
13. *Митина, Л. М.* Введение // Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л. М. Митиной. – М.: Изд-во «Флинта», 1998. – С. 34.
14. *Михеев, В. А.* О задаче повышения роли схем в профессиональной подготовке психологов // Трудности и перспективы становления профессионала / под ред. Е. А. Климова. М.: МГУ, 2012. – С. 101–159.
15. *Спирidonov, В. Ф.* Психология мышления: решение задач и проблем: учеб. пособие. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.
16. *Сутович, Е. И.* Психологические аспекты формирования образа профессионала // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI междунар. науч.-практ. конференции / под ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. – С. 182–184.

17. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. М.М Кашапова, ЮВ. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 384 с.
18. *Толочек, В. А.* «Профессия»: организация и атрибутивные свойства феномена. Часть 1// Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 3 (45). – С. 71–75.
19. *Толочек, В.А.* «Профессия»: организация и атрибутивные свойства феномена. Часть 2// Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2018. – № 4 (45). – С. 75–80.
20. *Шадриков, В. Д.* Деятельность и способности. – М.: Изд-во Корпорация «Логос», 1994. – 320 с.
21. *Шадриков, В. Д.* Мир внутренней жизни человека. – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 392 с.
22. *Шадриков, В. Д.* Мысль и образ// Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI междунар. науч.-практ. конференции/под ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013 – С. 16–21.
23. *Angelo, T., Boehrer, J.* Case learning: How does it work? Why is it effective?// Case Method Website: How to Teach with Cases. Santa Barbara: University of California, 2002. URL: <http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/teaching.html>. Дата обращения 17.12.2015.
24. *Hoeve, Y., Jansen, G., Roodbol, P.* The nursing profession: public image, self-concept and professional identity. A discussion paper// JAN Learning Global Nursing Research. Vol. 70. Issue 2. – P. 295–309. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jan.12177>. Дата обращения 15.10.2019.
25. *Rettenmayer, J., Berry, R., Ellis, S.* The image of the information system profession: an investigation of gender differences [Электронный ресурс]// Journal of Computing Sciences in Colleges. Vol. 22. Issue 5, May 2007. – P. 46–51. URL: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1229695>. Дата обращения 14.10.2019.

Трудовая деятельность супругов и супружеское благополучие

Т. М. Панкратова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье обсуждаются психологические особенности супружеских отношений в семьях военнослужащих и семьях гражданских служащих. В условиях социальных изменений функционально-ролевая структура семьи трансформируется, оказывая влияние на стабильность супружеских отношений и семьи в целом. Проведенное под руководством автора эмпирическое исследование выявило значимые различия в функционально-ролевой согласованности, лидерстве и устремленности на семейное долголетие супругов в семьях военнослужащих и семьях гражданских служащих.

Ключевые слова: супружеские отношения, функционально-ролевая согласованность, лидерство в семье, устремленность на семейное долголетие.

Семья как социокультурный исторический феномен имеет достаточно длительную историю развития. Трансформация семьи, отвечающая социально-экономическим изменениям общества, оценивается исследователями диаметрально противоположно – от институционального кризиса института семьи и брака до закономерной и прогрессивной перестройки семейной системы на вызовы исторического времени и новые социальные ожидания и запросы. Признавая кризисное состояние семьи как социального института, отмечается, что наряду с негативными тенденциями развития семьи (падением рождаемости, старением населения, нестабильностью брака, возрастанием числа «гражданских браков» и внебрачных рождений, большим числом искусственных абортов и распространением СПИДа), позитивными тенденциями развития семьи стали – расширение свободы выбора и автономии для мужчин и женщин как в семейной, так и в социальной области, равенство партнеров, признание приоритетности ценности самореализации как мужчины, так и женщины в семье, рост уровня образования, расширение возможностей совмещения профессиональной и семейной карьеры для женщин [1–5].

В усложнившихся условиях современного бытия, оказавшись в эпицентре общественных катаклизмов, семья остается уникальным посредником между интересами личности и общества. Неслучайно психологическое благополучие семьи стало предметом пристального внимания многих авторов (А.И. Антонов, И.В. Добряков, В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, и др.). Изучаются факторы, приводящие современную семью к социальным и психологическим перегрузкам. Такие факторы как психологическая усталость и депрессия, информационная агрессия,

подрывающая традиционную систему супружеских и семейных отношений, возрастающая психологическая отчужденность поколений – создают социально-психологические ситуации, приводящие к нарушению психологического равновесия семьи как живой и сложной системы, о чем свидетельствует рост числа дисфункциональных и деструктивных семей. Ограничение и обеднение общения в семье, ригидные семейные сценарии, доминирование семейных мифов, коалиции, конкуренция, враждебность, высокая семейная тревога, искаженная ролевая структура составляют характерные особенности дисфункциональной семьи. Такова далеко не полная объективная картина состояния современной семьи в условиях социальных трансформаций [1, 6–9].

Изучение проблемы благополучия и стабильности супружеских отношений, определение психологических механизмов их построения являются актуальными научными задачами не только по причине отмечаемого исследователями кризиса современной семьи, но психологическое понимание семейных отношений имеет теоретическое и практическое значение в плане создания долгосрочных прогнозов относительно развития семьи как динамичной социальной системы.

Немаловажное значение в благополучии и стабильности семейных отношений имеет психологическое состояние супружеской подсистемы. В теории динамической супружеской терапии предложены следующие профили брака, основанные на реакциях и поведении супругов: *равноправный партнер*: ожидает равных прав и обязанностей; *романтический партнер*: ожидает душевного согласия, крепкой любви, романтичен; *родительский партнер*: с удовольствием заботится о другом, воспитывает его; *детский партнер*: привносит в супружество спонтанность,

непосредственность, радость и одновременно приобретает власть над другим путем проявления слабости и беспомощности; *рациональный партнер*: следит за проявлением эмоций, точно соблюдает права и обязанности, ответственен, трезв в оценках; *товарищеский партнер*: хочет быть соратником и ищет для себя такого же спутника, не претендует на романтическую любовь и принимает как неизбежное обычные тяготы семейной жизни; *независимый партнер*: сохраняет в браке определенную дистанцию по отношению к своему избраннику/избраннице. Некоторые комбинации конгруэнтны (независимый/рациональный), другие комплементарны (родительский/детский), третьи конфликтны (романтический/независимый, родительский/родительский, романтический/равноправный)

Хорошо известна такая классификация профилей брака: симметричный, комплементарный и метакомплементарный. В симметричном браке оба супруга имеют равные права, отсутствует система подчинения, проблемы решаются путем соглашения, обмена или путем компромисса. В комплементарном браке один супруг распоряжается, дает указания, другой подчиняется, ожидает совета или инструкции. В метакомплементарном браке ведущего положения достигает партнер, который реализует собственные цели путем подчеркивания своей слабости, неопытности, неумелости и бессилия, манипулируя таким образом своим партнером [4]. В. Сатир утверждает, что только уравновешенный тип поведения дает возможность преодолеть препятствия, найти выход из затруднительного положения или объединить людей. Когда супруги уравновешены, они открыто выражают свои чувства и свободно себя держат. Уравновешенный тип реагирования внутренне гармоничен, он позволяет жить в супружестве полноценно, реально, согласуясь с доводами и сердца, помогает создать гармоничные отношения, направленные на семейное долголетие. Уравновешенное общение основано на подлинности переживаемых и демонстрируемых чувств. Благодаря уравновешенному типу реагирования семейная жизнь человека становится насыщенной и полной смысла [2, 4]. Таким образом, в зависимости от типа позиции, поведения партнеров в браке, профилей брака, а также наличия определенных особенностей аттракции, можно говорить о перспективе развития супружеских отношений в семье.

Семейные отношения могут активно способствовать личностному развитию каждого из супругов, либо стать серьезным препятствием на пути их самореализации. Восстановление духовных, психологических и физических ресурсов, которые являются одним из необходимых условий само-

реализации личности, возможны, когда каждый из супругов активно способствует созданию психологического комфорта и поддерживает адекватную самооценку и самоотношение другого. Вместе с тем семейные отношения – это не единственная сфера самореализации человека, трудовая деятельность также представляет возможность ему осознать значимость собственной жизни. Как соотносятся эти две важнейшие сферы жизни человека в персональной судьбе личности? Какой отпечаток накладывает на семейную жизнь профессиональная самореализация?

В проведенном под нашим руководством исследовании И. О. Петросян в центре внимания было изучение лидерского потенциала супругов и взаимосвязей функционально-ролевого согласованности (ФРС) супругов и установки супругов на семейное долголетие (УСД) в семьях военнослужащих и гражданских семьях [6]. В исследовании принимали участие 50 супружеских пар, возраст супругов от 23 до 45 лет, из них 25 пар – семьи военнослужащих, 25 пар – семьи гражданских служащих. В качестве методического инструментария были выбраны следующие методики: диагностика лидерских способностей (Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий) [11], позволяющая оценить способность человека быть лидером; субтесты «Функционально-ролевая согласованность», «Устремленность на семейное долголетие» В. С. Торохтий [10].

Методика «Функционально-ролевая согласованность» представляет собой дифференцированный инструментальный для изучения функционально-ролевой согласованности в семье, как составной части ее психологического здоровья. Опросник составлен таким образом, что каждый из 20 входящих в него закрытых вопросов отражает ролевую согласованность членов семьи в основных функциях ее жизнедеятельности. Основу опросника «Устремленность на семейное долголетие» составило положение о том, что устремленность на семейное долголетие – это многогранное качество индивида. При этом учтено то обстоятельство, что оно является и психическим свойством личности, проявляющемся в тяготении и направленности к полному удовлетворению потребностей семейной жизни и одновременно к реализации своих способностей по развитию семьи на каждой последующей стадии ее жизнедеятельности. Опросник составлен таким образом, что каждый из 20 входящих в него закрытых вопросов отражает ролевую согласованность членов семьи в основных функциях ее жизнедеятельности. Для определения уровня функционально-ролевой согласованности избраны две шкалы – основная (шкала согласованности) и дополнительная (шкала предупредительности). Шкала «согла-

сованность» отражает суть и уровень развития социально-психологических механизмов во внутрисемейной деятельности (взаимопонимания, взаимопомощи, взаимодоверия и т.п. членов семьи). Сумма сырых баллов от 0 до 10 показывает уровень готовности испытуемого к согласованию (ГС) своих действий с действиями других членов семьи и обозначается $ГС_м$, $ГС_ж$ что соответственно означает показатель готовности мужа и жены к согласованию действий. Шкала «предупредительность» отражает преобладающие тенденции, психологические предпосылки внутрисемейной согласованности, как бы потенцию семьи в этом вопросе. Сумма сырых баллов от 0 до 5 отражает уровень потенциальных возможностей испытуемого в развитии функционально-ролевой согласованности в семье, а также степень его тактичности и контактности с другими членами семьи и заботливости об их эмоциональном состоянии.

Для обозначения потенциальных возможностей мужа и жены в развитии внутрисемейной согласованности автором избраны индексы $ПВС_м$, $ПВС_ж$. Высокий уровень согласованности соответствует $K_{фрс} = 1,0 \div 0,75$; средний уровень – соответствует $K_{фрс} = 0,75 \div 0,3$; низкий уровень – соответствует $K_{фрс} = 0,3 \div 0,1$.

После сбора эмпирических данных результаты обрабатывались при помощи сравнительного анализа (для определения значимости лидерских качеств в выраженности параметра ФРС и УСД); интеркорреляционного анализа с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена (для определения соотношения показателей ФРС и УСД в соответствии с полом и видом деятельности).

Результаты сравнительного анализа данных по показателю функционально-ролевой согласованности семьи в обеих эмпирических группах испытуемых различаются: в семьях военнослужащих коэффициент $K_{фрс} = 0,77$, что свидетельствует о высоком уровне функционально-ролевой согласованности; в семьях гражданских служащих этот показатель $K_{фрс} = 0,64$ – средний уровень функционально-ролевой согласованности. Учитывая, что данный коэффициент складывается из уровня готовности испытуемых к согласованию действий ($ГС_м$, $ГС_ж$) и потенциальных возможностей мужа и жены в развитии внутрисемейной согласованности ($ПВС_м$, $ПВС_ж$), мы провели анализ полученных данных в этой части, который показал, что у мужчин – военнослужащих среднее значение по выборке коэффициента готовности к согласованию ($ГС_м$) выше, чем аналогичный показатель в выборке мужчин из гражданских семей. В выборке мужчин и женщин из гражданских семей коэффициенты готовности испытуемых к согласованию ($ГС_м$, $ГС_ж$) и потенциальных возможностей мужа

и жены в развитии внутрисемейной согласованности ($ПВС_м$, $ПВС_ж$) ниже, чем аналогичные коэффициенты в семьях военнослужащих.

Показатели среднеарифметических значений коэффициента устремленности на семейное долголетие $K_{усд}$ отражают направленность обеих групп испытуемых на семейное долголетие. В семьях военнослужащих у мужчин выше значения по познавательному и волевому факторам, чем в выборке мужчин из гражданских семей. Познавательный фактор означает понимание перспектив развития семьи и способов решения ближайших и более далеких задач; разумное планирование и сочетание личных и общесемейных целей. Волевой фактор проявляется в настойчивости, решительности, целеустремленности в достижении перспективных целей и других волевых качествах необходимых для преодоления трудностей функционирования семьи. В семьях военнослужащих у женщин ниже значения по фактору стабилизации семьи и мотивационному фактору, по сравнению с аналогичным показателем женщин в выборке гражданских семей. Фактор стабилизации семьи выражается в отношении личности к качеству семейной жизни в целом, в стремлении достичь успеха на все новых и новых стадиях жизнедеятельности семьи. Мотивационный фактор представляется как побудитель активности к деятельности. Центральным элементом мотивации личности является ее направленность – система осознанных целей семьи, которые достигаются в процессе активной деятельности.

Уровень лидерства имеет интересное соотношение в обеих группах исследуемых: так, в семьях, где есть ориентация на служение, лидерство выражено у мужчин на высоком уровне – 38, что характеризует их как лидера семьи, проявляющего интеллектуальные способности, уверенность в себе, активность и энергичность, знание дела, ответственность за происходящее в семье. У жен военнослужащих этот показатель является средним – 27. В гражданских же семьях картина лидерства имеет противоположный вид: женщины являются в большей степени лидерами с высоким уровнем – 37, а у мужчин наблюдается средний уровень выраженности – 33. Данные гражданских семей объясняют появление гендерных различий в структуре лидерства: женщины становятся более авторитарными и независимыми в профессиональной сфере, активизация их деятельности связана с потребностью реализации себя не только как матери и супруги, но и как профессионала. В семьях же военнослужащих женщины, наоборот, демонстрируют средний уровень лидерства, что объясняется ограниченностью ресурсов самореализации, большей подчиненностью обстоятельствам складывающихся ситуаций.

В целом, в семьях военнослужащих у мужчин уровень лидерства и УСД имеют высокий уровень, у женщин – средний. В гражданских семьях, наоборот: у мужчин лидерство и УСД выражены на среднем уровне, а у женщин – на высоком.

Таким образом, высокий уровень устремленности на семейное долголетие, выявленный у мужчин-военнослужащих и женщин из гражданских семей, предполагает активный всесторонний тип семейного взаимодействия. Это значит, что для человека характерна не только оптимальность контактов во всех сферах жизнедеятельности семьи, но и их необходимая содержательность, прочность и продолжительность. Этому уровню соответствует понимание своей роли в развитии внутрисемейных взаимоотношений, приоритет семейных над личными планами, разумный учет факторов стабилизации семьи. Средний уровень устремленности к семейному долголетию был обнаружен у женщин из военнослужащих семей и мужчин в семьях гражданских служащих – что соответствует наличию у них семейно значимых мотивов, позиций и взглядов, но отличающихся выборочной открытостью. Внутреннее отношение супругов может выражаться как в уважении, так и в неуважении, доверии–недоверии, удовлетворенности–неудовлетворенности, заботе–безразличии, терпимости–нетерпимости и т.п. Интенсивность контактов, их содержательность, притягательность, конструктивность в определении перспектив носят выборочный, а порой и временный характер. Стремление к согласованию целей, планов, способов их достижения выражено слабо. Очевидна неполная готовность и настроенность на перспективу и носит оттенок необходимости, выжидательности. Активность в достижении целей семьи выборочная.

Корреляционный анализ методом ранговой корреляции Спирмена показал, что в семьях военнослужащих существует положительная корреляция между показателем функционально-ролевой согласованности семьи ($K_{фрс}$) и устремленностью мужчин на семейное долголетие ($r = 0,41$; $p < 0,01$), то есть чем более характерным для мужчин является согласованность в принятых ими ролях и их реализации, тем более направленными они являются в сохранении семейных ценностей и отношений, а также оптимизации внутрисемейного взаимодействия. У женщин данной эмпирической выборки показатель устремленность на семейное долголетие зависит от функционально-ролевой согласованности в семье. Этот результат подтверждает то, что в целом, стремление женщины иметь прочные отношения, поддерживать эмоциональную атмосферу в семье, быть верной женой и любящей матерью связано со степенью ее уверенности в своем спутнике, в том, насколько он

сам реализует установку иметь семью с продолжительным функционированием.

В семьях гражданских служащих выявлена статистически достоверная связь между показателем функционально-ролевой согласованности семьи ($K_{фрс}$) и устремленностью к семейному долголетию женщин ($r = 0,49$; $p < 0,01$). Эти данные указывают на то, что стремление женщин к семейному долголетию во многом связано с тем, какие роли они выполняют в жизни, и следовательно, насколько являются социально активными. Стремление человека быть социально активным является одной из первоначальных потребностей, поэтому те роли, функции, которые выполняет человек на протяжении всего существования, определяют его установки, мышление, стремление достигать новые цели.

Кроме этого, психологическая картина супружеского благополучия имеет специфику в зависимости от характера трудовой деятельности супругов:

1. Высокий уровень устремленности на семейное долголетие, выявленный у мужчин-военнослужащих и женщин из семей гражданских служащих, предполагает активный всесторонний тип семейного взаимодействия. Этому уровню соответствует понимание своей роли в развитии внутрисемейных взаимоотношений, приоритет семейных над личными планами, разумный учет факторов стабилизации семьи.

2. Уровень лидерства в семьях военнослужащих выше у мужчин, в семьях гражданских служащих – у женщин; уровень лидерства связан с устремленностью на семейное долголетие, но проявления устремленности различаются у мужчин и женщин в разных эмпирических выборках. У мужчин-военнослужащих лидерство находит отражение в понимании перспектив развития семьи и способов решения ближайших и более далеких задач; разумном планировании и сочетании личных и общесемейных целей. Проявляется также в настойчивости, решительности, целеустремленности в достижении перспективных целей и других волевых качествах необходимых для преодоления трудностей функционирования семьи. В семьях гражданских служащих у женщин лидерство проявляется в стремлении достичь успеха на все новых и новых стадиях жизнедеятельности семьи при хорошо сформированной направленности личности – системе осознанных целей семьи, которые достигаются в процессе активной деятельности.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 176с.

2. *Зубкова, Е. А.* Особенности семейной и трудовой самореализации личности// автореф. дис. ... канд. психол. наук.– Курск, 2006.– 22 с.
3. *Карабанова, О. А.* Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование // Национальный психологический журнал, 2010.– № 1 (3).– С. 104–107.
4. *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи.– М.: Издательский центр «Академия», 2007.– 80 с.
5. *Панкратова, Т. М.* Кризис современной семьи как смена смысловой парадигмы поколений // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г. В 3 ч. Ч 2. / Отв. ред. А. В. Карпов, ЯрГУ; Российский фонд фундаментальных исследований.– Ярославль: ЯрГУ, 2011.– С. 215–218.
6. *Панкратова, Т. М., Петросян, И. О.* Психологическое благополучие семьи в условиях социальных изменений. Сб. научных работ молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. А. В. Карпова. Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика», 2012.– С. 38–41.
7. *Панкратова, Т. М., Сафонова, Н. В.* Психологическая готовность к браку: гендерные различия// Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л. И. Уманского): монографич. материалы Всероссийского симп. Кострома, 27–29 окт. 2016 г./ отв. ред. Н. П. Фетискин, А. Л. Журавлев: в 2 т. Т. 2.– Кострома: КГУ, 2016.– С. 63–67.
8. *Панкратова, Т. М.* Структура личностных диспозиций городских и сельских школьников // Ярославский психологический вестник, № 2 (41).– Ярославль: ЯРО РПО, 2018.– С. 80–85.
9. *Панкратова, Т. М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования// Психологическое благополучие современной семьи: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием для преподавателей, студентов, магистрантов и аспирантов.– Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.– С. 119–122.
10. *Торохтий, В. С.* Методика диагностики психологического здоровья семьи.– М., 2006.– 109с.
11. *Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.– М., Изд-во Института Психотерапии. 2005.– 490 с.

Представленность профессионально-негативных качеств в структуре личности*

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

Аннотация. В работе представлена проблема взаимосвязи профессионально-важных и профессионально-негативных качеств (ПНК) в структуре личности. Обоснована необходимость дифференциации нового операционального понятия – профессионально-негативных качеств (ПНК). Показано, что данная категория качеств (ПВК и ПНК) находится в неразрывной взаимосвязи. Эффекты структурной организации профессионально-важных и профессионально – негативных качеств имеют противоположную направленность по отношению к обеспечению результативных параметров управленческой деятельности.

Ключевые слова: личностные качества, субъектные детерминанты, структура личности, профессионально-важные качества, профессионально-негативные качества.

Одним из наиболее значимых психологических направлений, исследующих проблему личностных качеств как в профессиональной деятельности в целом, так и в системе управления в частности, является психология субъекта профессиональной деятельности. Предметом ее исследования являются, в первую очередь, субъектные детерминанты деятельности. Это – те факторы, которые лежат в основе эффективной реализации деятельности и связаны с особенностями ее субъекта. К ним относятся мотивация, направленность, степень подготовленности субъекта – его «обученность» (профессиональная компетентность). Однако главное место среди них занимают те индивидуальные, личностные качества индивидуума, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации той или иной деятельности. Они обозначаются понятием профессионально-важных качеств [8].

Поиск субъектных детерминант профессиональной пригодности определяется объективной ролью, которую они выполняют в организации как профессиональной деятельности в целом, так и управленческой, в частности. Однако разнообразные подходы в этой области научных изысканий до сих пор не дали ответа на вопрос, какими именно психологическими характеристиками обладает успешный работник. Объяснение данной проблемы кроется в специфике самой профессиональной деятельности – крайне вариативной и дифференцированной. Перечни профессионально-важных качеств работника включают разнообразные характеристики, которые подчас противоречат друг другу. В этой ситуации проще указать, каким не должен быть специалист,

чем перечислять, каким требованиям он должен соответствовать. Многообразие профессионально-важных качеств обусловлено (как указывалось выше) вариативностью видов профессиональной деятельности и структурно-компенсаторными особенностями организации субъектных характеристик. Поэтому успешным может быть специалист общительный и замкнутый, рефлексивный и импульсивный, осторожный и рискующий. В таком случае практика профессионального отбора должна опираться на оценку выраженности у работника тех психологических характеристик, которые могут являться противопоказаниями к конкретной деятельности. Однако до сих пор такой подход не реализуется, хотя именно исключение профессионально непригодных кандидатов позволяет всем остальным претендентам реализовать свою деятельность на основе индивидуального стиля, обусловленного симптомокомплексом личностных и иных индивидуально – психологических черт.

Проблема профессионально-важных качеств фундаментально и наиболее комплексно разработана в трудах ученых ярославской психологической школы [2, 7, 8, 11, 12]. В качестве методологической основы исследования вопроса о генезисе ПВК ими было предложено и обосновано применение системного подхода. Под ПВК понимаются свойства субъекта деятельности, необходимые для ее выполнения на нормативно заданном уровне и положительно коррелирующие хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью [11]. В функции профессионально-важных могут выступать не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта – соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др.

* Библиографическая справка публикации: Чемякина, А.В. Представленность профессионально-негативных качеств в структуре личности // Ярославский психологический вестник». – 2016. – № 34. – С. 111-114.

Например, элементарная физическая сила и выносливость – ярко выраженные ПВК для многих видов деятельности [8]. В целях более полного раскрытия специфики и особенностей ПВК целесообразно остановиться на традиционно выделяемых, основных категориях и классификациях индивидуальных качеств, образующих в своей совокупности структуру профессиональной пригодности:

– *Абсолютные ПВК* – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном – «среднем» уровне.

– *«ПВК мастерства»* (относительные ПВК) – свойства субъекта деятельности, обеспечивающие возможность достижения высоких количественных и качественных профессиональных показателей.

– *Мотивационные ПВК* – свойства субъекта деятельности, синтезирующееся через понятие мотивационной готовности к деятельности. Высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК.

– *Анти-ПВК* – структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень развития (или – отсутствие) так называемых «анти-ПВК». Это – свойства, которые выступают профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности. Они, в противоположность к качествам первых трех групп, коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно.

В исследованиях последнего времени, в рамках ярославской психологической школы [9] при изучении структурной детерминации личностных качеств в системе управления было предложено новое операциональное понятие – профессионально-негативные качества (ПНК). Это понятие и, соответственно, сама категория ПНК раскрывает новый аспект общей структурной детерминации управленческой деятельности со стороны ее субъектных детерминант. Данная характеристика, являющаяся противопоказанием к управленческой деятельности, не тождественна понятию «анти-ПВК», хотя, близка ему по смыслу. Если анти-ПВК характеризуются как свойства личности, выступающие противопоказаниями к той или иной профессиональной деятельности, значимо, отрицательно коррелирующие с параметрами деятельности, то ПНК – это характеристика системы негативных качеств личности более широкого плана. Было установлено, что категория личностных детерминант эффективности управленческой деятельности включает в себя как профессионально-важные, так и профессионально-негативные качества личности в их неразрывной взаимосвя-

зи [9]. Разная степень выраженности личностных качеств на функциональном уровне управления способствует возникновению определенных интегративных механизмов в структуре личности, на основе которых происходит осуществление деятельности в сфере руководства. Некоторые личностные качества трансформируются в зависимости от выполняемой руководителем деятельности. Следовательно, структура личности руководителя вмещает в себя качества, которые могут быть как характеристиками – показаниями к управленческой деятельности, так и «отрицательными» качествами, препятствующими успешному руководству. Таким образом, профессионально-негативные качества являются не просто свойствами – противопоказаниями для профессиональной деятельности, это – система качеств негативного характера, представленная в структуре личности и находящаяся в неразрывной связи с ПВК, причем вариативное сочетание ПВК и ПНК определяет итоговые эффекты влияния всей совокупности личностных характеристик на параметры управленческой деятельности. Более того, в исследованиях, касающихся проблем профессиональной деятельности [1, 2, 4] указывается, что помимо профессионально-важных качеств, анти-ПВК, существуют и профессионально-нейтральные качества, не влияющие на результативность деятельности. По нашему мнению, структура личностных качеств как субъектных детерминант деятельности, должна быть представлена в виде континуума: профессионально-важные, профессионально-нейтральные и профессионально-негативные качества. Причем, полярные значения (ПВК и ПНК) являются вариативными. Они могут менять знак в зависимости от конкретной управленческой ситуации, либо при усилении какого – то из них. Данное положение подтверждается рядом исследований А. В. Карпова [3, 4]. В них указывается, что в определенных видах управленческой деятельности высокий уровень выраженности отдельных ПВК трансформируется в негативные качества – вредные в ситуации управления, то есть существует закономерность: чем сильнее выражено ПВК руководителя, тем больше вероятность его перехода в ПНК [3, 4].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что данная группа качеств (как положительного, так и отрицательного характера) представлена в структуре личности и не может рассматриваться в отрыве друг от друга.

В этой связи, необходимо сформулировать более точное определение новому операциональному понятию. Профессионально-негативные качества – это индивидуальные свойства субъекта, выступающие профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности, значимо от-

рицательно коррелирующие с одним или несколькими параметрами деятельности, находящиеся в неразрывной связи с системой ПВК в структуре личности, но, имеющие противоположную (по отношению к системе ПВК) направленность к обеспечению результативных параметров деятельности.

Следует отметить, что поскольку оба класса (ПВК и ПНК) находятся в неразрывной связи в структуре личности, можно утверждать, что профессионально-негативными качествами могут выступать (так же, как и у ПВК): общесоматические (конституциональные) и нейродинамические свойства человеческого организма; свойства психических процессов; направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, отношения личности и моральные качества. Например, «выжидающая» стратегия в профессиональной деятельности (феномен «антимотивации»), отсутствие инициативы при осуществлении трудовой деятельности, безусловно, является ПНК. В целях более полного раскрытия специфики и особенностей ПНК, на наш взгляд, необходимо выделить основные категории индивидуальных характеристик, образующих в своей совокупности систему качеств, препятствующих выполнению профессиональной деятельности:

– *Абсолютные ПНК* – свойства субъекта, не позволяющие выполнять деятельность на минимально допустимом или нормативно заданном – «среднем» уровне (психофизиологические ограничения, усвоенные социальные паттерны (семейные ценности, воздействие ближайшего окружения)).

– *Относительные ПНК* – свойства субъекта, препятствующие профессиональному развитию (отсутствие способностей, применительно к конкретной деятельности, наличие некомпенсируемых качеств (психофизиологических особенностей)).

– *Мотивационные ПНК* – феномен «антимотивации». Наличие у субъекта деятельности мотивов, отвергающих профессиональную деятельность (мотивация спокойной жизни, «выжидающая» стратегия в профессиональной деятельности, отсутствие инициативы).

– *ПВК* – наличие у субъекта деятельности минимального уровня развития ПВК.

Последняя (четвертая) группа в системе ПВК – наличие у субъекта деятельности минимального уровня развитости анти-ПВК, а в системе ПНК – наличие у субъекта деятельности минимального уровня развитости ПВК, еще раз показывает тесную взаимосвязь данных категорий в структуре личности. Мера представленности ПВК и ПНК у конкретного индивидуума, психофизиологическое состояние субъекта деятельности, его ми-

ровоззренческие взгляды, моральное состояние и мн.др. в определенный момент времени, специфичность выполняемой им деятельности будут определять итоговые эффекты влияния совокупности личностных качеств на результативность деятельности.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что проблема детерминации личностных качеств, являясь органично взаимосвязанной со многими фундаментальными психологическими проблемами, играет важную роль в их развитии [5]. Личностные качества занимают центральное место в структуре деятельности и оказывают решающее влияние на ее результативные и процессуальные характеристики. Следовательно, любые психологические исследования, направленные на оптимизацию профессиональной деятельности, совершенствование подготовки и отбора к ней, повышение эффективности в сфере управления и решение некоторых иных задач прикладного плана, не включающие в свою сферу специфичность личностных конструктов, становятся по определению неполными и незавершенными [3].

Представленная в работе категория ПНК раскрывает новый аспект общей структурной детерминации профессиональной деятельности в целом и управленческой деятельности, в частности со стороны ее субъектных детерминант. Структурное изучение личностных детерминант в системе трудовой деятельности расширяет представления о той системной организации личностных характеристик, которая лежит в основе диагностируемых характеристик (ПВК и ПНК). Таким образом, проведенный анализ дополняет разработки, выполненные в рамках системного подхода к личности.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития человека. – М.: Изд-во «Академия», 2006. – 240 с.
2. Карпов, А. В. Психологический анализ трудовой деятельности: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – 86 с.
3. Карпов, А. В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
4. Карпов, А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 152 с.
5. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений: монография. – М.: Юристъ, 1998. – 440 с.
6. Организационная психология: учебник для бакалавров/ под ред. А. В. Карпова. – М.: Юрайт, 2012. – 570 с.
7. Поваренков, Ю. П., Корчагина, Г. И. Профессиональное самоутверждение личности: системогенетический подход. – Киров: Изд-во. ВятГУ, 2009. – 130 с.

8. Психология труда: учебник для вузов / под ред. проф. А. В. Карпова. – М.: Владос, 2001. – 219 с.
9. *Чемякина, А. В.* Структурная организация личностных качеств как факторов эффективности управленческой деятельности и их половые различия: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 221 с.
10. *Чемякина, А. В.* Особенности структурной организации профессионально негативных качеств в управленческой деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. – № 2. – С. 54–59.
11. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
12. *Шадриков, В. Д., Дружинин, В. Н.* Формирование подсистемы профессионально-важных качеств в процессе профессионализации. Проблемы индустриальной психологии: сб. научных трудов. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – С. 3–19.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.92

К вопросу о построении теории индивидуального характера

Т.Б. Венцова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье сделан краткий обзор теорий характера в отечественной психологии. Рассматривается вариант структуры индивидуального характера на базе концепций интегральной индивидуальности.

Ключевые слова: характер, мотивационно-смысловая подструктура характера, подструктура инструментально-стилевых свойств, психодинамическая подструктура, задатки характера.

Знание закономерностей формирования индивидуального характера имеет большое прикладное значение, однако теория характера в современной отечественной психологии остается недостаточно разработанной. Характер – индивидуально-личностное свойство, проявляющееся в типичных для данного человека способах поведения в социально значимых ситуациях.

Отметим некоторые подходы к понятию характера в отечественной психологии.

С одной стороны характер рассматривался как эндопсихическое свойство личности, как совокупность свойственных только данному лицу наклонностей, то есть, душевных особенностей, которыми люди отличаются друг от друга (А. Ф. Лазурский [1]). Здесь в центре внимания внешние проявления характера, его форма, динамика.

С другой стороны происхождение характера связывали в первую очередь с общественными отношениями. В работах Б. Г. Ананьева [1], В. Н. Мясищева [12], Н. Д. Левитова [8] характер раскрывается через понятие направленности, через отношения личности. Работы данного направления сыграли важную роль в понимании сущности характера. Однако, абсолютизация содержания, отрыв его от формы также способствует одностороннему пониманию характера.

Более гармонично понимание характера у С. Л. Рубинштейна. Понимая характер как закрепленную в индивидуале систему генерализованных обобщенных побуждений,

С. Л. Рубинштейн [13, с.235], отводит значительную роль в процессе формирования характера обстоятельствам жизни, которые порождают определенные побуждения. Однако, это не значит, что у любого человека можно с легкостью

сформировать любые черты характера, многое зависит от природных особенностей человека.

А. Г. Асмолов на основе работ С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Д. И. Узнадзе приходит к выводу, что «характер – фиксированная форма смыслового опыта, смысловых установок личности, актуализирующихся в присущем для личности индивидуальном способе действия, посредством которого достигаются те или иные мотивы личности» [2, с. 86]. Фиксированные смысловые установки несут в себе ведущие отношения личности к действительности, они проект будущего действия, в силу чего проявляются при встрече с ситуацией, соответствующей этому проекту в индивидуальном способе действия, в поведении личности.

В. М. Русалов понимает характер как системное качество личности, как интегральное обобщение динамических и содержательных характеристик побуждений, мотивов. [14, с. 27].

А. Г. Ковалев выделил две стороны в структуре характера личности: содержание или мотивационную сторону и форму, выраженную в способах поведения. При этом отмечается, что выделение формы и содержания важно только для удобства анализа. Нельзя абсолютизировать форму, но не менее ошибочно игнорировать форму, т.к. это приводит к подмене характера мировоззрением, потребностями, интересами или их суммой. В результате исчезает конкретный человек, носитель мировоззрения, проявляющийся в индивидуально-своеобразной форме поведения и деятельности.

Для построения нашего варианта структуры индивидуального характера обратимся к интегральной теории индивидуальности В. С. Мерлина [11],

к специальной теории индивидуальности В. М. Русалова [14]. Опираясь на эти теории и на анализ экспериментальных данных, полученных в целом ряде работ, о чем подробнее в нашей работе [4], мы выделили следующие подструктуры характера:

1 подструктура – мотивационно-смысловая. Она формируется преимущественно по законам логики предмета, является выражением содержательного аспекта характера.

2 подструктура – подструктура инструментально-стилевых свойств, в которой выражены и содержательный, и динамический аспекты психики.

3 подструктура – подструктура, которую мы условно назвали *психодинамической,* в ней преобладает динамический аспект психики, она является конституционально обусловленной, формируется в основном под влиянием законов логики тела.

Остановимся на доказательстве целесообразности рассмотрения психодинамической подструктуры характера, поскольку именно в этом состоит отличие нашего подхода от традиционного.

Обратимся вновь к истории вопроса. В работах А. Ф. Лазурского характер не отождествляется с темпераментом, но и характер и темперамент входят в состав эндопсихики, представляющей собой внутренний собственно психический механизм человеческой личности [7]. Получается, что характер сводится к психодинамической подструктуре, существование которой мы и доказываем.

В трудах С. Л. Рубинштейна четко обозначается идея существования психодинамической подструктуры характера: «...темперамент – динамическая характеристика личности во всех ее действительных проявлениях и чувственная основа характера. Преобразуясь в процессе формирования характера, свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которых неразрывно связано с направленностью личности» [13, с. 220]. Темперамент по С. Л. Рубинштейну имеет двойную детерминацию: биологическую и социальную, а в настоящее время убедительно доказана наследственная, биологическая природа темперамента [11, 14]. Такое расхождение в вопросе детерминации темперамента косвенно подтверждает предположение о существовании подструктуры характера, которая, оставаясь обусловленной преимущественно природными свойствами, допускает и социальную детерминацию, прижизненные изменения: «особенности поведения, которого длительно придерживается человек не могут не наложить раньше или позже своего отпечатка хотя и не механического, не зеркального, а иногда даже компенсаторно-антагонистического на внутренний строй личности, на ее темпера-

мент.» [13, с. 219]. Здесь нам бы хотелось сказать не темперамент, а характер, так как приведенное скорее относится к психодинамической подструктуре характера, чем темпераменту.

В. С. Мерлин отмечал, что понятие «психодинамические свойства» шире, чем понятие «темпераментальные свойства». Существуют «векторные» психодинамические свойства, которые могут быть сопоставлены с отношениями личности. Например: экстраверсия-интроверсия, тревожность, экстрапунитивность [11, с. 91]. Это также один из аргументов в пользу существования психодинамической подструктуры характера.

Психодинамическая подструктура строится в основном по законам логики тела, но в отличие от темпераментальных свойств характерологические свойства допускают и социальную детерминацию, зависят от средовых воздействий. По этой причине для содержательного описания данной подструктуры можно использовать психологическую модель Е. Кудличковой, где индивидуальность личности описывается посредством пяти полярных шкал: активность-пассивность, доминантность-подчиненность, стабильность-лабильность, рациональность-эмоциональность, экстравертированность-интровертированность. Другая модель – модель, построенная на основе понятия акцентуаций: К. Леонгард [9], А. Е. Личко [10]. Более подробно возможности использования данной психологической модели в наших работах [3, 4].

Следует отметить, что психодинамическая подструктура характера – это не сами задатки характера. Задатки характера следует рассмотреть особо. Упоминание о задатках характера мы находим в работе С. Л. Рубинштейна: «Психические свойства личности – ее способности и характерологические черты – формируются в ходе жизни. Врожденные особенности организма являются лишь задатками, – весьма многозначными, которые обуславливают, но не определяют психические свойства человека» [13, с. 98].

Задатки характера многоплановы, на базе одних и тех же задатков формируются разные черты характера, что будет зависеть уже от средовых, социальных воздействий. Более подробно данный вопрос изложен в нашей работе [5].

Рассмотрим далее *мотивационно-смысловую подструктуру характера.*

Смысловая подструктура характера может быть описана через понятия «личностные отношения» (В. Н. Мясищев [12], В. С. Мерлин [11]), «личностный смысл», «смысловая установка» (А. Г. Асмолов [2]). Отношения личности выполняют функцию побуждения к действиям и поступкам. Каждое отношение личности – высоко обобщенное активное отношение к действительности,

поэтому оно и характеризует жизненную позицию человека.

А.Г. Асмолов [2] сопоставляет понятия «личностный смысл», «личностные отношения» и «смысловые установки». В работе А.Г. Асмолова рассматриваются закономерности операционализации личностных отношений.

Личность как субъект деятельности и межличностных взаимоотношений отражает в своем сознании различные проявления межличностных отношений: социальные нормы, ценности, идеалы, взаимоотношения и поступки других людей. Она оценивает значение их для себя, в результате чего определяется личностный смысл. «Личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение». [2] Личностный смысл может закрепляться и превращаться в качества личности. Механизм, который осуществляет это превращение – смысловая установка. «Именно смысловая установка определяет в конечном итоге устойчивость и направленность деятельности личности, ее поступки и деяния» [2]. Содержание смысловой установки и есть индивидуальное отношение личности к каким-либо объектам действительности. Фиксированные смысловые установки несут в себе ведущие отношения личности к действительности, они проект будущего действия, который всегда предшествует его реальному воплощению [2, с. 86]. В силу этого смысловые установки могут актуализироваться в соответствующей ситуации и проявляться в характерном индивидуальном способе деятельности, поведения.

Однако, нам кажется, что сами по себе смысловые установки не определяют конкретных способов действия, свойственных данному человеку. Рассмотрим пример. Скажем, мы выявили установку «стремление к власти». Выраженность этой установки еще не определяет того, как, каким способом человек намерен заполучить власть. Возможны разные способы, стили поведения в условиях этой установки: упорный труд, достижение абсолютного превосходства по ряду значимых качеств, устранение любыми путями предполагаемых конкурентов или завоевание популярности среди тех, от кого может зависеть выдвижение. Эти конкретные способы поведения и есть проявление черт характера личности. Поэтому нельзя для познания характера ограничиться только смысловой подструктурой.

Способ действия, в котором проявляется характер, имеет определенные параметры, характеристики. Например: добросовестно, лениво, самостоятельно (о труде); доброжелательно, любезно, агрессивно, прямолинейно (по отношению

к людям). В.С. Мерлин называет эти параметры стилевые свойства: «Отношения личности осуществляются посредством специфических индивидуальных способов действия, в которых проявляются свойства характера... В отличие от отношений личности и мотивов способы действия могут быть обозначены как стилевые свойства» [11, с. 88]. Причем способы действия, о которых идет речь, отличаются обобщенностью, также как и определяющие их отношения личности. Эти способы действия и составляют *подструктуру инструментально-стилевых свойств*.

Стилевые свойства испытывают влияние других подструктур характера: отношений личности как мотивов побудительных сторон, регуляторов деятельности, и с другой стороны, психодинамических свойств, интеграции которых выступают как условия, облегчающие или затрудняющие операционализацию определенных отношений. Причем, как это было показано в работах В.С. Мерлина и его сотрудников, связи стилиевых свойств с психодинамическими свойствами теснее, чем связи отношений личности с психодинамикой. В то же время появление определенных стилиевых свойств может быть обусловлено только наличием определенных отношений личности.

Опираясь на предложенную структуру индивидуального характера, можно наметить подходы к решению вопроса о формировании характера.

Рассматривая вопросы формирования характера, С.Л. Рубинштейн выдвигает гипотезу происхождения характера из ситуационных мотивов. Характер формируется в зависимости от объективных общественных условий и конкретных жизненных обстоятельств, в которых проходит жизненный путь человека, на основе его природных свойств, в результате его деяний и поступков [13, с. 223]

Нельзя не согласиться с тем, что обстоятельства жизни во многом определяют характер человека. И все же почему люди, оказавшись в одних и тех же обстоятельствах, обнаруживают различное поведение, а в перспективе различные индивидуальные характеры. Здесь неизбежно приходится признавать определенное влияние конституциональных особенностей на характер. С.Л. Рубинштейн не отрицал природных основ характера, но он рассматривал это в другом аспекте, а именно, утверждая, что характер нельзя считать врожденным и неизменным. Это верно. Но какова все же роль конституциональных свойств в структуре характера? Роль этих свойств в процессе формирования характера сводится к тому, что они затрудняют или облегчают формирование определенных способов реагирования, черт характера.

Какой способ реагирования изберет человек в сложившейся ситуации – это зависит от его личностных отношений ко всем элементам этой ситуации. Однако, и сами отношения, и способы реагирования могут испытывать влияние элементов психодинамической подструктуры характера. Человек выбирает те способы реагирования, те роли, которые обеспечены его возможностями, конституциональными и зависящими от них психодинамическими особенностями.

Обобщенные личностные отношения формируются под влиянием всего жизненного опыта личности, интегрируя способы действия в конкретных, прожитых человеком ситуациях, а также результаты социального научения, полученные из средств массовой информации, литературы, искусства.

Формирование индивидуального характера будет тем успешнее, чем точнее и глубже воспитатель сможет понять и учесть природные индивидуальные особенности воспитанника. Ситуационный мотив закрепляется и превращается в черту характера, если этот мотив актуализирует способ действия, не противоречащий индивидуальным особенностям человека, а максимально ему соответствующий.

Литература

1. *Ананьев, Б. Г.* Проблема формирования характера. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 11. / Под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. *Асмолов, А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М.: МГУ, 1984. – 105 с.
3. *Венцова, Т. Б.* Психодинамическая подструктура индивидуального характера личности // Ярославский психологический вестник, выпуск 22. – Москва-Ярославль: ЯРО РПО, 2007. – С. 70–73.
4. *Кабанова-Климина, Т. Б.* Исследование психологической структуры характера и закономерностей его динамики // Ярославский психологический вестник, выпуск 2, Москва-Ярославль, 2000. – С. 102–111.
5. *Кабанова-Климина, Т. Б.* К вопросу о существовании задатков индивидуального характера // Ярославский психологический вестник, Выпуск 9, Москва-Ярославль: ЯРО РПО, 2002. – С. 31–33.
6. *Ковалев, А. Г.* Психология личности (3-е изд.). – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
7. *Лазурский, А. Ф.* Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: МГУ, 1982. – С. 179–198.
8. *Левитов, Н. Д.* Психология характера. – М., Просвещение, 1969. – 424 с.
9. *Леонард, К.* Акцентуированные личности. – Киев, 1981. – 391 с.
10. *Личко, А. Е.* Типы акцентуаций характера и психопатии у подростков. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – 416 с.
11. *Мерлин, В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
12. *Мясищев, В. Н.* Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960. – 426 с.
13. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. – Т 11. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
14. *Русалов, В. М.* Теоретические вопросы построения специальной теории индивидуальности // Психологический журнал. – Т 7, № 4, 1986. – С. 23–35.

Духовные способности и духовная самореализация

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы духовных способностей и духовного изменения самореализации и роли в этом процессе высших психических состояний и метаценностей человеческой жизни. В работе предлагается интегративно-герменевтический, феноменологический подход к исследованию этого предметного поля психологии.

Ключевые слова: сознание, духовные способности, самореализация, пробуждение, личность, методология, парадигма, герменевтика, традиция, духовное переживание.

В 2019 году опубликована новая книга академика РАО В. Д. Шадрикова. посвященная психологии способностей и одаренности. Сегодня мы можем смело констатировать, что в данных направлениях исследований благодаря публикуемой монографии В. Д. Шадрикова психология способностей и одаренности существенно продвигается вперед, поскольку поставленные в работах классиков задачи в значительной степени решены [12]. Автор пишет, что «В настоящей монографии сделана попытка представить систему теоретических взглядов на то, что есть способности, и на этой основе подойти к определению одаренности... В настоящей работе сделана попытка на основе проведенных автором и его учениками эмпирических исследований и их обобщений представить теорию способностей и одаренности. В монографии дается ответ на фундаментальные проблемы теории способностей» [17].

В последние 30 лет мы посвятили множество монографий и статей экзистенциальным проблемам существования человека, творчеству, духовной психологии [1–10].

Актуальность этих проблем отмечается В. Д. Шадриковым: «Предложенное в настоящей работе теоретическое понимание способностей и одаренности не исчерпывает всех проблем, связанных с ментальным развитием человека. Не затронута, например, такая фундаментальная проблема, как проявление способностей и одаренности в условиях свободы и жесткой регламентации деятельности. Большинство эмпирических работ связано с изучением способностей в условиях нормативной деятельности, предполагающей некий способ ее выполнения. Но способности раскрываются, прежде всего, тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах её реализации, в возможности творчества. Нормативные способности и способности творчества трагически противостоят друг другу. И приходится констатировать, что способности не только связаны с нашей со-

циальной жизни, но и подавлены этой социальной жизни, деформированы и подмяты ею. Из категории способностей ушли такие способности, как духовные...» [17].

Тема самореализации, творчества и свободы самая древняя и одновременно наиболее сложная теоретическая философская, психологическая, мифологическая, культурологическая, педагогическая, религиозная проблема, которую в полноте не удастся раскрыть ни одному человеку и научной школе. Высшие духовные ценности рождены самим бытием людей и их экзистенциальными запросами и определены их духовными потребностями и способностями. В духовных традициях понимание инициации в высшие психические состояния является путем практики и опытным переживанием как плод практики и жизненных усилий [2, 5].

Одновременно в российской психологии проблемы высшего уровня интеграции человеческой психики затрагивалась чрезвычайно редко, хотя и является самой сутью и предельным устремлением человека во все времена [1, 13, 15].

На наш взгляд категории метаценностей (истина, мудрость, красота, добродетель) и высших состояний духовности равнозначности, радости, любящей доброты, сострадания необходимо вернуть в смысловое пространство современной психологии, расширяя ее предметное поле.

В прагматическом контексте современной социальной ситуации в России, которую мы можем описать как «потери эталонов», деидеализации, утраты ориентиров духовного развития, исследования в этом предметном поле имеют выраженную актуальность и общественную востребованность.

Социальная и культурная ситуация современного общества делает глобальный запрос к современной теории и практике психологии: она призвана отвечать на самые важные жизненные вопросы бытия человека. Мы уже достаточно подробно

останавливались на духовных проблемах существования человека и способах их разрешения в своих предыдущих монографиях [1–7, 10, 15]

Суть, смысл и цель деятельности в психологической профессии – раскрывать ресурсы личности для новых просторов самореализации и поддерживать чувствами, пониманием, ясностью осознания. Самая важная функция психолога суметь вдохнуть в своих клиентов уверенность, что они обладают безграничными возможностями, ждущими только того, чтобы им позволили проявиться. Суть духовных способностей заключается в том, что внутри каждого человека скрываются не только решения всех жизненных проблем, но и потенциальная возможность прожить жизнь на уровне, гораздо более высоком, чем он в настоящий момент может себе представить [6].

Психолог может дать человеку возможность пережить откровения в его обыденной жизни как озарение – иной взгляд, новое понимание привычных вещей, ясные перспективы самореализации.

Психолог может больше – дать опыт инсайта, напрямую связанную со смыслом жизни, пониманием своей миссии. Для этого нужно помочь человеку оглянуться на свою жизнь, выходя за рамки обыденности, чтобы он осознал себя частью мира, постиг свою высшую мудрость, духовную сущность.

Каждый человек, вставший на путь самореализации, не только обречен страдать и радоваться в одиночестве, но и пережить трагизм *индивидуальности* своего понимания метаценностей и пик-переживаний. Духовные способности человека индивидуальны и у каждого ощущения, эмоции, чувства, желания, прозрения о самореализации, метаценностях, высших духовных переживаниях как великой глубины души крайне личные, интимные, непередаваемые.

Особенностью самореализации, нахождения экзистенциальных основ бытия, духовного поиска и стяжения высших состояний сознания является то, что мы ищем похожий способ рефлексии, который допускает выводимое путем умозаключений понимание их феноменологии. В проявлении духовных способностей, в духовном поиске, самореализации, актуализации потенциально, возможного Я, важна социальная поддержка, понимание, взаимное душевное проникновение и сопереживание.

Современная социальная ситуация в России и во всем мире делает тему реализации духовных способностей, психологии духовного поиска и самореализации особенно актуальной в силу нескольких причин:

Во-первых, одной из наиболее острых глобальных проблем современности является социально-психологический, культурный, идеологический

и ценностный конфликт современных социальных систем, духовным стержнем которых являются религиозные ценности и уклад жизни.

Во-вторых, для выживания человечества в целом необходим поиск путей взаимопонимания между различными социальными сообществами, культурами, укладами жизни, точек ценностного, духовного соприкосновения и понимания.

В-третьих, духовные измерения самореализации, пик-переживания, духовное возрождение являются не только пределом духовного развития человека во всех духовных традициях современного мира, но и объединяющим принципом всех культур.

Россия не только страна многонациональная, многослойная, многоконфессиональная, но и разделенная огромными территориальными пространствами, разрывами между социальными стратами по уровню доходов, потенциальных возможностей доступа к ресурсам денег и власти. Для сохранения социально-психологической, экономической и политической стабильности в Российской Федерации необходимо взаимопонимание между представителями различных культур, народов, конфессий и страт. Высшие духовные ценности имеют исключительное значение не только для профессионального сознания российского общества, но и для самосознания людей, отделенных друг от друга социальной, культурной, религиозной, политической и стратовой идентичностью. Следовательно, для взаимопонимания людей, интеграции и кристаллизации российской национальной идеи, необходимо искать способы адекватного понимания высших духовных ценностей. На наш взгляд, именно высшие ценности духовного порядка являются тем общим, что позволяет вести социальный диалог, осознать единство, являются объединяющим коммуникативным средством между различными группами и стратами современного общества.

Духовное измерение самореализации как проявление духовных способностей требует чрезвычайно специфического метода анализа и исследования.

Решить проблему описания мета ценностей, самореализации, высших психических состояний в русле естественнонаучной парадигмы, которая в свое время конституировала научную психологию, по-видимому, чрезвычайно сложно по следующим причинам:

1) психология никогда не выделяла духовные состояния (особенно мудрость, просветление, пробуждение) в качестве объекта исследования и научного предмета;

2) духовные способности и духовное измерение самореализации как пик-переживаний в каче-

стве предмета психологии не подлежала объяснению;

3) причинно-следственное объяснение не применимо к феноменам духовного измерения самореализации как пик-переживаний;

4) логика научной психологии – явная или неявная редукция, т.е. сведение психического к непсихическому, неприложима к высшим психическим состояниям;

5) общие схемы исследования, разработанные в психологии (структурный, функциональный, процессуальный, генетический, уровневый или их определенные сочетания) не «работают» при анализе целостных психических состояний (каковыми являются пробуждение, просветление, любовь, радость, сострадание, равенность, счастье, гармония и др.).

В силу указанных причин мы будем придерживаться интегративной парадигмы, которая ориентирована на принцип целостности как системообразующий. Мы считаем, что психология имеет иной объект, качественно отличный от объектов естественных наук и поэтому объяснения, предполагающие редукцию в той или иной форме в психологии неприменимы. Выбирая предметом исследования духовные состояния человека, мы вместо объяснения будем использовать **описание** как более адекватный.

Выбирая интегративную качественно-описательную парадигму исследования особое внимание необходимо уделять культурно-историческому контексту бытия человека, богатству его внутренней жизни и переживаний, беседе и текстам как наиболее полноценно и аутентично представляющим духовное содержание человека.

Исследование духовных переживаний как рефлексивных феноменологических описаний в сакральных текстах, самоотчетах, групповых и индивидуальных проговорах (шерингах) является легитимным источником получения психологических данных. Герменевтическая стратегия исследования смыслов, ценностей, переживаний и жизненного контекста субъекта имеет познавательную и прагматическую ценность и может быть использована в психологии [7, 11].

С одной стороны, проблема проявления духовных способностей и духовного измерения самореализации как пик-переживаний принадлежит к разряду «вечных» и требует отказа от теоретизирования и абстрактного моделирования, трепетного отношения к «вечным текстам» (Библии, Типитаке, Авесте, Корану и др.) и к практикам духовных традиций, которые в течение нескольких тысячелетий дают опыт уникальных переживаний. С другой – духовное развитие, достижение самореализации, самоактуализации, стремление к постижению метаценностей, разрешению веч-

ных вопросов бытия, психологически опирается на особую метапотребность человека в обретении целостности, полноты знания и понимания базовых ценностей и смыслов жизни. [1, 2, 7].

Уникальность современной ситуации состоит в том, что движения за развитие человеческого потенциала, гуманизацию и революцию сознания стали одними из самых важных составляющих массовой культуры. Они призывают к радикальной реформе всех сфер жизни современной западной цивилизации. И психология может выступить интеллектуальным лидером этого всеобъемлющего порыва к беспредельному развитию, давая экспертную оценку древним и современным методам духовного совершенствования, переводя на язык современной западной и российской культуры древние знания об искусстве трансценденции, о расширении сознания и потенциальности личности, пробуждения и духовной реализации [4, 7].

Россия уникальная страна, в которой миф, религия и научное мышление сосуществуют не только в культуре одновременно, но и в каждой индивидуальности. Российское духовное движение странным вбирает в себя не только авраамические религии (иудаизм, христианство, ислам) но и суфизм, буддизм, адвайту-веданту, йогу, языческие славянские движения, шаманизм, астрологию, эзотерические практики туземных и древних цивилизаций и др.

В качестве программной задачи современной психологии необходимо освоить суть и конкретные формы идей, представлений и практик из этого сложного, многомерного духовного опыта и дать научное выражение.

В настоящее время перспектива понимания духовных способностей и духовного измерения самореализации ставит психологические дисциплины на особое место. Они способствуют многоаспектному, интегративному подходу к личному и трансперсональному, древнему и современному, к традициям Востока и Запада, к знаниям и мудрости, искусству и философии, науке и религии, интроспекции и созерцанию.

Методологическая, теоретическая, практико-психотехническая разработка проявления духовных способностей, духовного измерения самореализации личности, как многократно это подчеркивал академик В.Д. Шадриков, имеет особую актуальность в современной психологии, социальную востребованность и научную перспективу.

Это означает, что исследования В.Д. Шадрикова будут продолжаться самим мэтром и его многочисленными учениками и последователями.

Владимир Дмитриевич полон сил и энергии.

Накануне его 80-летия хочется пожелать замечательному российскому ученому В.Д. Шадрико-

ву здоровья, долгих лет жизни, много новых продуктивных идей, высочайшей работоспособности, которой он всегда отличался, и конструктивного и душевного общения с учениками и последователями.

Литература

1. *Козлов, В. В.* Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.
2. *Козлов, В. В.* Дао трансформации. – М.: МАПН, 1998. – 189 с.
3. *Козлов, В. В., Кукина, М. В.* Психология смерти. – М., Институт консультирования и системных решений, 2016. – 376 с.
4. *Козлов, В. В.* Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. – М.: ГАЛА-издательство, 2008. – 112 с.
5. *Козлов, В. В.* Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. – Вологда: Древности Севера, 2016. – 296 с.
6. *Козлов, В. В.* Психология любви. – М., 2016. – 179 с.
7. *Козлов, В. В.* Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. – М.: Институт консультирования и системных решений., 2018. – 280 с.
8. *Козлов, В. В.* Интегративная парадигма психологии: десять лет спустя // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2017. – № 2 (34). – С. 57–65.
9. *Козлов, В. В.* Субъектность как интегративный феномен природы и культуры в человеке // Методология современной психологии. – Ярославль, 2015. – С. 82–91.
10. *Козлов, В. В.* Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент. – М: МАПН, 1998.
11. *Мазилев, В. А.* Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. – 419 с.
12. *Мазилев, В. А., Козлов, В. В., Слепко, Ю. Н.* Психология способностей: вчера, сегодня, завтра // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2019. – № 1 (37). – С. 162–176
13. *Петренко, В. Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Эксмо, 2013. – 448 с.
14. *Петренко, В. Ф.* Базовые метафоры психологических теорий // Развитие личности, 2012. – № 3. – С. 78–99.
15. *Фетискин, Н. П., Козлов, В. В.* Трудные дети. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. – 544 с.
16. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
17. *Шадриков В. Д.* Психология способностей и одаренности. – М.: ИП РАН, 2019. – 274 с.

К проблеме духовных способностей личности*

*Н.Н. Мехтиханова, П.А. Суровегина, г. Ярославль,
Российская Федерация*

Аннотация. В статье анализируется взаимосвязь мудрости как духовной способности и субъективным уровнем счастья, субъективным благополучием (включая его составляющие), удовлетворенностью жизнью, оптимизмом. Исследование показало, что между многими этими феноменами существуют значимые корреляции, и вместе с тем отсутствуют некоторые ожидаемые взаимосвязи.

Ключевые слова: духовные способности, мудрость, оптимизм, счастье, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью.

В.Д. Шадриков – психолог, который положил начало исследованиям во многих направлениях отечественной науки. Он – педагог и ученый, которому, по нашему мнению, присущи многие характеристики не только выдающегося деятеля науки, но и мудрого человека. В терминах классической парадигмы мудрости П. Балтеса, которая на сегодняшний день является максимально эмпирически и теоретически обоснованным подходом в области исследований мудрости, можно сказать, что Владимир Дмитриевич обладает системой необычайно глубоких и обширных знаний о жизни – фактических и процедурных. Он имеет масштабное инструментальное знание стратегий и умений, позволяющих выносить зрелые суждения и давать обоснованные советы. Ему свойственны понимание и учет индивидуальных, социальных и культурных различий в ценностях и приоритетах, понимание относительности точек зрения. Знание о неопределенности жизни позволяет Владимиру Дмитриевичу управлять реализацией планов. Это знание о том, что жизнь является относительно непредсказуемой, что решения и планы человека никогда не будут свободны от неопределенности. Это понимание того, что никто не имеет доступа ко всей информации и мерам по урегулированию всех жизненных вопросов, следовательно, будущее не может быть полностью проконтролировано, и что на основе современных знаний старое понимание и объяснение нужно перепроверить и изменить. Владимиру Дмитриевичу присуща еще одна важная характеристика мудрости – способность помещать проблему в разные широкие контексты, в том числе общества и жизни в целом – так называемая контекстуализация. Именно благодаря ей В.Д. Шадриков так своевременно обратился к проблеме духов-

ных способностей – теме, забытой в отечественной психологии, но необычайно актуальной для общества, для духовного и нравственного развития молодежи. «Раскрытие природы и назначения духовных способностей есть, в определенной мере, и ответ на вопрос о назначении человека, о путях его развития» [10, с. 66]. В.Д. Шадриков выделяет три типа способностей: 1) природные способности обеспечивают познание природы в конкретных проявлениях (наука конкретного, разного); 2) интеллектуальные способности способствуют познанию законов природы, развития науки и технологий (наука абстрактного, рационального); 3) духовные способности служат для познания истории и предназначения человека (система идей, взглядов, представлений, теорий, мироощущение, вера). Среди обширного перечня духовных способностей В.Д. Шадриков называет, прежде всего, способность к самопознанию, самосознанию, самопостижению; способность к соотношению себя и мира, себя с другими людьми; способность к познанию других людей. Проявлению духовности способствуют личностные качества, такие как совесть, честь, вера в людей, добродетель, воля, свободостремление (свобода выхода за пределы социальной нормы), стремление к творчеству, стремление выйти за временные рамки бытия [10, 11].

Вслед за В.Д. Шадриковым проблему духовных способностей в отечественной науке стали интенсивно разрабатывать В.В. Знаков, Г.В. Ожиганова, В.Ф. Петренко, В.А. Пономаренко, Попов Л.М. Мустафина Л.Ш. и др. [1–5, 7]. Эмпирические исследования духовных способностей, к сожалению, малочисленны [2–4, 7]. Это обусловлено трудностью операционализации конструкта, отсутствием адекватного методического аппарата и т.д. [4]. В нашем эмпирическом исследовании нами предпринята попытка изучить личностные феномены, относящиеся к духовным способностям. В частности, выявить взаимосвязи мудро-

* Исследование выполнено при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00849.

сти как одной из духовных способностей с оптимизмом, переживанием счастья, субъективным благополучием, удовлетворенностью жизнью. Под термином мудрость мы понимаем особое когнитивное образование субъекта, образующееся в ходе его жизненного пути, отражающее результаты функционирования практического интеллекта во взаимосвязи с личностными чертами, направляющее и оптимизирующее индивидуальное развитие и обеспечивающее успешность в практической стороне жизни [2]. Мудрость является одной из духовных способностей с доминированием когнитивного компонента в структуре личностных характеристик.

В ходе исследования *было опрошено* 48 человек в возрасте от 18 до 55 лет (16 мужчин и 32 женщины).

Были использованы следующие *методики*:

— Для определения уровня мудрости у респондентов использовался опросник на определение уровня мудрости, разработанный Н. Н. Мехтихановой.

— Для самооценки уровня счастья был использован тест Фордайса.

— Для определения уровня выраженности оптимизма был использован тест диспозиционного оптимизма, или тест жизненной ориентации (англ. Life Orientation Test, сокр. LOT).

— Для определения уровня психологического благополучия использовалась шкала психологического благополучия. Данная методика представляет собой адаптированный на русском языке вариант англоязычной методики The scales of psychological well-being, разработанный К. Рифф (адаптирован и валидизирован Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко).

Результаты исследования были обработаны с помощью пакета прикладных программ STATISTICA.

Результаты исследования. Очень высокий уровень значимости $p < 0,001$ ($r = 0,526$) корреляции оптимизма и психологического благополучия, в частности с такими его составляющими как позитивные отношения ($r = 0,389$), управление средой ($r = 0,485$), цели в жизни ($r = 0,624$) и самопринятие ($r = 0,634$). Данные можно объяснить, опираясь на диспозиционную теорию оптимизма [12] или же на теорию оптимизма как атрибутивного стиля [8]. Оптимисты верят в возможность достижения позитивных отношений с другими людьми, они готовы идти на взаимные уступки, а встречая трудности, они продолжают прилагать усилия. Они эффективно используют большинство возможностей, которые им выпадают, а если условия не подходят для удовлетворения потребностей, то они их создают. Оптимист чувствует, что контролирует свою жизнь, что события, происходя-

щие с ним, не случайны, а зависят от его выборов и решений. В силу большей целеустремленности оптимист чаще достигает желаемого, что помогает ему оценить свою жизнь как наполненную смыслом. Он позитивно оценивает всё происходящее с собой, и эта оценка распространяется на все сферы жизни, и на себя в том числе. К тому же позитивные отношения с другими людьми могут оказывать влияние на самопринятие. У пессимистов все наоборот. При малейших трудностях в установлении контакта пессимист может прекратить любые попытки, а может и вовсе не начинать, так как не верит в собственные возможности достижения положительных отношений с людьми. Имея негативный опыт установления взаимоотношений с другими, пессимист в дальнейшем будет распространять этот негативный опыт на все остальные случаи, не давая возможности изменить собственную установку, провоцируя негативные реакции. Такие люди не уверены в собственной возможности достижения цели, поэтому не стремятся что-либо в своей жизни менять. Не считая возможным достигнуть желаемой цели, люди пессимистического склада и вовсе начинают считать свою жизнь бесцельной и бессмысленной, отсюда и проблемы с самопринятием.

Очень высокий уровень значимости $p < 0,001$ корреляции оптимизма и субъективного уровня счастья ($r = 0,560$). Если исходить из позиции о том, что мы ставим цели, соответствующие нашим потребностям и ценностным ориентациям, то достижение этих целей вполне резонно может делать нас счастливыми. Пессимисты считают, что не способны достигнуть желаемого, поэтому с большей вероятностью оценят себя несчастными, нежели счастливыми.

Отсутствие значимой корреляции между уровнем оптимизма и уровнем мудрости ($r = 0,225$). Мудрость обычно подразумевает под собой наличие прагматических знаний о жизни, а также признание двойственности, неопределенности жизни [13]. Оптимизм и пессимизм же – это своеобразные установки, которые предполагают видение мира либо по большей части в позитивном, либо в негативном свете. То есть мудрые люди, судя по всему, должны иметь нечто среднее. Но после построения диаграммы рассеяния такой взаимосвязи обнаружено не было.

Наличие корреляций на высоком $p < 0,01$ и очень высоком $p < 0,001$ уровне между субъективным уровнем счастья и остальными шкалами: мудрость ($r = 0,327$), оптимизм ($r = 0,560$), психологическое благополучие ($r = 0,609$) (позитивные отношения ($r = 0,512$), управление средой ($r = 0,682$), цели в жизни ($r = 0,448$) и самопринятие ($r = 0,732$)). Взаимосвязаны с субъективным уровнем счастья могут быть эмоциональная саморе-

гуляция человека, толерантность и рефлексивность, которые, обычно, приписываются мудрым людям [6].

Отсутствие значимой корреляции между уровнем автономии и субъективным уровнем счастья ($r = 0,058$). Субъективное счастье и автономия могут не иметь тесной взаимосвязи в силу того, что независимо от окружения человеку сложнее оценить себя через категории счастлив–несчастлив, а наименее автономные люди наоборот оценивают уровень субъективного счастья, в большей степени в зависимости от окружения, что сильно снижает влияние личностных факторов.

Отсутствие значимой корреляции между уровнем выраженности личностного роста и оптимизмом ($r = 0,103$), субъективным уровнем счастья ($r = 0,136$). Можно предположить, что оптимизм и субъективное счастье далеко не всегда связаны с развитием и реализацией собственного потенциала. Здесь все зависит от ценностей и стремлений человека, от его амбиций.

Очень высокий уровень значимости $p < 0,001$ корреляции между уровнем мудрости и психологическим благополучием ($r = 0,621$), включая все его составляющие. Судя по всему, мудрость включает в себя все компоненты психологического благополучия. Позитивные отношения отражаются в просоциальном поведении и толерантности, которые свойственны мудрости, автономия – в эмоциональном гомеостазе и рефлексии, управление средой и цели в жизни – в прагматических знаниях, самопринятие – в признании неоднозначности и неопределенности жизни, эмоциональной саморегуляции и рефлексии, личностный рост – во всём вышеперечисленном. Однако не стоит считать, что мудрость и психологическое благополучие – это одно и то же, так как эти явления оказываются взаимосвязаны с другими разными явлениями. Даже в рамках данного исследования было обнаружено, например, что психологическое благополучие тесно связано с оптимизмом, тогда как мудрость такой взаимосвязи не имеет.

Также было проведено разделение выборки по половой принадлежности, после чего полученные группы сравнивались по U-критерию Манна–Уитни.

Статистически достоверных различий между двумя этими выборками не наблюдается. Это расходится с некоторыми данными, встречающимися в литературе. Некоторые источники указывают на взаимосвязь пола и уровня счастья [6, 9]. Утверждается, что женщины в целом немного счастливее мужчин, однако на нашей выборке таких различий обнаружено не было. Возможно, что воздействие этого фактора усиливается каким-либо другим фактором, например, это может прояв-

ляться на выборках с определенным возрастным интервалом.

Таким образом, мудрость, являясь одной из духовных способностей, связана с уровнем психологического благополучия, с субъективным уровнем счастья; уровнем контроля над средой; уровнем принятия себя и своей жизни, как важнейшим фактором при формировании положительного или отрицательного мнения о своей жизни в целом.

Литература

1. Знаков, В. В. Психология понимания. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
2. Мехтиханова, Н. Н. О взаимосвязи мудрости и некоторых личностных характеристик // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во: Институт психологии РАН. – С. 1579–1586.
3. Мустафина, Л. Ш. Взаимосвязь представлений о совести с ценностными ориентациями и показателями психопатологической симптоматики личности // Сб. Духовно-нравственные проблемы современной личности Сер. «Труды Института психологии РАН» / Ответственные редакторы: М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М., 2018. – С. 416–429.
4. Ожиганова, Г. В. Высшие способности человека: инновационные подходы и методы исследования // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2013, № 4. – С. 10–16.
5. Ожиганова, Г. В. Психологические аспекты духовности. Часть II. Духовные способности // Психологический журнал, 2010. – Т. 31. – № 5. – С. 39–53.
6. Панкратов, В. Н. Психология счастья. – М.: Дрофа-Плюс, 2005. – 379 с.
7. Попов, Л. М., Голубева, О. Ю., Устин, П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 3=240 с.
8. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 368 с.
9. Социально-психологическая концепция качества жизни: словарь-справочник / сост. Е. А. Углова. – Ярославль: Ремдер, 2003. – 70 с.
10. Шадриков, В. Д. Духовные способности. – М.: Магистр, 1998. – 102 с.
11. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
12. Carver, C. S., Scheier, M. F. Optimism, coping, and health. Assessment and implications of generalized outcome expectancies on health // Health Psychology. 1987. – Vol. 4, № 3. P. 219–247.
13. Meeks, T. W., Jeste, D. V. Neurobiology of wisdom: A literature overview. // Archives of General Psychiatry. – 66(4). – P. 355–365.

Как мысль ушла из психологических исследований?*

В.К. Солондаев, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. На примере обсуждения в работах В.Д. Шадрикова мышления как проблемы психологии показаны логические основания изменения понятийного аппарата по мере развития психологии. Изменение понятийного аппарата связывается с субстанциальной логикой построения современных научных теорий мышления. Аргументируется предположение о возможности построения теории мышления в несубстанциальной логике.

Ключевые слова: мышление, интеллект, решение задач, логика, процессуальная логика, субстанциальная логика.

Заглавие нашей статьи представляет собой переформулировку вопроса «почему мысль ушла из психологических исследований?», заданного В.Д. Шадриковым [10]. Поставив этот вопрос, В.Д. Шадриков предлагает ответ: «исследования в контексте психологии сознания с ее интроспективным методом были вытеснены из главных направлений психологии. Вместе с этим ушла из исследований и мысль, как одна из основных психологических категорий... современная психология обходится без категории «мысль» [10, с. 261]. Ответ В.Д. Шадрикова хорошо согласуется с описанием Д.В. Ушакова: «если мы берем психологию мышления... то в ней существуют, например, модели, которые замечательно описывают решение силлогизмов или решение Вейсоновской задачи выбора. Но эти же модели не позволяют объяснить, например, решение инсайтных задач. Проблема заключается в том, что современная психология по своей организации построена так, что она стимулирует формирование таких моделей, потому что мы проводим эксперимент, а эксперимент – это всегда некое узкое описание модельной ситуации... мелких моделей много, а синтез их совершенно непонятен, в результате оказывается, что психология делится на множество мелких частей» [8, с. 34]. «Все говорят преимущественно о том, что мышление определяет успешность решения различных задач, но никто не говорит, что оно собой представляет» – пишет В.Д. Шадриков в другой своей работе на обсуждаемую тему [11, с. 2]. Удивительна согласованность оценок, независимо сформулированных цитируемыми авторами. Такая согласованность показывает глубину вопроса.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть поставленный вопрос, несколько изменив его по-

становку с «почему?» на «как?» Как мысль ушла из психологических исследований?

На наш взгляд, один из факторов, в совокупности создающих эту ситуацию, имеет логическую природу. Субстанциальная логика построения психологических теорий мышления, не вполне отретифицированная современной психологией, закономерно приводит к описанной ситуации, создавая нежелательный побочный эффект наряду со многими впечатляющими достижениями. Рефлексия логики построения теорий мышления может дать нам ответ на вопрос о том, как мысль ушла из психологических исследований. Пока мы только обозначим термином «субстанциальная» логику теорий мышления, более содержательную характеристику приведем далее.

В.Д. Шадриков вполне однозначно показывает субстанциальное понимание мысли в своих теоретических построениях: «Мысль выступает как содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция. И этим мысли отличаются от информации, а технические устройства, реализующие познавательные функции, от интеллекта человека» [11, с. 5]. Помимо явного субстанциального определения мысли, в приведенной цитате важна близость двух понятий – «мышление» и «интеллект». Д.В. Ушаков так характеризует связь мышления и интеллекта: «Интеллект – это способность к мышлению. Мышление – процесс, в котором реализуется интеллект» [7, с. 50]. В русском переводе основополагающей работы Ж. Пиаже [2] эти понятия используются как синонимы.

Обратившись к исследованиям элементарного мышления у животных, мы видим сходное употребление терминов мышление и интеллект. По мнению З.А. Зориной, подходы к исследованию мышления животных можно разделить на две основные группы. «Первая оценивает способность к решению новых задач в новых, экстремно возникших ситуациях. для выхода из которых у особи нет «готового» решения. Вторая направлена

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект 17-03-00672 «Логика процесса в междисциплинарной перспективе».

на то, чтобы выяснить, способны ли животные к таким когнитивным операциям как обобщение, абстрагирование, а также усвоение символов» [1, с. 2]. Способность к решению новых задач и выполнению когнитивных операций – не что иное, как интеллект.

Чем важна для нас близость терминов мышление и интеллект? Собственно процесс мышления недоступен для фиксации внешним наблюдателем. Как совершенно справедливо указывает В.Д. Шадриков в приведенной выше цитате, понятие мышления было введено в научную психологию вместе с интроспективным методом. Конечно, по мере развития психологии должны были возникать новые методы. И возникший эксперимент – метод, значение которого сложно переоценить. Однако объективация мышления с точки зрения внешнего наблюдателя в эксперименте как бы «уравнивает в правах» мышление человека и мышление животных. Внешнему наблюдателю доступно не мышление как осознаваемый процесс, о котором пишет в цитируемых работах В.Д. Шадриков. Внешнему наблюдателю доступно только поведение в ходе решения экспериментальных задач. И гораздо надежнее строить обобщенное описание поведения в ходе решения экспериментальных задач по результатам решения нескольких задач, чем по результатам решения одной задачи. Поведение в ходе решения одной задачи можно интерпретировать как мышление. А поведение в ходе решения серии задач уже корректнее интерпретировать как интеллект.

Казалось бы, между мышлением человека и животных сохраняется существенное и поведенчески бесспорное отличие – животные неспособны к вербальному рассуждению. Но это отличие не так уж велико для эксперимента. Если в экспериментальной ситуации человек рассуждает, его мышление качественно отличается от мышления животных. А интеллект как обобщенная способность к решению задач вполне сопоставим у человека и животных. Интеллект сопоставим даже у человека и компьютера, что следует из широко известного теста Тьюринга. Интеллект разных решателей сопоставим в той мере, в какой сопоставимо их поведение при решении задач, фиксируемое внешним наблюдателем.

Поведение, несомненно, имеет биологическую основу. Биологические механизмы поведения позволяют сопоставлять интеллект и мышление не только с поведением, но и с генетическими факторами, и со свойствами головного мозга как наиболее важного функционального звена центральной нервной системы. Как отмечает А. Ш. Тхостов: «механизм связи в такой логике, в сущности, ничем не отличается от представлений о том, что мозг «выделяет мысль как печень желчь» [6, с. 56].

Именно такой механизм связи неявно подразумевает З.А. Зорина, описывая у животных с разным строением головного мозга обобщение, абстрагирование и усвоение символов. Современные исследователи фиксируют у животных даже такую интроспективную по истории употребления в науке способность как узнавание своего изображения в зеркале: «после длительного ознакомления со свойствами зеркала и в условиях, облегчающих идентификацию отражения, вороны могут узнавать свое отражение в зеркале» [4, с. 334].

В плане нарушений мышления при психических расстройствах принципиальных отличий в подходах не наблюдается. А.Б. Холмогорова характеризует ситуацию так: «Многие представители наук о психическом здоровье по-прежнему уверены, что «настоящая» болезнь по аналогии с соматической медициной должна быть обязательно связана с четко локализуемыми органическими повреждениями. Имеют место даже предложения отказаться от термина «психическое заболевание» и заменить его термином «заболевание мозга» с целью укрепления позиций психиатрии в общей медицине. При таком подходе психические процессы и их нарушения неизбежно оказываются эпифеноменами биологических процессов» [9, с. 136].

Мы попытались, образно говоря, отрефлексировать в первом приближении путь, которым мысль ушла из психологических исследований. Результаты нашей рефлексии согласуются с ответом, данным В.Д. Шадриковым в статье, со ссылкой на которую начинается наш текст. Понятие мышления было введено в научную психологию вместе с интроспективным методом. Дальнейшее развитие методов исследования привело к тому, что новые методы позволили обходиться без понятий «мысль» и «мышление».

То новое, что нам хотелось добавить к ответу В.Д. Шадрикова – логическое обоснование сложившейся ситуации. Введя в психологию понятие мысли на основании интроспекции, исследователи встретили именно логические трудности в дальнейшей разработке этого понятия. Эмпирически фиксируемое внешним наблюдателем поведение при решении задач является логически общим для человека, животных и даже технических устройств (искусственный интеллект, тест Тьюринга). Логически общими являются и биологические (материальные) основы поведения. По мере разработки новых методик перед исследователями возникают уже не вопросы о том, что такое мысль и мышление, а совсем другие логически необходимые (!) вопросы о связи мышления с поведением и биологическими основами поведения. В итоге «растворяется» специфика человеческой мысли. И мысль, и мышление в их первоначально

интроспективном понимании перестают быть логически необходимыми для планирования исследований и интерпретации получаемых результатов понятиями. По меньшей мере странно было бы употреблять одно логически общее понятие для решения задач воронами, собаками, дельфинами, людьми и компьютерами с искусственным интеллектом. Таков ход развития теории мышления в субстанциальной логике – понимания мышления как субстанции, как одного из свойств человека.

Возможно ли изменить сложившуюся ситуацию? И нужно ли ее изменять? Мы не претендуем на то, чтобы давать категоричные ответы на эти вопросы, предписывая психологии направление дальнейшего развития.

Основная цель данной работы – рефлексия субстанциальной логики психологических теорий мышления. Именно для рефлексии нам важен заданный в заголовке вопрос. Приведем краткую характеристику субстанциальной логики. Совместно с автором логико-смысловой теории А. В. Смирновым нами была теоретически показана возможность применения к решению родителями обыденно-практической мыслительной задачи о вакцинации ребенка следующих положений [5]. Субстанциальная логика предполагает рационализацию рассматриваемой ситуации посредством выделения в ней субъектов (сущностей, субстанций), которые наделяются предикатами (свойствами, качествами), непременно допускающими логическую возможность дихотомизации (А/не-А, «полезный–неполезный», «здоровый–нездоровый» и т.п.). Процессуальная логика предполагает рационализацию на основе выделения процессов, связывающих действующее и претерпевающее (процесс вакцинации, связывающий вакцинируемого и вакцинирующего; процесс заботы, связывающий опекающего / заботящегося родителя и опекаемого ребенка). Одна и та же ситуация всегда может быть описана и в субстанциальной, и в процессуальной логике. Эти две равновозможные рационализации не просто не противоречат, но и никак не конфликтуют друг с другом, поскольку встроены в разные картины мира. Они дают разные результаты, которые следует рассматривать не как альтернативные, а как взаимодополняющие (равноистинные).

Как эти положения могут использоваться для построения возможных новых теорий мышления, не основанных на субстанциальной логике? Обратимся к текстам С. Л. Рубинштейна, на которого ссылается В. Д. Шадриков.

С. Л. Рубинштейн пишет: «Исходно отношение не мысли к ее объекту, а действия человека и объекта, изначален этот контакт двух реальностей. Конкретнее, исходным всегда является взаимодействие человека с действительностью как «сопротивляющейся» действиям человека» [3, с. 283]. И далее: «Существование выступает как состояние и как акт, как процесс и как действие – самопричинение, как восстановление и сохранение себя в статусе существования. При этом обнаруживается единство, с одной стороны, существования как акта, процесса, действия и, с другой – причинения как восстановления, сохранения своего существования. Отсюда существовать – это действовать и подвергаться воздействиям, взаимодействовать, быть действительным, то есть действенным, участвовать в бесконечном процессе взаимодействия как процессе самоопределения сущих, взаимного определения одного сущего другим. Это бесконечный процесс, совершающийся, как всякий процесс, в пространстве и времени как форме существования (существования и последовательного существования) разных сущих» [3, с. 302].

В приведенных цитатах С. Л. Рубинштейн использует категории существования, пространства и времени. Эти категории явно задают субстанциальную логику построения теории, весьма успешно реализованную в дальнейшем многими исследователями. Однако нам кажется, что на момент публикации цитируемой работы «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн предполагал и возможность построения теории мышления в несубстанциальной логике. Такой вектор, намеченный лишь очень-очень приблизительно, объясняет, на наш взгляд, странное в свете современных теоретических представлений «запараллеливание» понятий С. Л. Рубинштейном: «существование выступает как состояние и как акт, как процесс и как действие».

Множество вопросов, возникающих в связи с возможностью построения и эмпирического обоснования теории мышления в несубстанциальной логике, не просто «пока остаются открытыми». Большинство вопросов пока даже не сформулировано. Построение теории мышления в процессуальной логике как варианте строгой несубстанциальной логики – лишь возможность, перспектива, к обсуждению которой нам хотелось бы пригласить научное сообщество.

Литература

1. Зорина, З. А. Мышление животных: эксперименты в лаборатории и наблюдения в природе // Зоологический журнал, 2005. – Т. 84. – № 1. – С. 134–148.
2. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 1004. – С. 192 с.

* Получено также эмпирическое подтверждение. Но публикация с описанием результатов исследования на момент написания данной статьи находится в печати, поэтому мы не описываем здесь эмпирику.

3. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир.– СПб.: Питер, 2003.– 512 с.
4. *Смирнова, А.А., Самулева, М.В., Мандрико, Е.В.* Тест с меткой: серые вороны узнают свое отражение в зеркале? // Когнитивная наука в Москве: новые исследования Материалы конференции/ Под редакцией Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман.– М.: «Буки Веди», Институт практической психологии и психоанализа, 2017.– С. 331–335.
5. *Смирнов, А.В., Солондаев, В.К.* Логика осмысления родителями профилактических прививок // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2017.– Т. 9.– № 5(46) [Электронный ресурс].– URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.10.2019).
6. *Тхостов, А.Ш.* Психология телесности.– М.: Смысл, 2002.– 287 с.
7. *Ушаков, Д.В.* Психология интеллекта и одаренности.– М.: Институт психологии РАН, 2011.– 464 с.
8. *Ушаков, Д.В.* Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма (доклад) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика, 2016.– № 1.– С. 25–34.
9. *Холмогорова, А.Б.* Мозг и душа: старая проблема в новых условиях // Консультативная психология и психотерапия, 2012.– № 4.– С. 208–219.
10. *Шадриков, В.Д.* Почему мысль ушла из психологических исследований? // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Том 1. М.: Когито-Центр, 2015.– С. 260–261.
11. *Шадриков, В.Д.* Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня, 2018.– № 10.– С. 2–11.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378

Преемственность образовательных результатов среднего общего и высшего образования

Н.П. Ансимова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена проблеме преемственности среднего и высшего образования в связи с введением новых образовательных стандартов вузовской подготовки и включением в состав образовательных результатов универсальных компетенций. Теоретически анализ и интерпретация исследований, теоретико-методологический анализ литературных источников, сравнительный анализ, обобщение, анализ документов. В статье представлены результаты анализа соотношения метапредметных личностных результатов школьного образования и универсальных компетенций как планируемых результатов высшего образования, а также анализ соответствия отдельных индикаторов проявления универсальных компетенций и соответствующих им показателей проявления метапредметных личностных результатов образования. Выявлены общие закономерности трансформации результатов образования: интеграция, повышение степени обобщенности, осмысленности, осознанности, усиление прикладной направленности образования, повышение самостоятельности в организации деятельности. Обоснован вывод об относительном соблюдении принципа преемственности при переходе от ступени общего среднего образования к бакалавриату и далее к магистратуре. Выявлены закономерности трансформации результатов образования при переходе на следующие ступени: интеграция-дифференциация, обобщенность, осознанность в осуществлении познавательной деятельности и прикладной характер использования знаний. Сформулированы проблемы обеспечения преемственности содержания образования: разрыв преемственности отдельных показателей, затрудняющих переход на следующую ступень образования, отсутствие в составе универсальных компетенций некоторых показателей, важных для развития личности, введение показателей, не обязательных для всех обучающихся высшей ступени и пр.

Ключевые слова: универсальные компетенции, метапредметные результаты образования, личностные результаты образования, преемственность, среднее общее образование, высшее образование.

Введение. Принцип преемственности считается одним из важнейших методологических оснований в организации образования. Данный педагогический принцип предполагает учет на каждой ступени образования всего того, что было усвоено на предыдущих ступенях, при отборе содержания учебного материала и организации учебного процесса [1, 6, 8–10, 17], тем самым обеспечивая формирование системы усвоенных знаний и умений.

Проблема преемственности результатов среднего общего и высшего образования обсуждалась неоднократно на протяжении десятилетий. Идея преемственности разрабатывалась многими отечественными [5, 7, 11, 18–20] и зарубежными [21–26] и др. учеными. Попытки ее решения осуществлялись как силами научного сообщества, так и на уровне административного ресурса (слияние и разделение министерств). Однако до на-

стоящего времени эта проблема остается нерешенной до конца. До сих пор отмечается низкий уровень готовности выпускников школ к вузовскому обучению – новым видам и формам учебной деятельности, недостаточная сформированность ряда общеучебных умений и навыков [18].

Преемственность в образовании выступает важнейшим условием его непрерывного развития, с одной стороны, и стабильности – с другой. Особую значимость проблема преемственности приобретает именно сейчас в связи с введением в систему образования идеи стандартизации. Как справедливо отмечает Л. М. Перминова, достаточно быстрая смена нескольких поколений стандартов среднего и высшего образования затрудняет не только их эффективное внедрение, но и создает трудности для реализации преемственности результатов разных ступеней образования [16]. «Преемственность в образовании опирается

на связь ценностей и целей, содержания, форм, методов, условий и результатов обучения и воспитания» [16, с. 40].

Введение стандартов в систему образования на всех ее этапах предполагает не только единообразие требований к результатам образования, но и возможность последовательно выстраивать образовательный процесс, опираясь на достижения предыдущей ступени образования. С этой точки зрения, обеспечение преемственности среднего и высшего образования является важной как теоретической, так и практической задачей. Решение этой задачи может раскрыть новые аспекты реализации принципа преемственности в современном образовании, а также обеспечит более высокое качество образовательного процесса, эффективность личностного и профессионального развития обучающихся, реорганизацию форм и методов образования.

Однако эта задача до настоящего времени еще остается не разрешенной. Проблемам в этой области и посвящена настоящая статья.

Обзор литературы. Идеи непрерывного образования в течение всей жизни личности становятся все более популярными, как у нас в стране, так и за рубежом. Поэтому проблеме преемственности в последнее время уделяется немалое внимание.

Наиболее близким по содержанию к понятию «преемственность» является его англоязычный аналог, довольно широко используемый в психолого-педагогической литературе – «transition from secondary to tertiary (high school) education» [23]. Согласно статистическим исследованиям, в большинстве европейских стран и США большинство молодых людей, получивших среднее полное образование, принимают решение о переходе на следующую ступень обучения – в университет. В то же время 50–60% из них оказываются отчисленными еще до получения диплома о высшем образовании. В качестве одной из важнейших причин такой ситуации называется несоответствие подготовки абитуриентов требованиям новых ступеней образования, т.е. нарушение принципа преемственности [22, 27].

В связи с этим ряд зарубежных исследований посвящен основным тенденциям в динамике личностных изменений обучающихся и тем трудностям, с которыми они сталкиваются при переходе от среднего к высшему образованию [30, 33]. В качестве ведущих выделяются две группы трудностей адаптации к новой ступени образования: социальные, связанные с проблемой установления новых межличностных контактов, выстраиванием сотрудничества с другими студентами, неспособностью к самостоятельности и пр. [21, 28, 29, 36], и академические, обусловленные низким уровнем

развития навыков учебной деятельности в ВУЗе, недостаточный уровень мотивации и понимания целей обучения [24–26, 31, 32].

Отечественные исследования также не обошли вниманием проблему преемственности среднего и высшего образования. Большое внимание уделено идее преемственности в аспекте взаимосвязи школьных и вузовских образовательных стандартов, определяющей стратегию и тактику обучения, направленную, прежде всего, на развитие личности [16], выявлению причин нарушения преемственности, в качестве которых, в первую очередь, называются несформированность некоторых общеучебных умений и неготовность выпускников школ к новым видам учебной деятельности [18], обоснованию необходимости изменений самой образовательной системы за счет обеспечения баланса традиционных форм и способов образования и нововведений [7], проблеме рассогласованности целей на разных этапах обучения [19], разработке единства элементов «школа – ВУЗ» [11] и др.

Одним из важнейших условий сохранения преемственности, по нашему мнению, можно считать формирование тех общеучебных умений и навыков, которые обеспечивают эффективность познавательной деятельности независимо от ступени образования. В школьном образовании в качестве таковых выступают метапредметные и личностные результаты образования, в высшем – универсальные компетенции.

Под *метапредметными результатами образования* обычно понимаются некоторые универсальные способы осуществления и регуляции учебной деятельности, которые осваиваются обучающимися в период школьного обучения при овладении различными предметами учебного цикла и могут быть использованы для решения как для решения учебно-познавательных, так и реальных жизненных задач [14, 15].

Под *личностными результатами образования* мы понимаем те знания, умения, навыки и способности, которые обеспечивают возможность эффективного применения предметных и метапредметных результатов, а также других результатов образования в различных жизненных ситуациях [13].

Под *универсальными компетенциями* мы будем понимать такие способы осуществления и регуляции учебной деятельности в ВУЗе, которые обеспечивают выбор и использование необходимых знаний и умений для решения учебно-познавательных, профессиональных и жизненных задач студента.

Материалы и методы. В исследовании использовались теоретические методы: анализ и интерпретация исследований, теоретико-мето-

дологический анализ литературных источников, сравнительный анализ, обобщение.

Как показывает анализ ФГОС среднего общего образования, метапредметные и личностные результаты представлены в нем в списочном порядке, они не систематизированы и не операционализированы, что затрудняет как их понимание, так и использование.

Для удобства анализа преемственности результатов разных уровней образования метапредметные результаты были дифференцированы на три группы – познавательные, регулятивные и коммуникативные, обеспечивающие соответственно решение задач познавательной деятельности, деятельности общения со всеми участниками образовательного процесса и регуляцию познавательной и практической деятельности школьника [4].

Личностные образовательные результаты были объединены в шесть основных групп: в области познания, в области взаимодействия с другими людьми, в области социального поведения, в области здорового образа жизни и безопасности, в духовно-нравственной сфере, в области личностного, профессионального и жизненного самоопределения [2, 3].

Универсальные компетенции, которые предполагается формировать в процессе реализации системы высшего образования, также были разделены на три группы: познавательные, регулятивные и коммуникативные.

Сравнительный анализ и соотношение результатов среднего общего и высшего образования представлен в табл. 1.

Соотношение метапредметных и личностных результатов общего (среднего) образования и универсальных компетенций высшей школы

Таблица 1

Метапредметные (МПР) и личностные (ЛР) результаты общего (среднего) образования	Универсальные компетенции (УК) бакалавриата	Универсальные компетенции (УК) магистратуры (специалитета)
Познавательные		
<p>МПР –1: готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников</p> <p>ЛР в области познания: познавательная активность</p>	<p>УК-1: Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач</p>	<p>УК-1: Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий</p>
<p>МПР-2: умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях</p> <p>МПР-3: владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания</p> <p>ЛР образования в области социального поведения: ответственное поведение; вариативность и адекватность ролевого поведения</p>	<p>УК-2: Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений</p>	<p>УК-2: Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений</p>
Коммуникативные		

Метапредметные (МПР) и личностные (ЛР) результаты общего (среднего) образования	Универсальные компетенции (УК) бакалавриата	Универсальные компетенции (УК) магистратуры (специалитета)
<p>МПР-4: умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты</p> <p>ЛР в области взаимодействия с другими людьми: конструктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, в совместной деятельности, в конфликтных ситуациях</p>	<p>УК-3: способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде</p>	<p>УК-3: Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели команде</p>
<p>МПР-5: владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства</p> <p>МПР-6: умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности</p> <p>ЛР образования в области социального поведения: вариативность и адекватность ролевого поведения</p>	<p>УК-4: Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном (ых) и иностранном (ых) языке (ах).</p>	<p>УК-4: Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия</p>
<p>МПР-7: умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учётом гражданских и нравственных ценностей;</p> <p>МПР-8: умение определять назначение и функции различных социальных институтов;</p> <p>ЛР образования в духовно-нравственной сфере: толерантность в отношении других культур, национальностей</p>	<p>УК-5: Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p>	<p>УК-5: Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия</p>
Регулятивные		
<p>МПР-10: владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения</p> <p>ЛР в области познания: мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности</p> <p>ЛР в области личностного, профессионального и жизненного самоопределения: умение делать выбор</p>	<p>УК-6: Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</p>	<p>УК-6: Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки</p>

Метапредметные (МПР) и личностные (ЛР) результаты общего (среднего) образования	Универсальные компетенции (УК) бакалавриата	Универсальные компетенции (УК) магистратуры (специалитета)
<p>ЛР образования в области здорового образа жизни и безопасности: здоровый образ жизни;</p> <p>безопасное поведение в социальных контактах и в потенциально опасных ситуациях; основы экологической культуры</p>	<p>УК-7: Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности</p> <p>УК-8: Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций</p>	

Как видно из таблицы, каждая универсальная компетенция имеет свою реальную базу в метапредметных и личностных результатах среднего образования, что является реальным основанием соблюдения преемственности среднего и высшего образования. При этом при переходе к высшей ступени образования наблюдается процесс, обратный тому, что характеризует переход от дошкольного к школьному образованию (согласно действующим ФГОС): на дошкольной ступени все образовательные результаты интегрированы в обобщенные показатели; на школьной ступени они дифференцируются на три категории – предметные, метапредметные и личностные результаты; на высшей ступени снова проявляется эффект интеграции и компетенции действительно становятся универсальными, объединяя метапредметный и личностный аспект в своей структуре. Особое место занимают УК-7 и УК-8, в основе которых вместо метапредметной составляющей – предметные результаты (Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности).

Таким образом, основной линией трансформации образовательных результатов при перехо-

де на ступень высшего образования является *интеграция – дифференциация – интеграция*, что соответствует одной из важнейших закономерностей физического, психического и социального развития.

Для более подробного анализа проявлений преемственности все образовательные результаты, являющиеся предметом исследования, были подвергнуты операционализации. Операционализация проводилась сотрудниками творческого коллектива Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (МПР старшекласников – Н.П. Ансимова, УК-1 – Т.В. Ледовская, УК-2 – Е.О. Иванова, УК-3 – М.А. Зайцева, УК-4 – Н.В. Энзельдт, УК-5 – В.В. Белкина, УК-6 – Н.А. Мухамедьярова, УК-8 – Т.В. Макеева).

В таблицах 2–7 представлены индикаторы проявления универсальных компетенций и метапредметных результатов и установлено соотношение между ними.

Дадим их краткий анализ.

Соотношение показателей МПР-1, ЛР в области познания и УК-1

Таблица 2

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
– знает возможные источники получения необходимой информации (Интернет, учебники, педагоги и пр.)	– перечисление способов поиска информации	
	– характеристика основ системного подхода (СП) как общенаучного	– характеристика структуры системного анализа проблемной ситуации

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельно осуществляет поиск дополнительной литературы — грамотное формулирование запроса и осуществление самостоятельного поиска информации в Интернете по заданной теме (проблеме) — активное и заинтересованное познание мира 	<ul style="list-style-type: none"> – осуществление поиска информации, необходимой для решения поставленной задачи, используя различные источники информации 	<ul style="list-style-type: none"> – осуществление процесса системного анализа в рамках решения проблемной ситуации
<ul style="list-style-type: none"> – выделение главной мысли, важной информации, проведение критического анализа информации с выделением главной мысли (прочитанной статьи, книги) 	<ul style="list-style-type: none"> – выделение главной информации на фоне избыточной 	
<ul style="list-style-type: none"> – познавательная активность, направленная на познание существенных свойств предметов и явлений, понимание значимых связей между ними 	<ul style="list-style-type: none"> – разделение объекта (процесса, задачи) на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ проблемной ситуации как системы
<ul style="list-style-type: none"> – сопоставление информации, полученной из разных источников, обнаружение в ней сходства и различий, определение ошибок и неточностей; 	<ul style="list-style-type: none"> – сопоставление информации, полученной из разных источников, сопоставление предметов и явлений с целью нахождения общих и частных характеристик 	
<ul style="list-style-type: none"> – проведение сравнительного анализа информации из разных источников, выявлением ошибок, противоречий, несоответствия (Интернет, учебники, педагоги и пр.). 	<ul style="list-style-type: none"> – сопоставление информации, обнаруженной в тексте, со знаниями из других источников 	
<ul style="list-style-type: none"> – выявление степени обоснованности полученной информации (стремление не принимать любую информацию «на веру») 	<ul style="list-style-type: none"> – подвергание сомнению достоверности имеющейся информации 	
<ul style="list-style-type: none"> – использование разных (не одного) источников для получения информации (для подготовки рефератов, докладов, конспектов, творческих работ и пр.) 		
	<ul style="list-style-type: none"> – выявление закономерностей и взаимосвязей 	<ul style="list-style-type: none"> – предложение несколько возможных стратегий действий при решении проблемной ситуации, определяя возможные риски и пути их устранения
<ul style="list-style-type: none"> – отстаивание своей точки зрения, приведение необходимых аргументов — владение логическим рассуждением, соблюдая последовательность в изложении мысли и обосновывая свои суждения (на уроках, экзаменах, в межличностном и деловом общении) 	<ul style="list-style-type: none"> – обоснование (аргументирование) выбранных путей решения проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение синтеза системы, решающей проблему
	<ul style="list-style-type: none"> – оценивание достоинств и недостатков и определенных положений в соответствии с критериями 	<ul style="list-style-type: none"> – оценивание эффективности предлагаемых решений — прогнозирование возможных вариантов развития событий в проблемной ситуации

Как видно из таблицы, в основном принцип преемственности при переходе от среднего образования к высшему при введении УК-1 соблюден и при использовании частных показателей ее проявления. Основной тенденцией в трансформации результатов образования является не только до-

статочно ярко выраженная интеграция образовательных результатов, но повышение уровня самостоятельности и осознанности в осуществлении познавательной деятельности, а также явная направленность на практическое, прикладное применение полученных знаний.

Соотношение показателей МПР-2, МПР-3, ЛР в области социального поведения и УК-2

Таблица 3

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
– описывает общую структуру плана деятельности		– характеристика этапов жизненного цикла проекта
– сформированность основ правосознания для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения;	– характеристика правовых норм, регламентирующих профессиональную деятельность	
– самостоятельно формулирует цель деятельности и называет ожидаемый результат	– формулирование цели и задач действий в конкретной ситуации	– проблематизация проекта — определение и обоснование цели проекта
– составляет подробный план деятельности	– подбор и анализ правовой информации, имеющих материальных и нематериальных ресурсов в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами	– планирование сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых для реализации проекта — анализ ситуации — планирование работы проектной команды в рамках реализации проекта
– выбирает эффективные способы реализации, контроля и коррекции (при необходимости) деятельности		– организация деятельности проектной команды в рамках реализации проекта
– оценивает собственные возможности для успешной реализации деятельности — адекватная оценка своих возможностей при взятии на себя обязательств	– оценивание целесообразности подобранных способов решения поставленных задач	– организация оценки и анализа результатов проекта и их презентации
– владеет способами привлечения других людей (сверстников, одноклассников, педагогов, специалистов и пр.) для реализации планов деятельности в случае необходимости (при обнаружении ограниченности собственных возможностей)		– выстраивание продуктивного взаимодействия с участниками проекта и партнерами

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<p>– владеет способами реализации деятельности в отведенные временные сроки (подготовка реферата, доклада; подготовка к зачету, коллоквиуму, экзамену; организация мероприятий, выполнение индивидуальных или коллективных проектов и пр.)</p> <p>— изменяет план и способы реализации деятельности при изменении обстоятельств, условий</p> <p>— готовность выполнять свои обещания и обязанности</p>		<p>– реализация проекта в условиях временных и ресурсных (материальных и нематериальных) ограничений</p>
<p>– демонстрирует навыки познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности (анализ синтез, сравнение, общение, классификации теоретического и практического материала, участие в проектах и пр.).</p>		

Кроме отмеченных выше положительных особенностей трансформации образовательных результатов к этапу магистратуры данный аспект образования отличается и рядом проблем. Прежде всего, это касается некоего разрыва в преемственности, касающегося развития компетенция в об-

ласти проектной деятельности, формированию которых уделяется достаточно большое внимание в процессе школьного образования, в то время как в бакалавриате такая задача, судя по всему, вообще не ставится, что создает определенные трудности при переходе к уровню магистратуры.

Соотношение показателей МПР-4, ЛР в области взаимодействия с другими людьми и УК-3

Таблица 4

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<p>– описывает роли, которые человек может реализовывать в совместной деятельности (лидер, исполнитель, генератор идей, эксперт и пр.)</p>	<p>– характеризует этапы формирования команды (командообразования) и роли членов команды</p> <p>— называет основы социального взаимодействия</p>	<p>– характеризует основы организации командной работы</p>
<p>– использует способы учета позиции других людей при решении совместных задач (при возникновении споров, непонимании, возникновении разных точек зрения)</p> <p>— конструктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми</p>	<p>– взаимодействует с другими членами команды</p>	<p>– формирует команду для решения поставленной цели и регулирует внутрикомандное взаимодействие</p>
<p>– участвует в совместной работе для реализации общей цели (работает вместе с другими на общую цель)</p> <p>— конструктивное взаимодействие в совместной деятельности</p>	<p>– координирует свои действия в процессе решения совместных задач и принимает решения в рамках своей роли в команде</p>	<p>– организует целеполагание, планирование и анализ в процессе руководства работой команды</p> <p>— организует, планирует работу и руководит командой</p>
	<p>– участвует в обмене информацией, знаниями и опытом, презентации результатов работы команды</p>	<p>– оценивает результаты командной работы по достижению поставленной цели</p>

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
– учитывает позицию других людей при взаимодействии	– выстраивает продуктивное взаимодействие в процессе решения поставленной задачи — осуществляет социальное взаимодействие и решает командные задачи	

Анализ соотношения этих образовательных результатов показывает весьма противоречивый характер их трансформации. С одной стороны, наблюдается четкая преемственность между результатами среднего образования и бакалавриата в плане развития коммуникативных умений, которые необходимы любому специалисту, независимо от сферы его деятельности. С другой – вызывает сомнения необходимость формирования управленческих умений – организации и управления командой – у всех выпускников магистратуры, учитывая, что формирование этих умений во многом определяется личностными особенностями и лидерскими качествами. Кроме того, остаются за рамками высшей школы важные образовательные результаты школьного образования, касающиеся бесконфликтного общения, хотя умения предотвратить конфликт при взаимодействии и найти адекватный способ выхода из конфликтной ситуации необходимы любому профессионалу.

туры, учитывая, что формирование этих умений во многом определяется личностными особенностями и лидерскими качествами. Кроме того, остаются за рамками высшей школы важные образовательные результаты школьного образования, касающиеся бесконфликтного общения, хотя умения предотвратить конфликт при взаимодействии и найти адекватный способ выхода из конфликтной ситуации необходимы любому профессионалу.

Соотношение показателей МПР-5, МПР-6, личностных результатов в области социального поведения и УК-4

Таблица 5

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
– различает основные стили речи (научный, официально-деловой, художественный, разговорный) и условия их применения; — пользуется Интернетом (в том числе, грамотно формулировать запрос) для решения когнитивных (учебных и познавательных), коммуникативных (установления и поддержания контактов) и организационных (проведения мероприятий, встреч, форумов и пр.) задач	– характеризует особенности деловой коммуникации на государственном и иностранном (–ых) языках с использованием вербальных и невербальных средств взаимодействия	– учитывает общие и специфические характеристики академической и профессиональной коммуникации на русском и иностранном (–ых) языках в условиях межкультурного взаимодействия, в том числе с использованием современных коммуникативных технологий
– грамотно, ясно, логично строит речевое высказывание; — отвечает на заданные вопросы (по содержанию); — правильно излагает свои мысли устно и письменно; — адекватно использует вербальные (словесные) и невербальные (жесты, мимика, позы) средства общения; — владеет способами построения речевого высказывания в зависимости от целей взаимодействия, ситуации общения, особенностей участников общения, выбранной формы общения	– выбирает коммуникативно приемлемый стиль делового общения на государственном и иностранном (–ых) языках, вербальные и невербальные средства взаимодействия	– характеризует особенности участия в академических и профессиональных дискуссиях, аргументированно и конструктивно представляет и отстаивает свою точку зрения в академических и профессиональных дискуссиях на государственном и иностранном (–ых) языках, в том числе используя современные ИКТ

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<p>– называет отличия устной речи от письменной;</p> <p>— пользуется устной (непосредственный контакт, телефон, скайп) и письменной (электронная почта, деловая переписка) речью для решения когнитивных (учебных и познавательных), коммуникативных (установления и поддержания контактов) и организационных (проведения мероприятий, встреч, форумов и пр.) задач</p>	<p>– называет особенности и осуществляет деловую переписку на государственном и иностранном (–ых) языках с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем и социокультурных различий в форматах корреспонденции</p> <p>— переводит деловые тексты с иностранного языка на государственный и наоборот</p>	<p>– переводит с иностранного языка на государственный и обратно, редактирует различные жанры академических и профессиональных текстов (рефератов, эссе, обзоров, статей и пр.)</p>
<p>– осознание разных вариантов ролевого поведения в разных жизненных ситуациях</p>		<p>– устанавливает профессиональные контакты и решает конкретные задачи на основе академического и профессионального взаимодействия с учетом мнений отечественных и зарубежных коллег</p>
<p>– «считывает» (анализирует, понимает, использует) разные формы представления информации (текстовую, графическую, числовую и пр.);</p> <p>грамотно использует разные формы представления информации (текстовую, графическую, числовую и пр.);</p>		<p>– представляет результаты академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные</p>

Сохранение преемственности в области коммуникативных технологий также нельзя считать полноценным. С одной стороны, трансформация именно этих образовательных результатов характеризуется резким повышением уровня их интеграции при переходе к вузовскому образованию. Тем не менее, в самой системе высшего образования преемственность нарушается: если в школьном образовании и в магистратуре большое внимание уделяется гибкости ролевого пове-

дения с использованием вербальных конструкций и умению грамотно представить результаты своей деятельности, то в бакалавриате эти аспекты совсем не представлены. Кроме того, остается за рамками образования в вузе такая важная компетенция, как умение грамотно пользоваться средствами ИКТ, формированию которого придается большое значение в системе среднего образования и вряд ли это процесс может быть завершен в средней школе.

Соотношение показателей МПР-7, МПР-8, ЛР в духовно-нравственной сфере и УК-5

Таблица 6

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<p>– перечисляет основные социальные институты, их назначение и функции (экономика и политика; производство; культура и наука; семья и воспитание; СМИ и общественное мнение; право и образование)</p>	<p>– осознание межкультурного разнообразия общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах в точки зрения национальных, религиозных, языковых, коммуникативных особенностей</p>	<p>– характеристика культурного разнообразия общества в национальном, религиозном, языковом, социальном контекстах</p> <p>— осознание необходимости конструктивного межкультурного взаимодействия в личной и профессиональной сферах</p>

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
– характеризует критерии и способы оценивания поступков (своих и чужих) с позиции гражданских и нравственных норм	– целенаправленный поиск и использование информации о межкультурном разнообразии в процессе межличностного и профессионального общения	– поиск и использование необходимой для межкультурного взаимодействия информации об особенностях отдельных этнических, религиозных, социальных групп
– самостоятельно оценивает свои действия и поступки других людей с точки зрения соответствия их гражданским и нравственным ценностям	– интерпретация проявлений межкультурного многообразия	– оценка эффективности процесса межкультурного взаимодействия
– информирован о существовании гражданских и нравственных ценностей и их содержании (общественный порядок, законопослушание, равенство граждан перед Законом, уважение прав и свобод человека. патриотизм, национальная гордость и достоинство, право на свободу убеждений и самовыражения, толерантность к чужим взглядам, не противоречащим общечеловеческим и национальным ценностям, добро, альтруизм, благородство, бескорыстие, самоотверженность, гуманизм, справедливость, честность, долг и моральный выбор, совесть и пр.)	– осознание системы общечеловеческих ценностей: жизнь, свобода, счастье, справедливость, любовь, мир и др. — характеристика содержания Всеобщей декларации прав человека и Всеобщей декларации о культурном разнообразии	
– выстраивает свое поведение в соответствии с гражданскими и нравственными нормами; — проявляет гражданскую позицию и нравственное поведение; — проявляет уважение и терпимость к представителям разных культур, независимо от их национальной, религиозной и социокультурной специфики	– организация диалогового взаимодействия с людьми, независимо от их национальной и культурной принадлежности, взглядов и убеждений	– построение межкультурного диалога с учетом правил межкультурного взаимодействия в повседневной жизни и в профессиональной деятельности: *уважение к собеседнику; *безоценочность суждений; *проявление доброжелательности и интереса к собеседнику; *недопущение дискриминации; *субъектность позиции; *открытость и доверие — осуществление надситуативного и конструктивного межкультурного взаимодействия в различных социальных контекстах
		– отбор и использование в процессе взаимодействия эффективных и адекватных ситуации способов и средств
		– разработка и реализация программы самосовершенствования, в том числе и по осуществлению конструктивного межкультурного взаимодействия

Тенденции в преемственности компетенций в области межкультурного взаимодействия аналогичны изменениям в УК-1: к этапу магистратуры происходит обобщение и интеграция знаний и умений, растёт значимость их практического использования для решения реально возникающих проблем, повышаются требования к осмыслен-

ной и самостоятельной организации собственной деятельности, в том числе и к самосовершенствованию в этой области. При этом важным и интересным является переход от осознания общечеловеческих ценностей к ценностям межкультурного взаимодействия.

Соотношение показателей МПР-10, ЛР в области познания, ЛР в области личностного, профессионального и жизненного определения и УК-6

Таблица 7

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<ul style="list-style-type: none"> – понимает важность рефлексии (самоанализа) своей деятельности и поведения — готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни — сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – обоснование значения самоорганизации и саморазвития для своего образования 	<ul style="list-style-type: none"> – формулирование приоритетов собственной деятельности
<ul style="list-style-type: none"> – осознает границы своего знания и незнания в различных областях, свои достоинства и недостатки 	<ul style="list-style-type: none"> – понимание и оценка необходимых для самоорганизации и саморазвития качеств 	<ul style="list-style-type: none"> – определение направления совершенствования собственной деятельности
<ul style="list-style-type: none"> – владеет способами самоконтроля и самоанализа поведения 	<ul style="list-style-type: none"> – описание способов саморазвития и самоорганизации 	
	<ul style="list-style-type: none"> – управление своим временем 	
<ul style="list-style-type: none"> — определяет причины своих поступков; — определяет пробелы в знаниях и границы своих знаний в разных областях; — владеет способами самоанализа своей деятельности (учебной, общественной и пр.) 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение самодиагностики, самооценки и самоанализа 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение самооценки — объективное оценивание достигнутых результатов саморазвития
	<ul style="list-style-type: none"> – освоение новых видов деятельности 	
<ul style="list-style-type: none"> – может соотнести свои действия и их результаты с поставленной целью; — может поставить новые познавательные задачи и определить средства их достижения — способность ставить цели и строить жизненные планы, умение принимать самостоятельные решения 	<ul style="list-style-type: none"> – выстраивание и реализация траектории саморазвития 	<ul style="list-style-type: none"> – гибкое регулирование (изменение, корректировка) траектории саморазвития в зависимости от меняющихся условий и потребностей — реализация процессов саморазвития и самоорганизации
<ul style="list-style-type: none"> – определяет направления саморазвития 	<ul style="list-style-type: none"> – составление программы саморазвития 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка и реализация программы саморазвития

Несколько по иному обстоят дела с компетенциями в области саморазвития и самосовершенствования. В связи с явной направленностью на практическую организацию саморазвития к этапу магистратуры прослеживается уже не интеграция, а новый виток дифференциации в развитии, что не удивительно, поскольку одной из основных особенностей процесса самосовершенствования является его непрерывность в течение всей жизни человека. Единственной, с нашей точки зрения,

проблемой является появление на уровне бакалавриата требований к результатам образования, связанных с умением управлять своим временем, формирование которого должно начинаться еще в школе и вряд ли может быть завершено в бакалавриате в связи с появлением новых способов организации деятельности в магистратуре. То же самое касается и умения осваивать новые виды деятельности.

Соотношение показателей ЛР в области здорового образа жизни и безопасности и УК-7, УК-8

Таблица 8

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата
– знание основ безопасного поведения	Управление безопасностью жизнедеятельности — знание понятийно-терминологического аппарата в области безопасности жизнедеятельности
– принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, бережное, ответственное и компетентное отношение к собственному физическому и психологическому здоровью	– владение правовыми и организационными основами управления безопасностью жизнедеятельности (в т.ч. безопасности профессиональной деятельности)
– называет правила безопасного поведения в социальных контактах; — характеризует риски при общении с незнакомыми людьми	Человек и среда обитания — анализ влияния среды обитания (в т.ч. анализ явления и события природного, техногенного и социального характера, выявление причины их возникновения и возможных последствий)
– называет причины и следствия опасных и чрезвычайных ситуаций и их влияние на безопасность жизнедеятельности человека	– выявление причин возникновения чрезвычайных ситуаций, характер их воздействия на человека и среду его обитания
	– обоснование основных принципов обеспечения безопасности населения и территорий от чрезвычайных ситуаций
– называет виды опасных и чрезвычайных ситуаций и может их описать (аварии, катастрофы, стихийные бедствия и пр.)	Негативные факторы и их влияние на человека — выявление негативных факторов в сфере социальных отношений, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери или нарушение условий жизнедеятельности людей
– оценивает степень риска для себя и окружающих в опасных и чрезвычайных ситуациях	– прогнозирование возникновения опасных ситуаций по характерным признакам их появления, а также на основе анализа специальной информации, получаемой из различных источников (в т.ч. оценка степени риска возникновения опасностей, связанных с чрезвычайными ситуациям)
– соблюдает правила безопасного общения с незнакомыми людьми. — адекватно ведет себя в потенциально опасных и чрезвычайных ситуациях	Безопасность жизнедеятельности в различных условиях — проектирование модели личного безопасного поведения, умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли в чрезвычайных ситуациях

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата
	– идентификация опасных и вредных факторов в рамках осуществляемой деятельности
	– принятие ответственности и инициативы при возникновении чрезвычайных ситуаций природного, техногенного происхождения
– оказывает первую помощь пострадавшим в опасных и чрезвычайных ситуациях.	– оказание первой помощи и участие в восстановительных мероприятиях

Особое положение, как уже говорилось, занимает универсальная компетенция в области безопасности жизнедеятельности. Во-первых, она связана только с личностными и предметными результатами среднего образования, но не связана с метапредметными результатами, как все предыдущие. Во-вторых, ее формирование по ФГОС завершается на этапе бакалавриата. В остальном трансформации в показателях ее проявления в целом характеризуются теми же закономерностями: интеграцией, обобщением, осознанностью и прикладным характером использования знаний. Заметим, что именно в содержании этой компетенции более всего представлены результаты личностного развития обучающихся: формирование самостоятельности, ответственности, гражданской позиции и зрелости.

Обсуждение и заключения. Подводя итог краткому анализу преемственности результатов среднего и высшего образования, можно сделать вывод о том, что в целом принцип преемственности в содержании образования на разных его ступенях соблюден, хотя по некоторым компетенциям он реализован не полностью, что может привести к снижению качества высшего образования. Также отметим, что эффективность преемственности будет зависеть не только от согласованности содержания результатов образования, но и от используемых методов и средств обучения, выбор которых тоже должен отвечать требованиям данного принципа.

Литература

1. *Александрова, Н.Б.* Преемственность элитарного образования в гимназиях, лицеях и университетах // Педагогика, 2012. – № 8. – С. 46–53
2. *Ансимова, Н.П.* Личностные результаты образования и их проявления в деятельности и поведении // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Мат-лы шестой международной научно-практ. конф. – Ярославль, 2013. – С. 48–51.
3. *Ансимова, Н.П., Большакова, О.В., Кузнецова, И.В.* Личностные компетенции обучающихся младшего школьного возраста // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 7–11.
4. *Ансимова, Н.П., Балуева, Е.Б., Крылова, С.С., Крайнова, Т.М., Фалина, А.Н.* Оценка достижения метапредметных результатов обучающихся 1–2-классов // Ярославский педагогический вестник. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – Ярославль, 2014. – № 2. – С. 71–77.
5. *Архипова, Г.С.* Преемственность формирования компетенций в школе и ВУЗе при обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования, 2011. – № 7. – С. 101–102
6. *Батаршев, А.В.* Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе // СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996. – 90 с.
7. *Бышева, М.В.* Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования // Педагогическое образование в России, 2012. – № 3. – С. 28–31.
8. *Владиславлев, А.П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая Гвардия, 1978. – 175 с.
9. *Горохов, В.А., Коханова, А.А.* Основы непрерывного образования в СССР / предисл. В.Г. Онушкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 381 с.
10. *Дендебер, И.А.* Реализация принципа преемственности в формировании ментального опыта подростка: автореф. дис. ... д-ра пед. Наук. – Воронеж, 2002. – 20 с.
11. *Доля, Е.В.* Преемственность деятельности школы и ВУЗа в изучении иностранного языка в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3 <http://mir-nauki.com/PDF/09PDMN316.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. Дата обращения 14.08.2018.
12. *Кузнецова, И.В., Ансимова, Н.П., Большакова, О.В., Хахунова, М.Н.* Личностные результаты образования: содержание. Показатели, результаты, мониторинг // Образовательная панорама, 2015 – № 1 (3). – С. 12–16.
13. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС второго поколения / авт.-сост. Н.П. Ансимова, О.В. Большакова, О.Н. Кашеева, И.В. Кузнецова, Н.Г. Рукавишникова, И.В. Серафимович, М.Н. Хахунова; под общ. ред. Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецовой – Ярославль: Центр «Ресурс», 2013. – 27 с.
14. Новым стандартам – нестандартный подход: методические рекомендации / Сост. Л.А. Лазарева. – М.: УЦ: «Перспектива», 2012. – 36с.

15. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе Система заданий. В 3 ч. Ч. 1/ М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой.– 3-е изд.– М.: Просвещение, 2011.– 215 с.
16. *Перминова, Л.М.* Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования// Образовательные технологии.– 2013.– № 4.– С. 39–49.
17. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.– М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова, 1999.– 538 с.
18. *Филатова, Л.О.* Преемственность общего среднего и вузовского образования [Электронный ресурс] http://portal.us.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318099&archive=1195596940&start_from=&ucat=& – дата обращения 14.08.2018.
19. *Холмогорова, Е.И.* Преемственность школа вуз в области информатики// Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология, 2014.– № 1 (37).– С. 61–64.
20. *Юлдашева, Г.Г.* Некоторые аспекты принципа преемственности [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.).– Уфа: Лето, 2013.– С. 23–25.– URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3243/> (дата обращения: 14.08.2018).
21. *Austin, J.E.* Principles for Partnership// Journal of Leader to Leader, 2000.– 18 (Fall).– P. 44–50.
22. *Barnett, E.A.* et al. Preparing high school students for college. An exploratory study of college readiness partnership programs in Texas.– The National Center for Postsecondary Education, 2012.
23. *Briggs, A.R.J., Clark, J., Hall, I.* Building bridges: understanding student transition to university // Quality in Higher Education, 2012.– P. 1–19.
24. *Cano, F.* Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance// British Journal of Educational Psychology, 75, 2005.– P. 203–221.
25. *Cook, A., Leckey, J.* Do expectations meet reality? A survey of changes in first year student opinion// Journal of Further and Higher Education, 23, 1999.– P. 157–171.
26. *Dahl, T., Bals, M., Turi, A.* Are Students' Beliefs About Knowledge and Learning Associated With Their Reported Use of Learning Strategies?// British Journal of Educational Psychology, 2005.– P. 257–273.
27. *Dalziel, J.R., Peat, M.* Academic Performance During Student Transition to University Students// The Third Pacific Rim First Year in Higher Education Conference: Strategies for Success in Transition Years, Auckland Institute of Technology in conjunction with Queensland University of Technology.– Auckland.– 5–8 July, 1998.
28. *Jones, B., Frydenberg, E.* Who Needs Help and When: Coping with The Transition from School to University, ERIC, 1998 – P. 1–27.
29. *Leonard, P.E., Leonard, L.J.* The collaborative prescription: Remedy or reverie? // International Journal of Leadership in Education. 2001.– 4(4).– P. 383–399.
30. *Liston, M.* The Transition from Secondary School Mathematics to University Mathematics. [Электронный ресурс] URL: <http://hozir.org/miriam-liston-dept-of-mathematics-and-statistics-university-of.html> – дата обращения 14.08.2018
31. *Lowe, H., Cook, A.* Mind the Gap: Are students prepared for higher education?// Journal of Further and Higher Education 2003.– 27(1).– P. 53–76.
32. *Smith, K.* School to University: An Investigation into the Experiences of First-Year Students to English at British Universities // Journal of Arts and Humanities in Higher Education, 2004.– 3(1).– P. 81–93.
33. Students not prepared for university, says survey. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ctvnews.ca/students-not-prepared-for-university-says-survey-1.436329> – дата обращения 14.08.2018.
34. *Толпилов, Ё., Усмонбоева, М.* Педагогик технологияларнинг тадбиқий асослари.– Тошкент: Фан, 2006.– 261 б.
35. *Wang, Y., Sun, J., Wang, S.* Operation and management of urban rail transit education reform based on CDIO // ICTE2015 – Proceedings of the 5th International Conference on Transportation Engineering, 5, 2015.– P. 3097–3104.
36. *Welch, M.* Collaboration: Staying on the bandwagon// Journal of Teacher Education, 1998.– 49(1).– P. 26–38.

Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению*

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

Аннотация. В статье показаны возможности использования методологии системогенетического подхода в исследовании учебной деятельности и готовности к обучению. Рассматривается взаимосвязь понятий «учебная деятельность» и «готовность к обучению»: готовность к обучению определяется как интегральное свойство, отражающее качественное своеобразие и степень сформированности индивидуальной психологической структуры учебной деятельности. Выделены и описаны стадии и генетические формы системогенеза учебной деятельности: элементарная, развивающаяся, развитая.

Ключевые слова: системогенез, учебная деятельность, стадии системогенеза учебной деятельности.

Использование системной методологии в исследовании учебной деятельности и готовности к обучению позволяет решать задачи, представляющие как научный, так и практический интерес. С одной стороны, становится возможной реализация в исследовании учебной деятельности сформулированного Л.С. Выготским принципа функционального единства сознания [1, Т. 4], согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, которые и определяют кардинальное изменение всей психики ребенка как целого при переходе от одного возраста к другому. Многие идеи Л.С. Выготского легли в основу современных концепций учебной деятельности и готовности к обучению, однако принцип функционального единства сознания, который сам ученый определил как «главное и центральное содержание процесса психического развития» [1, Т. 2], до сих пор в исследованиях данной проблематики реализован недостаточно полно.

Вместе с тем, инновационные процессы в современном образовании, декларация системно-деятельностного подхода в качестве методологической основы образовательных стандартов нового поколения, определение в числе основных результатов обучения достаточный уровень сформированности учебной деятельности и готовности к обучению, обуславливают необходимость использования системной методологии для исследования структуры и механизмов формирования

учебной деятельности на разных уровнях образования. В качестве приоритетных задач, решение которых необходимо для реализации требований образовательных стандартов нового поколения, можно отметить следующие:

— определение психологической структуры учебной деятельности, ее содержания и динамики на разных уровнях образования;

— определение психологической готовности учащегося к освоению и реализации учебной деятельности и готовности к освоению специфических видов деятельности, соответствующих областям предметной подготовки;

— разработка технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению.

Для решения задач психологического анализа учебной деятельности и готовности к обучению были использованы теоретические положения, понятийный аппарат, методические приемы и методы обработки и интерпретации данных, разработанные в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности [7].

Индивидуальная деятельность в системогенетической концепции рассматривается на предметно-действенном и психологическом уровнях. Задачи собственно психологического анализа деятельности: определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обуславливающих успешность ее выполнения (компонентный анализ); изучение их «веса» и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности (структурно-функциональный анализ); анализ изменений качественно-количественных показателей индивидуального развития субъекта в процессе освоения деятельности (генетический анализ).

* Библиографическая ссылка на публикацию: «Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль/ под ред. Проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 32-36.

В ходе теоретико-эмпирического исследования было установлено, что успешность школьного обучения определяется качествами всех уровней психики ребенка, это: свойства личности, знания и умения, познавательные и психомоторные способности, интегральные психические свойства, обеспечивающие принятие учебной задачи, контроль и управление деятельностью. Психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения (учебно-важные качества – УВК), образуют взаимосвязи разных уровней значимости в структуре учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности – это целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Функциональное значение УВК в психологической структуре учебной деятельности различно. Базовые УВК имеют наибольший «вес» в структуре, образуют наибольшее количество связей с другими УВК, выполняют интегрирующую роль, объединяя структурные компоненты в соответствии с целью и задачами деятельности. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств. Ведущие УВК образуют взаимосвязи с показателями успешности учебной деятельности и оказывают непосредственное влияние на ее эффективность.

Психологическая структура учебной деятельности реальных учащихся (на уровне индивидуального анализа) обладает особенностями, определяющими уровень и качественное своеобразие готовности/неготовности к обучению. На уровне феноменологического анализа определены типы готовности к обучению (готовность к обучению, мнимая готовность к обучению, неготовность к обучению, мнимая неготовность к обучению), определены первичные и вторичные (производные) феномены неготовности к обучению. Оказалось, что для диагностики готовности к обучению и надежного прогноза успешности учебной деятельности не достаточно данных об уровне развития отдельных психических качеств и «обученности» ребенка, необходима системная характеристика учащегося как целостной индивидуальности.

В системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению учебная деятельность определяется как специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности. Усвоение знаний, обобщенных и систематизированных в опыте человечества способов мышления и деятельности, в форме учебной деятельности, обеспечивает целостность

психического развития в процессе обучения. Знания и умения в качестве операционных механизмов включены в функциональную структуру психических свойств человека, поэтому усвоение знаний является одним из условий развития психики. Понятие «учебная деятельность» по своему содержанию отличается от понятия «познавательная деятельность». Учебная деятельность – это сознательная форма активности человека, которая осуществляется в процессе обучения при непосредственном руководстве со стороны педагога (обучающего). Вместе с тем, в отличие от свободных форм активности, учебная деятельность учащегося нормативно регулируется: ее содержание и формы определяются образовательными стандартами и учебными планами. Основу обучения составляет усвоение нормативно-одобренного способа деятельности.

Учебная деятельность в своем генезисе проходит несколько стадий: от элементарной формы (старший дошкольный возраст – первый год обучения в школе), через этап активного развития (младший школьный возраст) – к развитой форме деятельности. Развитая форма учебной деятельности – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия. Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения и характерна далеко не для всех выпускников школы. Главное отличие элементарной учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив – ребенка, а цель – взрослого. Иными словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении. На ранних стадиях становления учебная деятельность осуществляется под непосредственным руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности: взрослый задает смыслообразующие мотивы учения, ставит задачу, показывает способы решения, контролирует процесс выполнения, дает оценку результата. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполнялись учителем, передаются учащемуся. Связь между компонентами деятельности, задаваемыми взрослыми, и соответствующими компонентами индивидуальной деятельности ребенка не однозначна и не всегда может быть точно зафиксирована. Это приводит к трудностям контроля процесса формирования учебной деятельности: со стороны взрослого – из-за неоднозначности связей и внешних проявлений структурных компонентов деятельности; со стороны ребенка – из-за недостаточно сфор-

мированных действий самоконтроля, самооценки, способности самоанализа.

В отличие от других видов деятельности (игровой, трудовой) учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом этапе обучения составляют новые для субъекта специфические виды деятельности, соответствующие областям предметной подготовки. Установлен универсальный механизм освоения субъектом нового для него вида деятельности [3]. В процессе обучения компоненты психологической структуры уже усвоенной деятельности постепенно заменяются компонентами «новой» деятельности. На переходном этапе деятельность учащегося имеет комбинированную форму, которой присущи качественно-количественные характеристики двух видов деятельности – уже усвоенной и подлежащей усвоению в процессе обучения. Основным результатом обучения – освоение учащимся видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения. Это означает, что учащийся, завершив определенный этап обучения, должен обладать компетенциями, которые позволят ему эффективно решать задачи, обусловленные целью конкретного вида деятельности. Достаточный уровень развития психологической структуры учебной деятельности является обязательным условием эффективности предметного обучения и определяет степень готовности ребенка к началу систематического школьного обучения – стартовую готовность к обучению.

Формирование элементарной формы учебной деятельности начинается уже в дошкольном возрасте. Дошкольное образование менее регламентировано, чем школьное и не является обязательным, это приводит к тому, что показатели индивидуального развития детей, поступающих в школу и уровень их стартовой готовности к обучению, варьируют в достаточно широком диапазоне, психологическая структура учебной деятельности не совершенна и не настроена на цели школьного обучения. Оптимизация психологической структуры учебной деятельности учащихся, ее подготовка к обеспечению процесса усвоения предметного содержания образования является основной целью первого года обучения в школе.

В первый год обучения в школе психологическая структура учебной деятельности активно развивается. Основной смысл происходящих изменений – оптимизация структуры УВК в соответствии с целями обучения.

В конце первого года обучения в психологической структуре учебной деятельности образуются две подструктуры УВК: одна из них включает качества, относящиеся ко всем функциональным блокам психологической структуры деятельности, является «ядром» структуры УВК и обеспечива-

ет целостность функционирования учебной деятельности. Другая подструктура образована качествами, обеспечивающими усвоение содержания обучения грамоте (графический навык, пространственное восприятие, обучаемость). Это означает, что на основе относительно сформированной психологической структуры учебной деятельности начинает складываться психологическая структура новых для учащегося видов деятельности (письма и чтения), активное формирование и становление которых будет задачей следующего этапа обучения. Этот результат подтверждает положение о том, что учебная деятельность является универсальной основой для усвоения новых для учащегося видов деятельности.

Анализ основных показателей динамики структуры индивидуальных качеств учащихся показывает, что в процессе первоначального обучения психологическая структура учебной деятельности приобретает свойства системы: увеличивается общее количество связей между компонентами структуры и средний вес одного компонента, при этом количество сильных корреляций уменьшается вдвое; уровень интегрированности структуры в целом значительно возрастает, снижается зависимость результатов деятельности от уровня развития отдельных УВК (в конце учебного года не выявлено значимых корреляций интегрального показателя успешности усвоения с отдельными УВК; число значимых различий средних значений УВК в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся в конце обучения уменьшается в 4 раза). Выявленные изменения свидетельствуют об увеличении функциональных возможностей психологической структуры УВК. Механизм психического обеспечения необходимого уровня усвоения знаний переходит на качественно иной уровень и осуществляется теперь через функциональное объединение отдельных компонентов в подсистемы, формируется готовность учащегося к усвоению специфических видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения (вторичная готовность к обучению).

В младшем школьном возрасте учебная деятельность развивается и совершенствуется и к окончанию начального периода обучения, по мнению Д.Б. Эльконина, принимает форму развитой учебной деятельности. На последующих этапах уже усвоенная учащимся учебная деятельность оптимизируется и перестраивается в соответствии с новыми задачами обучения.

Выявленные в ходе системогенетического исследования механизмы развития учебной деятельности и готовности учащегося к обучению определяют актуальность разработки технологий анализа индивидуальной структуры учебной дея-

тельности и методов структурно-индивидуальной диагностики.

В большинстве современные тесты готовности к обучению ориентированы на диагностику отдельных качеств, не отражает целостную индивидуальность ребенка как субъекта учебной деятельности. По своей сути они представляют симптоматическую диагностику (Л. С. Выготский) и ограничиваются констатацией уровня развития того или иного учебно-важного качества, без указания места и функционального значения данного качества в структуре деятельности и индивидуальности учащегося, что значительно снижает объективность и научную обоснованность диагноза. Переход от симптоматической диагностики к каузально-динамической (этиологической), по сути – структурно-индивидуальной, предполагает раскрытие внутренней структуры субъекта, установление реально существующих взаимосвязей диагностируемых качеств и их функционального значения в структуре данной индивидуальности. Это, в свою очередь, позволяет устанавливать не только уровень развития диагностируемых качеств и наличие определенных симптомов, но и причины их возникновения.

Практическая реализация структурно-индивидуальной диагностики сталкивается с трудностями теоретического и методического характера, для преодоления которых необходимо решение двух взаимосвязанных задач: 1) проведение теоретико-экспериментальных исследований структурно-функциональных и динамических характеристик предмета диагностики; построение вероятностных моделей исследуемой реальности и разработка методик, имеющих высокую содержательную валидность и отвечающих известным требованиям современной психодиагностики; 2) разработка методических приемов и средств, позволяющих перейти от вероятностной модели исследуемой области психического к анализу индивидуальной структуры, то есть, установлению своеобразия взаимосвязей и функционального значения компонентов исследуемой структуры у конкретного субъекта.

Если первая задача уже нашла свое решение в целом ряде исследований, то решение второй задачи до сих пор остается одной из наименее изученных областей психодиагностики. Один из путей разработки структурно-индивидуальной диагностики в психологии принятия управленческих решений предложен А. В. Карповым [2]. В основу его методики «индивидуальной коррелограммы» положены два общепринятых в психометрике правила: правило сигмы и правило унифицирования и стандартизации результатов политестового обследования. Это позволило автору разработать алгоритм перевода результатов политестовой диа-

гностики в форму индивидуализированной коррелограммы и получить таким образом возможность структурного анализа результатов индивидуального обследования. Наибольшую ценность для дальнейшей разработки методов структурной диагностики, в частности в области педагогической психологии и готовности к обучению, представляет сформулированный и экспериментально подтвержденный автором вывод о том, что уровень развития компонента индивидуальной структуры качеств соответствует функциональному весу этого компонента в данной структуре.

Теоретико-методологические принципы структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению, в наиболее общем виде были сформулированы в базовой методике комплексной диагностики готовности к обучению – («КДГ»). В процессе теоретико-эмпирических исследований и практической работы с учащимися разных возрастных групп диагностические принципы были конкретизированы, дополнены и послужили основой для создания методических комплексов, ориентированных на разные уровни образования (дошкольное, школьное, вузовское) и разные диагностические задачи: диагностика готовности детей к началу обучения в школе – «КДГд», диагностика готовности к обучению смысловому чтению – «КДГч», диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс».

Литература

1. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, т. 2, 1982. 504с.; т. 4, 1984. – 432 с.
2. *Карпов, А. В.* Психология принятия управленческих решений. – М.: Юрист, 1988. – 440 с.
3. *Нижегородцева, Н. В.* Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 367 с.
4. *Нижегородцева, Н. В.* Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе: учебно-методическое пособие. Изд. 2-е, дополненное и переработанное. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 87 с.
5. *Нижегородцева, Н. В., Жукова, Т. В.* Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс» Изд. 2-е, дополненное. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 90 с.
6. *Нижегородцева, Н. В., Карпова, Е. В., Ансимова, Н. П.* Проблемы системогенеза учебной деятельности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 417 с.
7. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.

Адаптация в профессиональной педагогической деятельности и когнитивные ресурсы*

И. В. Серафимович, К. А. Егорова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В публикации рассматриваются возможности когнитивных ресурсов личности на начальных этапах в профессиональной деятельности педагогов. Выявлено, что интеллектуальные способности молодых педагогов создают предпосылки для гибкости поведения и оценки обучающихся и положительной самооценки развивающихся профессиональных качеств.

Ключевые слова: молодые педагоги, интеллектуальные особенности, социально-психологическая адаптация, когнитивные ресурсы личности, профессиональное мышление.

Образование не только в Российской Федерации, но и в целом в мире постоянно находится в непрерывном изменении, стремлении к улучшению. При этом, основным капиталом для достижения необходимых преобразований становятся не только цифровизация и реализация информационно-коммуникационных технологий, не столько материальные возможности и экономическая целесообразность, сколько сам по себе человеческий ресурс, становящийся основным капиталом [2, 7]. Приоритетные задачи Национального проекта «Образование», реализующиеся в частности, в федеральном проекте – «Учитель будущего» одной из важных задач выделяют работу с молодыми педагогическими кадрами (в возрасте до 35 лет). В число важных направлений по работе с молодыми педагогами входит развитие профессиональных сообществ, привлечение к участию в конкурсном движении, развитие наставничества. А это, в свою очередь требует осмысления ресурсов и возможностей личности как субъекта деятельности. Этот качественно новый формат знаний о своих знаниях, реализуемый в частности в исследованиях метакогнитивных способностей и их возможностей [3].

Адаптация и необходимость поиска дополнительных ресурсов очень ярко проявляется при возникновении различных сложных жизненных ситуаций, которые требуют определенного разрешения. Если педагог не будет долгое время находиться в неопределенности, а вследствие чего в стрессе, это будет негативно сказываться на нем. Адаптивность, как и многие педагогические способности, включает в себя умение быстро познать психологию обучающегося и самого себя, а также умение перестроить свою деятельность на основе само-

образования и самовоспитания. Об этом писали многие ученые, такие как S. S. Freud, T. Parsons, C. R. Rogers, M. Weber, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, Л. П. Буева, Л. С. Выготский, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев, В. Т. Лисовский, А. С. Макаренко, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн. Важным акцентом в адаптационных способностях в современном мире становится не столько приспособление, сколько надситуативный выход за пределы реально воспринимаемой ситуации, позволяющий видеть иной контекст и необходимые эффективные тренды в реализуемой деятельности [4, 5].

Не останавливаясь подробно на самом понятии ресурса/ресурсности, которое в настоящее время является активно развивающимся и дискутируемым, обозначим, что в настоящей публикации пойдет речь, прежде всего о когнитивных ресурсах личности. Необходимо заметить, что интеллектуальные особенности личности (вид когнитивных ресурсов) сами по себе являются одной из ключевых проблем психологии. В различные временные периоды и в разных научных школах об интеллекте рассуждали как о некоторой способности, имеющей адаптационное значение для человека и высших животных различные ученые – A. Binet, J. Piaget, M. Polanyi, T. Simon, W. Stern, J. Thomson, D. Wechsler, М. К. Акимовой, Э. А. Голубева, В. Д. Дружинин, М. А. Холодная. Стоит обратить внимание на то, как широко и разнопланово изучаются интеллектуальные особенности, и в качестве примера приведем классификацию М. А. Холодной [10], которая предложила упорядочить информацию, которая накопилась в области экспериментально-психологических теорий и исследований интеллекта. Она выделила 8 основных подходов, для каждого из которых характерна определенная концептуальная линия в трактовке природы интеллекта:

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта» (грант № 19-013-00102а).

— Социокультурный – интеллект рассматривается как результат процесса социализации влияния культуры в целом.

– Генетический – интеллект определяется как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с окружающим миром.

— Процессуально-деятельностный – интеллект рассматривается как особая форма человеческой деятельности.

— Образовательный – интеллект как продукт целенаправленного обучения.

— Информационный – интеллект определяется как совокупность элементарных процессов переработки информации.

— Феноменологический – интеллект как особая форма содержания сознания.

— Структурно-уровневый – интеллект как система разноразмерных познавательных процессов.

— Регуляционный – интеллект как форма саморегуляции психической активности.

Благодаря усилиям вышеуказанных и многих других ученых в настоящее время складывается представление об интеллекте и его особенностях, а также понимание того, что существует активизация в любом интеллектуальном акте процессов мышления, памяти и воображения – всех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего нас мира [8]. Это дает нам основание рассматривать интеллектуальные особенности личности с одной стороны, как когнитивные ресурсы, а с другой, как один из механизмов адаптации. Зарубежные исследователи O. Bucci, R. C. David, R. Eshet, D. A. Fabio, S. Lavy, J. D. Mayer, P. Salovey также делают акцент на практическом применении интеллекта для адаптации. Стоит отметить, что немаловажными критериями являются и межличностное общение, и эффективность профессиональной деятельности, и удовлетворенность достигнутым (самоудовлетворенность и самочувствие эмоциональное), самореализация и интеграция (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) [1, 6, 9].

Наш анализ будет не полным, если не сказать, что возможность более целостного понимания изучаемых психологических феноменов, понимания с учетом контекста, взаимосвязей в деятельности субъекта, наиболее широко предоставляется в разработанной и постоянно дополняющаяся системогенетической концепции деятельности (В.Д/ Шадриков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков, Н.В. Нижегородцева, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко). При освоении деятельности происходит формирование, а затем развитие психологической системы деятельности, что отражается в изменении

структур личности субъекта, его мышления. С точки зрения понятия психологической системы деятельности одной из таких структур, которая видоизменяется и преобразуется на начальных этапах особенно отчетливо, являются профессионально-важные качества. При этом, в контексте нашего исследования наиболее ценным стало в отношении молодых педагогов рассмотреть не столько внешнюю оценку сформированности тех или иных качеств, сколько внутреннюю самооценку развивающихся профессиональных качеств, как еще одного из когнитивных ресурсов, а точнее заметить, когнитивных ресурсов с метакогнитивной составляющей.

Цель: рассмотреть взаимосвязь адаптационных проявлений в деятельности молодых педагогов и когнитивных ресурсов личности.

Методики:

1. Культурно – свободный тест интеллекта (Р. Кеттелл)
2. Самооценка профессиональных качеств педагога (Р.В. Овчарова)
3. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)

Объект исследования: интеллектуальные особенности как когнитивный ресурс в деятельности молодых педагогов. *Предмет* – интеллектуальные особенности субъекта деятельности. *Гипотеза:* интеллектуальные особенности на этапах освоения и реализации педагогической деятельности влияют на некоторые характеристики социально-психологической адаптации. *Выборка:* 30 молодых педагогов из сельских школ.

Статистическая обработка данных позволила получить следующие данные с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Свободный интеллект имеет положительные связи с самооценками в отношении целостного подхода к детям ($r = 0.559$; $p \leq 0.01$) и профессиональной гибкостью ($r = 0.369$; $p \leq 0.05$). Это дает возможность предположить, что когнитивный ресурс молодых педагогов создает предпосылки для вариативности своего поведения в отношении обучаемых и возможности «схватывать» современные тенденции в образовании, предполагающие требования к результатам при обучении школьников в областях предметных, метапредметных и личностных.

Общая экстернатность связана с самооценкой неординарности положительно ($r = 0.500$; $p \leq 0.01$), а принятие других связано с самооценкой профессиональной гибкости ($r = 0.441$; $p \leq 0.05$) и с импровизацией положительно ($r = 0.395$; $p \leq 0.05$). Вполне вероятно, что общительность, как один из показателей общей адаптированности личности позволяет безоценочно принимать но-

вых коллег, и это, в свою очередь, предоставляет возможности для «проб» в профессии молодым специалистам, которые, будучи поддержаны коллегами, увеличивают свои мотивацию к творчеству.

Параметр самооценки «глубокое понимание детей» в свою очередь положительно связан с личностной особенностью – внутренним контролем, являющимся одним из показателей адаптации личности в профессиональной деятельности ($r=0.366$; $p \leq 0.05$), и с другими самооценками профессиональной деятельности, такими как творческая направленность ($r = 0.393$; $p \leq 0.05$). Мы можем предполагать, что зарождающаяся личностная позиция в профессиональной деятельности, имеющая гибкую и вместе с тем, целостную интеллектуальную картину-презентацию общей модели педагогической деятельности, основанную на личной ответственности и внутренней мотивации создает, в свою очередь, условия для дальнейшей интеграции на основании рефлексии и самооценки, и последующем развитии других личностных ресурсов, связанных, в частности с творческим подходом.

Таким образом, с одной стороны, нами частично подтверждена гипотеза, что интеллектуальные особенности личности на этапах освоения и реализации педагогической деятельности влияют на некоторые характеристики социально-психологической адаптации. С другой стороны, следует отметить, что необходима разработка комплекса мер по социально-психологическому сопровождению молодых педагогов, направленная на интеграцию когнитивных и других ресурсов субъекта деятельности. Это не только позволит обеспечить эффективное вхождение в профессию, но и развитие гибких адаптационных возможностей, позволяющих в дальнейшем преодолевать кризисы в профессиональном развитии.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человека. – М.: Наука, 1977–380 с.
2. *Вавакина, Т.С., Журавлев, А.Л., Позняков, В.П.* Прагматичность и нравственность как базовые принципы взаимодействия в деловом партнерстве // Наука. Культура. Общество, 2016. № 1.– С. 189–203.
3. *Карпов, А.В., Карпов, А.А.* Методологические основы психологии образовательной деятельности // Том 2: Когнитивное обеспечение.– Ярославль, ЯрГУ, 2018.– 388 с.
4. *Кашапов М.М., Шаматонова, Г.Л.* Ресурсность мышления как основа конструирования событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология, 2017.– Т. 22.– с. 10–20.
5. *Кашапов М.М., Серафимович И.В.* Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63–76.
6. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // М.: Политиздат, 1975.– 304 с.
7. *Митина, Л.М.* Система «наука-образование-профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века // Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л. М. Митиной.– М.: «Перо», 2019.– С. 5–12.
8. *Шадриков В.Д.* Мышление как проблема психологии / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня, 2018.– № 10.– С. 2–11.
9. *Рубинштейн, С.Л.* О мышлении и путях его исследования.– М.: АН СССР, 1958.– С. 1–15.
10. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Электронный ресурс].– СПб: Питер, 2002.– С. 46–51. Режим доступа: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/psih_intellect_paradoksi.pdf

К ЮБИЛЕЮ ВЛАДИМИРА ДМИТРИЕВИЧА

Глубокоуважаемый Владимир Дмитриевич!

Коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, Правление Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, все ярославские психологи сердечно поздравляют Вас – выдающегося отечественного психолога с Юбилеем!

Этот праздник дорог всем психологам России! Ваши блестящие по замыслу и реализации научные труды получили широкую известность и признание в стране и за рубежом. Их с удовольствием читают и профессионалы, и студенты.

Вы внесли неоценимый вклад в развитие как отечественной психологии в целом, так и в становление Ярославской психологической школы, явившись организатором факультета психологии ЯрГУ. Ваши работы заложили основы целого ряда направлений фундаментальной и прикладной психологии, а разработанные в них концепции входят сегодня в «золотой фонд» отечественной науки. Вы – автор таких фундаментальных теорий, как теория системогенеза профессиональной и учебной деятельности; фундаментальная теория общих и профессиональных способностей; психологическая концепция индивидуальности; оригинальная концепция мышления и мысли как фундаментального психологического феномена.

Вся Ваша творческая и организаторская деятельность посвящена не только развитию отечественной психологии, но и системе образования в нашей стране. Трудно перечислить все Ваши достижения, тем более трудно описать тот масштаб научной, организаторской, педагогической работы, проводимой Вами! Можно уверенно сказать, что и впереди Вас ждут новые открытия. Вы являетесь образцом гармоничной личности ученого! Нас восхищает Ваша глубокая эрудированность, глубина и широта научных интересов, доброта, отзывчивость, принципиальность, уравновешенность, открытость новому! Многочисленные открытия, которые были Вами совершены и совершаются в настоящее время, обеспечивают авторитет и значимость Российской психологии на международном уровне.

Вы являетесь основателем и главой одной из ведущих научных психологических школ страны, широко известной в стране и за рубежом. Ваш стиль руководства научной школой в такой же степени результативен и продуктивен, в какой и гуманистичен. Он основывается на умении распознавать особенности индивидуальности учеников и наилучшим образом (и в то же время – с предельной уважительностью) их реализовывать. Вы пользуетесь непререкаемым авторитетом своих коллег и огромным уважением общественности. Ваше мнение – это аналог «гамбургского счета» в решении многих научных и организационных вопросов.

Вы являетесь образцом личности ученого, в которой гармонично сочетаются черты ученого и организатора психологической науки и педагогической практики, умеющего сплотить вокруг себя единомышленников и учеников, увлечь их своей неиссякаемой творческой энергией, смелыми замыслами и идеями. Нас восхищает Ваша глубокая эрудированность, широта научных интересов, доброта, отзывчивость, принципиальность, уравновешенность, открытость новому!

Желаем Вам здоровья, благополучия, творческих научных достижений и свершений на благо развития отечественной психологии!

*Декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
член-корреспондент РАО, доктор психологических наук,
профессор, Заслуженный деятель науки РФ,
Заслуженный работник высшей школы РФ,
Председатель ЯРО РПО*

А. В. Карпов

Слово об учителе

Владимир Дмитриевич Шадриков оказал не просто большое, но и во многом определяющее влияние на мое становление как профессионального психолога, на формирование круга моих научных интересов, а также стиля работы. Он был моим научным руководителем и при подготовке первых студенческих научных работ – курсовых и дипломной, и при подготовке кандидатской диссертации, а также оказывал действенную помощь при подготовке мной докторской диссертации. В дальнейшем это руководящее и направляющее начало перешло в иные – более скрытые и менее формализованные, но, пожалуй, не менее действенные формы. В своей профессиональной деятельности я всегда помню о том стиле научной деятельности, который присущ Владимиру Дмитриевичу и стараюсь, по возможности, ему следовать. Этот стиль отличается, прежде всего, высочайшей требовательностью – главным образом, к себе (но и к ученикам тоже); стремлением доводить начатое до результатного и эффективного завершения, несмотря на все препятствия; постановкой больших целей и приоритетным решением основных задач, связанных с любой проблемой (а не частных, второстепенных); нацеленностью на остроактуальные научные проблемы; современностью и своевременностью всего того, чем бы он не занимался; органичным сочетанием глубокой теоретичности исследований с их практической направленностью. Для того, чтобы передать всю комплексность и глубину воздействия личности этого Ученого на меня, уместнее всего вспомнить два известных выражения. Первое из них состоит в том, что ничто так действенно не воспитывает человека как личный пример и сама личность его Учителя. Второе положение заключается в столь же известной формуле: «Как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему» (А. С. Макаренко).

В этих заметках мне хотелось бы несколько более подробно поделиться своими мыслями о В. Д. Шадрикове. Когда знаешь человека так давно – а я знаком с В. Д. Шадриковым более 50 лет, то есть практически всю свою сознательную жизнь – и знаешь его, смею думать, достаточно хорошо, то говорить и тем более писать о нем одновременно и очень легко и очень трудно. Причем, не только «одновременно», но и по одной и той же причине. Легко – потому что без труда вспоминается очень и очень многое, что было за эти долгие годы. Но и трудно именно поэтому же: рассказать обо всем невозможно и поневоле приходится что-то выбирать, а это уже совсем непросто. Понятно также, что эти трудности выбора многократно возрастают, когда речь идет о личности такого масштаба, как В. Д. Шадриков – личности не только крупной, но многогранной, многомерной, синтезирующей в себе множество различных сторон, каждая из которых, разумеется, достойна специального внимания.

Так, особого внимания заслуживает, конечно, специальный анализ творческого пути и научного вклада, который внес Владимир Дмитриевич в развитие современной психологии. Не менее значима и поучительна ретроспектива того – очень продолжительного и во многом переломного для страны периода, когда В. Д. Шадриков, являясь государственным деятелем высшего уровня, концентрировал свои силы и талант преимущественно на организации системы образования в нашей стране. Возможны (и, добавлю, – необходимы) также и многие иные аспекты и планы анализа жизненного пути и творчества В. Д. Шадрикова; лишь их синтез может дать достаточно полное представление о личности этого человека.

Вместе с тем, хорошо понимая невозможность «объять необъятное», в этих заметках я остановлюсь лишь на одном, но достаточно показательном, на мой взгляд, аспекте богатейшего научного и жизненного пути Владимира Дмитриевича. Более того, этот аспект представляется мне не только очень показательным, но и во многом определяющим для понимания многих иных черт его личности и особенностей его научной деятельности. Тематически он может быть сформулирован следующим образом: В. Д. Шадриков и Ярославская психологическая школа. Причем – и это следует подчеркнуть особо – речь должна идти, конечно, не только и даже не столько о традиционной «развертке» этой темы в духе «роль и место В. Д. Шадрикова в становлении и развитии данной школы». Такой ракурс был бы не только тривиальным, поскольку эта роль и это место общепризнанны и общеизвестны, но и фактически не совсем правильным, точнее – не совсем полным, так как значимость творчества Владимира Дмитриевича давно вышла за пределы этой школы, стала достоянием всей психологической науки.

По моему мнению, значительно более важный пласт данной темы заключается в глубоком и, фактически, органичном родстве и даже – единстве сущностных черт Ярославской психологической школы и базовых личностных качеств В. Д. Шадрикова, общей направленности его личности и как ученого и как человека. Такое единство очень ярко проявилось уже на относительно ранних этапах становления школы, о которых преимущественно и идет здесь речь. И этот «феномен конгруэнтности» личности и школы обусловлен двумя важнейшими причинами. С одной стороны, В. Д. Шадриков, будучи одним из основателей и творцов этой школы, во многом заложил ее основные традиции. Вполне закономерно поэтому, что и сама она воспроизводит в себе черты своего выдающегося представителя. Однако, с другой стороны, сами эти традиции и «дух школы», будучи сформированы и начав жить самостоятельной жизнью, все более рельефно и явно высвечивают сущностные черты В. Д. Шадрикова.

Действительно, в психологическом сообществе нашей страны является общепризнанным то, что одной из основных особенностей Ярославской психологической школы выступает атрибутивно присущая ей практическая направленность, органическое единство теоретических и прикладных аспектов проводимых в ней исследований и разработок. Это – одновременно и ее определяющая особенность, и ее «фирменный знак», и залог ее жизнеспособности, конструктивности и конкурентоспособности. Такая направленность, оформившаяся уже в середине прошлого века, имеет, конечно, комплексную, многофакторную обусловленность. Среди главных факторов, определивших ее, следует отметить и то, что в Ярославле была создана первая в стране лаборатория промышленной психологии; и то, что в этот же период сложилась группа очень интересных и талантливых ученых, чьи исследования характеризовались тесной связью с практикой; и то, что эти исследования уже тогда были адекватным ответом на социальный, то есть также – практический заказ и пользовались институциональной поддержкой в регионе. Не случайно в этой связи то, что созданный в 1970 году факультет психологии Ярославского университета изначально был ориентирован на подготовку специалистов-психологов, прежде всего, практического профиля. Кстати говоря, это был третий в стране факультет психологии (наряду с факультетами в Московском и Ленинградском университетах), а роль в его создании В. Д. Шадрикова вполне аналогична той роли, которую сыграли А. Н. Леонтьев и Б. Г. Ананьев в становлении двух указанных факультетов.

Вместе с тем, только отмеченные выше факторы еще недостаточны для понимания сущностных черт Ярославской школы. Для того чтобы «исходная практичность» не иссякла, не исчерпала себя, она обязательно должна подпитываться Большой Теорией и Большими Теоретиками. Но даже и этого мало – необходимо также, чтобы лидер школы в период ее становления олицетворял в себе, в своей личности, ее сущностные черты, ее дух. В этом нет ничего нового и необычного, поскольку давно и прочно установлено, что организационная культура любой организации (в данном случае – неформальной, то есть научной школы) решающим образом зависит от личностных черт, от направленности личности ее лидера. Это – одна из «аксиом» организационной психологии, которая, кстати говоря, явно недостаточно ассимилирована науковедением и применена к изучению научных школ.

В свете этого становится понятным и даже необходимым осознание еще одного фактора, определившего атрибутивную практичность Ярославской психологической школы и ее дух. Это – более глубокий, латентный, нежели все указанные выше, но не менее мощный, чем они, фактор – фактор особенностей личности В. Д. Шадрикова. Можно сказать даже, что это – своего рода «фактор второго порядка», поскольку он определял многие другие факторы – и отбор кадров для школы, и приоритеты в тематике научных исследований, и культуру исследований, и уровень требований к ним, и сферу научных контактов, и авторитет школы и многое другое. Используя метафору структурной организации интеллекта с его «G-фактором», и по смыслу и даже по созвучию можно говорить о своего рода «Ш-факторе» (факторе Шадрикова) в структуре Ярославской психологической школы. Сдержанием же этого фактора, его уникальной особенностью является, на мой взгляд, важнейшая черта интеллектуальной деятельности В. Д. Шадрикова, состоящая в следующем.

Обычно в психологии, особенно после классической работы Б. М. Теплова «Ум полководца», принято дифференцировать «ум теоретический» и «ум практический», теоретический и практический интеллект. Молчаливо предполагается также, что в каждом индивидуальном случае обычно должен доминировать какой-либо один из этих двух «полюсов»,

а второй – реципрочно представлен в существенно менее выраженном виде. Отсюда – все «обидные» для теоретиков «практические дефициты» и еще более обидные для практиков – дефициты теоретического плана. Вместе с тем, из этого, считающегося общим, правила существуют нечастые, но счастливые исключения. И в этом плане надо говорить не об «уме практическом», и не об «уме теоретическом», а об «уме *синтетическом*». Именно эта синтетичность, нерасторжимое единство теоретической и практической составляющих интеллекта – отличительнейшая и наиболее важная особенность В. Д. Шадрикова. Именно она позволяет быть ему и блестящим теоретиком и выдающимся организатором одновременно. И именно она составляет содержание того «Ш-фактора», благодаря которому сложилось органичное единство теории и практики, характерное для Ярославской психологической школы.

Какими бы вопросами ни занимался Владимир Дмитриевич, какие бы научные проблемы ни разрабатывал, он стремится довести это до степени практической реализации (один из вопросов, который он нередко задает автору какого-либо теоретического результата – «ну и что?» – то есть, что это дает практике?). Более того, приоритеты его научной тематики и общий стиль его научной деятельности обычно таковы, что он не столько «пытается внедрить то, что им разработано», сколько, наоборот, «разрабатывает то, что в первую очередь достойно практической реализации». Примеров и подтверждений этому – огромное количество. Наиболее известные из них – концепция системогенеза профессиональной деятельности, послужившая методологической основой для обширного цикла не только теоретических, но и прикладных исследований и разработок; фундаментальная общепсихологическая теория способностей, разработанная на основе принципиально новой – функционально-генетической парадигмы и также являющаяся базой для решения многих практических задач, особенно в сфере образования. Даже такая – казалось бы, не связанная непосредственно с практическими задачами и разработанная им в последнее время – концепция внутреннего мира человека, в действительности, глубоко практична: ее пафос заключается в том, что человек лишь тогда может быть Человеком – не только мыслящим, чувствующим, переживающим, но и *действующим*, когда он обладает и овладевает своим внутренним миром и, благодаря этому, становится не только индивидом, но и индивидуальностью.

Сказанное не означает, естественно, что органически присущая творчеству В. Д. Шадрикова практическая ориентированность равнозначна узко практической направленности. Как раз наоборот – для его творчества наилучшим образом подходит известная формула: «нет ничего практичнее хорошей теории». В этой связи он сам любит отмечать положение С. Л. Рубинштейна о том, что внутри самой психологии должны созреть необходимые предпосылки для того, чтобы она обладала достаточно высокой практической действенностью. И в плане создания таких внутриспсихологических предпосылок, то есть в плане разработки теоретических представлений, его отличает высочайшая сензитивность к новому, умение так ставить проблему, чтобы она содержала уже не половину (как принято выражаться), а гораздо больше для своего решения. Причем, поиск этих решений, все его научное творчество подчинено императиву, сформулированному Дж. Уилером – «истина может и не быть проста». Кроме того, хотелось бы отметить и еще одну, характерную для творчества В. Д. Шадрикова особенность: это предельно уважительное и в чем-то даже трепетное отношение к научному Факту, к экспериментальным и шире – эмпирическим результатам как именно к базисному, то есть в известном аспекте – определяющему компоненту любой науки., а также к тем методам, которым они получены. И в этой связи можно вспомнить известное высказывание М. Я. Басова: легче быть ученым (то есть человеком, владеющим теоретическими знаниями), чем исследователем (то есть человеком, владеющего, наряду с ними, еще и методами получения знаний).

Синтетический склад интеллекта, синергия теоретической и практической его составляющих, будучи определяющей особенностью, проявляется, конечно, не только в научной деятельности В. Д. Шадрикова, но и во многих иных сферах и аспектах, в том числе – и в административной работе, и в педагогической деятельности, да и просто в житейских вопросах и межличностных отношениях. Здесь на первый план для Владимира Дмитриевича выходит то личностное качество, подробный психологический анализ которого он впервые дал в своих исследованиях и которому неукоснительно старается следовать в своих практических делах – *добродетель*. И, если для практического ума лучше всего подходит

формула, данная еще Аристотелем – «стремящийся разум», то для богатой содержательно и насыщенной личностно – одухотворенной деятельности лучше всего подходит именно это понятие – понятие *доброй* деятельности, добро-деятельности, кристаллизующейся и генерализующейся в личностном качестве добродетельности. Наиболее важно то, что это – не просто теоретический конструкт, а норма и даже императив для Владимира Дмитриевича – императив быть не только деятелем, сколько *добродетелем*. Для огромного числа его коллег и учеников он именно таков.

Естественно, все сказанное выше – лишь фрагментарные и неполные, да к тому же – и субъективные впечатления. Они ни в коем случае не претендуют на полноту и даже не исчерпывают вынесенную в заглавие тему «Учитель и школа». Как утверждают литературоведы, удачная формулировка темы должна не только соответствовать тому, как она раскрывается в тексте, но и выходить за его предел, «подсказывать» читателю новые ходы в ее самостоятельном раскрытии. Так и формулировка темы «Учитель и Школа» («УиШ») имплицитно подразумевает многие иные, очень важные направления ее раскрытия. Среди них нельзя, например, не отметить такое интереснейшее и поучительное для всех учеников Владимира Дмитриевича направление, как стиль научного руководства Учителем своей научной школы (и тогда формула «УиШ» расшифровывается уже как «Ученики и Шадриков»), а также своими учениками. Этот стиль в такой же степени результативен, продуктивен, в какой и гуманистичен. Он основывается на умении распознавать особенности индивидуальности учеников и наилучшим образом (и в то же время – с предельной уважительностью) их реализовывать. Причем, все это сочетается в его стиле с высочайшей требовательностью к ученикам; с тем, чтобы их работа была не только *целенаправленной*, но и *целедостигающей*. И в этом плане его стиль руководства в чем-то созвучен известному организаторскому стилю С. П. Королева, выраженному в формуле: «требовать невозможного, чтобы добиться максимума возможного».

В заключение необходимо отметить и еще одно – так сказать «сквозное», качество В. Д. Шадрикова – качество, без которого нельзя говорить ни об Учителе (с большой буквы!), ни о Школе – об умении искренне радоваться успехам своих учеников. Это качество – не только атрибут, но и главный критерий действительно крупной, щедрой и духовно богатой натуры, каковой, без сомнения, является Владимир Дмитриевич. Оно порождает аналогичное – встречное и также глубокое и искреннее чувство, которое я и попытался передать в этих заметках.

*Декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор,
Заслуженный деятель науки РФ,
Заслуженный работник высшей школы РФ*

А. В. Карпов

Титан психологии: штрихи к портрету Владимира Дмитриевича Шадрикова

Обыкновенно использование таких слов как «гигант», «титан», «исполин» и тому подобных применительно к живому человеку заставляет автора начать с немедленного объяснения выбранного словоупотребления. Автор должен донести до читателя, что использованная метафора имеет право на существование, что мера преувеличения не столь велика, как это могло показаться неискушенному читателю. Уже не первый раз мне выпадает счастливый случай написать несколько строк, посвященных трудам, делам и личности В.Д. Шадрикова. Могу констатировать: в этом случае никаких дополнительных пояснений не требуется – масштабы и объем содеянного Владимиром Дмитриевичем Шадриковым настолько велики, настолько превосходят человеческие стандарты, что мысль о «титаническом», «сверхчеловеческом» представляется вполне естественной.

Один список титулов и должностей наводит на мысль, что мы имеем дело с экстраординарным случаем. Не вполне ясно, как один человек может успеть столько сделать.

В ноябре 2019 года исполняется 80 лет со дня рождения видного российского психолога, организатора науки и образования в нашей стране, педагога, академика Российской академии образования Владимира Дмитриевича Шадрикова. В.Д. Шадриков – доктор психологических наук, профессор, ординарный профессор, заслуженный профессор Национального исследовательского университета Высшей школы экономики, научный руководитель лаборатории психологии способностей департамента психологии НИУ ВШЭ, председатель докторского диссертационного Совета. В.Д. Шадриков удостоен множества наград и званий, о чем в настоящем тексте еще будет сказано.

Владимир Дмитриевич Шадриков родился 18 ноября 1939 года в городе Рыбинске в рабочей семье. В 1957 году, окончив среднюю школу с серебряной медалью, поступил в Рыбинский педагогический институт. В 1958 году Рыбинский институт был слит с Ярославским педагогическим институтом, и свое обучение В.Д. Шадриков продолжил в Ярославле. Судьба прочно связала биографию В.Д. Шадрикова с этим вузом. В 1962 году с отличием закончил физико-математический факультет, получив квалификацию «учитель физики и математики». Полученные знания хотелось применять на практике: на последнем курсе совмещал учебу с работой в качестве учителя математики в школе рабочей молодежи в поселке Красные Ткачи. Распределение В.Д. Шадриков получил в поселок Эвенск Магаданской области учителем математики средней школы. В 1963–1964 годах В.Д. работал директором вечерней средней школы рабочей молодежи, а в последний год пребывания на Магаданской земле был инспектором районного отдела образования. В 1965 В.Д. Шадриков возвращается в родной ЯГПИ. Поступив в аспирантуру по психологии, в 1968 году досрочно защищает диссертацию на тему «Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору». Работает ассистентом, старшим преподавателем кафедры психологии ЯГПИ. С 1970 года Владимир Дмитриевич Шадриков переходит во вновь открывшийся Ярославский государственный университет, принимает активное участие в создании факультета психологии и его становлении. С 1971 по 1976 был деканом факультета психологии и заведующим кафедрой психологии труда и инженерной психологии (1972–1982). Будучи проректором по учебной работе (1976–1982), написал и защитил докторскую диссертацию по психологии профессионального обучения «Системный подход в психологии производственного обучения (1977).

В 1982 году судьба снова свела В.Д. Шадрикова с альма-матер: он был назначен ректором ЯГПИ, где перестроил в короткий срок подготовку учителей, сделав ее соответствующей современным требованиям. Это не осталось незамеченным. В 1985 году В.Д. Шадриков был приглашен на работу заместителем министра просвещения СССР, в 1988–1991 гг. – первый заместитель председателя Госкомитета СССР по народному образованию – Министр СССР. Занимался совершенствованием содержания и организационных основ общеобразовательной школы и педагогического образования. В 1991–2001 гг. – заместитель министра образования РФ. С 2001 года – профессор кафедры общей психологии и научный руководитель департамента психологии Факультета социальных наук Национального

исследовательского университета Высшей школы экономики, где трудится по настоящий день.

Необходимо отметить вклад юбиляра в развитие Российской академии образования: В. Д. Шадриков член-корреспондент АПН СССР (1982), исполняющий обязанности Президента АПН СССР (1989–1990), академик-организатор Российской академии образования, действительный член АПН СССР (с 1990) и РАО (с 1992).

В. Д. Шадриков известный специалист в области психологии труда, педагогической и дифференциальной психологии, методологии психологической науки и общей психологии. Через творчество Шадрикова красной нитью проходит проблема деятельности. Широкою известность в психологии ему принесла монография, изданная «Наукой» в 1982 году «Системогенез профессиональной деятельности», значение которой далеко выходит за рамки психологии труда. Одна из относительно недавних работ – «Психология деятельности человека» (2013) в первую очередь методологическая и общепсихологическая, поскольку по-новому решает традиционные вопросы общей психологии и в новом ключе трактует общепсихологические понятия.

В. Д. Шадриков является создателем теории системогенеза и системогенетического подхода в психологии. Развивая идеи Б. Ф. Ломова и П. К. Анохина, В. Д. Шадриков обосновал и развил использование системогенетического подхода в психологии. За практически сорок лет реализации подхода идеи системогенеза в психологии получили широчайшее распространение. Учебная и трудовая деятельность, общение, развитие способностей давно и успешно исследуются в рамках системогенетического подхода, учениками и последователями В. Д. В последнее время системогенетический подход находит свое применение и относительно новых для идеологии системогенеза сферах – например, при разработке методологии или истории психологии.

Казалось бы, можно было и далее разрабатывать оправдавший себя перспективный подход. Но В. Д. Шадриков, человек, открытый новому: он постоянно порождает и инициирует новые научные идеи, которые благодаря его ученикам, превращаются в новые научные направления. Подходы В. Д. Шадрикова оригинальны, несут в себе новые авторские идеи. Перспективным оказался новый подход к рассмотрению способностей и одаренности человека. В самые последние годы В. Д. сформулировал новую теорию мышления, в которую вернулась категория «мысль», он автор многочисленных работ, посвященных различным вопросам философии, психологии и педагогики образования и воспитания. Из последних научных инициатив заслуживает быть отмеченной разработка «Неокогнитивной психологии» (2017). Как человек, которого интересует в первую очередь истина, он не боится обращаться к малоисследованным наукой вопросам: о природе совести, о душе, о духовных способностях и мн. др. В изучение каждого вопроса В. Д. Шадриков вносит свою оригинальную лепту, которая оказывается перспективной и неизменно получает развитие.

Он автор многих книг, хорошо известных научному психологическому сообществу. В. Д. Шадриков автор научных работ, учебников и монографий (всего им опубликовано около 400 работ). Особенно производит впечатление потрясающая продуктивность В. Д. Шадрикова в последние годы, когда одна за другой выходят из печати монографии, учебники и учебные пособия. Приведем лишь некоторые: «Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя». – М.: Университетская книга; Логос, 2009; «Диагностика познавательных способностей: методика и тесты»: учебное пособие. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009 (редактор); «Психология индивидуальности: новые модели и концепции». – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009 (в соавторстве); «От индивида к индивидуальности: введение в психологию». – М.: Институт психологии РАН, 2009; «Профессиональные способности». – М.: Университетская книга, 2010; «Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников». – М.: Логос, 2011 (в соавторстве); «Развитие младших школьников в различных образовательных системах». – М.: Логос, 2011 (в соавторстве); «Качество педагогического образования». – М.: Логос, 2012; «Мониторинг качества высшего педагогического образования». – М.: Логос, 2012. (в соавторстве); «Психология деятельности человека». – М.: ИП РАН, 2013; «Мысль и познание». – М.: Логос, 2014; «Общая психология: учебник для академического бакалавриата». – М.: Юрайт, 2015 (в соавторстве); «Эволюция мысли». – М.: Издательская группа «Логос», 2016; «Совесть и ее воспитание». – М.: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2017; «Неокогнитивная психология». – М.: Университетская книга,

2017; «Психология педагогической оценки». – М., 2018 (в соавторстве); «Общая психология. Хрестоматия в пяти томах», 2019 (в соавторстве); «Мысль и понимание. Понимание мысли»: монография, 2019.

Служение отечеству и профессиональная деятельность В.Д. Шадрикова была отмечена многочисленными наградами: медалями (им. Н.К. Крупской, 1989; им. К.Д. Ушинского, 1989; А.С. Макаренко, 1990; «Орденом благоверного князя Даниила Московского» (Российская Патриархия, 2001). За цикл работ по психологии способностей Президиумом РАН В.Д. Шадрикову была присуждена премия им. С.Л. Рубинштейна (1996) и премия Президента РФ в области образования (за комплекс работ: «Отечественное направление в психологии творчества и одаренности», 1999); Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (август 2006); «Орденом Почета» (указом Президента РФ за разработку Государственных стандартов высшего проф. образования, 2002); орденом «За заслуги перед Отечеством» IV степени (ноябрь 2012); почетным званием «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации»; почетным знаком II степени Высшей школы экономики (март 2012); нагрудным знаком «Почетный работник науки и техники Российской Федерации» (ноябрь 2007). В.Д. Шадриков был избран почетным профессором ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Белгородского технологического университета им. В.Г. Шухова, заслуженным профессором НИУ ВШЭ.

Владимир Дмитриевич человек «всесоюзного» масштаба, государственный деятель великой страны... За заслуги в области развития образования в СССР В.Д. Шадриков был удостоен высокого звания Героя Социалистического труда с вручением Ордена Ленина, решение было принято, но стремительный распад СССР не позволил оформить и получить соответствующие документы... Впрочем, дело не в удостоверении, как я понимаю, а в благодарной памяти коллег, специалистов, работников науки и образования, которые могли по достоинству оценить сделанное. В те годы, когда В.Д. Шадриков был министром и председателем госкомитета, в образовании и науке происходило много хорошего, чего не скажешь о нынешних временах. Что бы ни говорили недоброжелатели и «горе-реформаторы», в СССР было лучшее в мире образование и лучшая высшая школа... И руководители системы образования и науки были ее достойны... И, возможно, не приходилось бы теперь, начиная каждый новый учебный год в системе высшего образования «считать раны», отмечая, в каких еще направлениях в образовании и науке стало хуже, хотя, казалось бы, уже далее и некуда. Увы, за периодом созидания, который связан с деятельностью В.Д. Шадрикова, наступила другая пора, пора упадка и разрушения...

Для В.Д. Шадрикова всегда было характерно сочетание дарований, которые весьма нечасто встречаются у одного человека – талант мыслителя, который возвращает мысль, прорабатывает ее, дает развиться в оригинальную новую идею, и дар деятеля, способного сосредоточить усилия на достижении поставленной цели, совершая тот или иной поступок... Наверное, именно это сочетание позволило В.Д. Шадрикову добиться тех результатов, которых редко кому удается достичь. И, что более значимо, наверное, благодаря этому экстраординарному сочетанию, такую в результате стала и созданная В.Д. школа, в которой непостижимым образом сопрягаются научность и жизненность. Для сомневающих в справедливости последних строк, напомню, что это – сочетание научности и жизненности – извечная мечта психологии, которая до сих пор воплощается лишь «кое-где» и «порой», но отнюдь не тотально.

Конечно, дать сколь-нибудь полный портрет в рамках маленького текста невозможно. Поэтому ограничимся отдельными штрихами. Перефразировав строку выдающегося поэта, отметим: «Я только малость отражу в статье. На все я не имею полномочий»... Создать портрет юбиляра – задача коллективная. А некоторые штрихи к портрету приведены ниже.

Государственный человек. Глубокое знание системы образования, личный опыт и профессиональные психологические компетенции позволили В.Д. Шадрикову грамотно ставить и разрешать фундаментальные проблемы организации общего и профессионального образования. В области общего среднего образования под его руководством, в частности, реализованы следующие проекты: введен в школьный курс предмет «Информатика»; разработана концепция и учебный план для нового типа учебных заведений – профессионально-технических училищ со средним образованием; введены новые типы образовательных учреждений: гимназии, лицеи, кадетские училища; разработана вариативная основа из программ для дошкольных образовательных учреждений (детских садов); разработан

проект и принято Постановление правительства о создании психологической службы в системе образования и др. В области высшего образования под руководством и при непосредственном участии В. Д. Шадрикова были реализованы следующие проекты: проведена полная перестройка системы гуманитарного образования по всем специальностям; получил дальнейшее развитие проект «общественно-государственного управления образованием», в части разработки содержания высшего образования по отдельным направлениям и специальностям подготовки специалистов, создана система учебно-методических объединений и научно-методических советов; разработан и принят Государственной думой закон «О высшем и послевузовском образовании»; впервые создана в стране система лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений, положенная в основу оценки качества высшего образования; разработаны два поколения Государственных образовательных стандартов по каждому направлению и специальностям; проведена работа по взаимному признанию документов об образовании, которая была учтена в Лиссабонской декларации; проведена необходимая работа по переходу на двухуровневую систему подготовки с присвоением академической степени бакалавра и магистра.

Организатор науки и образования. Трудно перечислить все, что было создано В. Д. Шадриковым как организатором. Про инициативы и проекты В. Д. как министра и председателя государственного комитета по науке мы уже упоминали. Напомню, он был академиком-организатором Российской академии образования (РАО). Об этом напишут академики, бывшие свидетелями этих «славных дел». Здесь упомяну о том, что было на наших глазах. В. Д. Шадриков был создателем двух психологических факультетов: в Ярославском государственном университете (в начале 1970-х гг.) и позднее в Москве, в Государственном университете Высшей Школы Экономики. В. Д. Шадриков организовал и возглавлял кафедру психологии труда в Ярославском государственном университете в семидесятые годы (1973–1982) и кафедру психологии младшего школьника в Московском педагогическом государственном университете. Везде В. Д. Шадриков проявлял широту и мысли и перспективное, стратегическое мышление. Сейчас, в преддверии пятидесятилетнего юбилея, вспоминая начало биографии ярославского психологического факультета, представим себе, как им, «основателям», созидателям факультета, нашим преподавателям было трудно. Виктор Васильевич Новиков, первый декан факультета, рассказывал, что ездил к Алексею Николаевичу Леонтьеву, тогдашнему декану факультета психологии в МГУ. Рассчитывал на помощь, но услышал от мэтра, что в провинции создать факультет психологии невозможно – нет ресурса. А потом судьба распорядилась так, что с факультета вынужден был уйти на долгие годы и сам В. В. Новиков... И В. Д. Шадриков, на плечи которого легло руководство факультетом, сумел с честью (впрочем, мы теперь можем с высоты прошедших лет смело сказать – «как всегда») выйти из трудного положения. В. Д. хватило мудрости привлечь к работе на факультете профессора М. С. Роговина, выпускников МГУ, ЛГУ и МГПИ... Так создавалась школа, в которой нашлось место и молодым ярославским ученым, осваивающим психологическую специальность, и выпускникам известных в нашей стране центров (Л. П. Урванцева, А. Л. Журавлева, Г. И. Тереховой, Н. М. Крюкова, В. С. Подольского)... К работе были привлечены представители первой ярославской психологической школы из ярославского педагогического института (Н. П. Ерастов, Ю. К. Корнилов, М. М. Рыбакова), профессор Н. П. Ерастов и доцент Ю. К. Корнилов чуть позже перешли на постоянную работу в ЯрГУ... Так складывалась вторая ярославская школа психологии, живущая и процветающая поныне. Современной научно-психологической молодежи трудно представить, что в ту пору велись дискуссии как о целесообразности использования психологических методик, так и о том, возможно ли студентам, изучающим психологию, знакомиться с обработкой психологических методик и надо ли им давать «ключи» к обработке. Конец дискуссиям в Ярославле положил В. Д. Шадриков, съездивший в ЛГУ – тогдашний центр, в котором широко применялись психологические, в частности, личностные методики, – и привез оттуда полные комплекты методик...

Педагог. Невозможно подсчитать, сколько учеников было у Владимира Дмитриевича за шестьдесят лет педагогической деятельности. Напомним, что свою педагогическую деятельность В. Д. Шадриков начал еще студентом в качестве учителя математики в школе рабочей молодежи в поселке Красные Ткачи. У В. Д. Шадрикова великое множество учеников как в Ярославле, где он начинал свою работу в высшей школе, так и в Москве, в Национальном исследовательском университете Высшей школы экономики, в котором долгие

годы был научным руководителем факультета психологии и в котором работает до сего дня, и в Московском педагогическом государственном университете, где заведует кафедрой психологии младшего школьника. И в десятках других городов и сотнях вузов, в которых работают его ученики и ученики его учеников.

В течение длительного времени В.Д. Шадриков был председателем диссертационных советов. К числу его учеников смело можно отнести и тех, кто защищался в этих советах, ибо защита там – это тоже образовательное действие, педагогический урок.

Мы смело говорим, что В.Д. Шадриков – выдающийся учитель.

Человек. Нельзя не отметить, что Владимир Дмитриевич Шадриков не только выдающийся ученый и человек с государственным мышлением. Это ученый-новатор, не боящийся сказать новое и выступить первопроходцем, но и человек, умеющий вдохновлять других, берущихся за сложные задачи. Человек, умеющий брать ответственность на себя, умеющий преодолевать трудности, держать свое слово. Человек, имеющий идеалы, и хранящий верность им, человек чести и достоинства, большой жизненной стойкости и душевного здоровья. И просто Человек с большой буквы, человек «на все времена», как говорят англичане. У В.Д. множество учеников, которые его любят и уважают. В.Д. Шадриков пользуется огромным авторитетом и уважением в психологическом сообществе.

Хочется отметить цельность натуры В.Д. Шадрикова. Еще в 1969 году, только защитив кандидатскую диссертацию, в одной из статей высказал идею, что человека можно представить в виде уравнения. Задача психологии – определение индивидуальных коэффициентов в этом уравнении. Через сорок лет эта идея воплощается в книге «Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя». Направленность на решение глубинной проблемы – что есть человек? где истоки человеческого в человеке? – отличает творчество психолога. Другим важным качеством В.Д. Шадрикова является умение работать с людьми. Было бы странно, если бы оказалось по-другому. Руководство предполагает определенные отношения с подчиненными. Необходимо отметить, что стиль деятельности В.Д. Шадрикова отличало то, что он был требователен к себе и другим, но справедлив. При этом не всегда В.Д. был мягок. В 1980-е годы, будучи ректором в ЯГПИ, столкнулся с необходимостью изменить десятилетиями складывающуюся атмосферу безделья и безответственности, спрашивал строго, был требователен. Поскольку требовательность началась с требовательности к себе, воспринималась как справедливая, хотя, понятно, не всем нравилась. Как должен быть требователен министр в нашем отечестве, даже и говорить не стоит. В.Д. Шадрикова всегда отличала способность учиться. Его взгляды постоянно находились в развитии. В.Д. – один из немногих людей, который легко признавался, что он чего-то не знает (другим учителем, который обладал таким же качеством, был М.С. Роговин, замечательный отечественный психолог). Удивительным качеством В.Д. было то, что даже тогда, когда он был на государственной службе, он был открытым человеком. Меня поразило, что В.Д. Шадрикова можно в чем-то переубедить, если, конечно, найти достойные аргументы. Признаюсь, редкое качество большого руководителя. Редкое качество по нынешним временам и то, что юбиляр имеет нравственные принципы, поэтому его деятельность на всех постах, которые В.Д. занимал, имела для него личностный смысл. В этом трагедия нашего государства, что в руководстве на смену людям с моральными принципами приходят «эффективные менеджеры» (чаще всего на самом деле лишь имеющие такую самооценку). Владимир Дмитриевич Шадриков человек внутренне свободный, независимый, поэтому самодостаточный и счастливый...

Про В.Д. Шадрикова как ученого уже было много сказано. В.Д. – академик РАО, один из ведущих ученых психологов и педагогов в современной России.

И все же – почему можно назвать В.Д. Шадрикова титаном?

Ответ, как представляется, прост. Далеко не каждому большому ученому удастся не только внести свой значимый вклад в науку, но и существенно повлиять на ее развитие, возможно, направить вектор ее развития в нужную сторону. Потому, что некоторые люди видят дальше, чем остальные. Это оказалось возможным потому, что исследователь шел по своему пути, решая встающие перед ним задачи, руководствуясь своим пониманием перспектив развития.

Исследуя закономерности производственного обучения, В.Д. Шадриков пришел к необходимости использования системного подхода к решению этой сложной задачи, став, таким образом, одним из пионеров системного подхода. Разрабатывая подходы к исследованию

развития деятельности, В. Д. Шадриков пришел к созданию теории системогенетического подхода в психологии, основываясь на общей теории функциональных систем, сформулированной академиком П. К. Анохиным. Системогенез находит широкое применение в психологии. Стоит отметить, что честь распространения идей системогенеза на сферу психологии принадлежит В. Д. Шадрикову. Им первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда рассмотрен и проанализирован процесс формирования систем. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В. Д. Шадриковым. За практически сорок лет реализации идей системогенеза в психологии подход перерос статус научного подхода и стал системогенетической эпистемологией.

Системогенетическая эпистемология в психологии получила широчайшее распространение, множество работ выполнено на основе этой методологии.

Исследование способностей и одаренности привело к пересмотру всей системы психологических понятий, в результате чего было разработано новое представление о предмете психологии, внутреннем мире человека, в котором центральное место заняла категория способностей, соединившая в единое целое изолированные ранее, внутренне практически не связанные между собой предметные области (психические процессы, личностные черты, мотивацию). Это новое понимание предмета, как представляется, необходимо для того, чтобы интеграция российской психологии в мировую проходила органично и не были бы утрачены наработки предшествующих поколений отечественных психологов, которыми наша психология по праву гордится.

В. Д. Шадриков – психолог, которому удалось «вернуть» мысль в психологию, вновь сделать ее предметом психологического исследования. В самых последних работах автора глубокому анализу подвергается проблема понимания, от дефицита которого страдает наша школа...

Свершения, как представляется, титанические.

Поздравляя Владимира Дмитриевича с замечательным юбилеем, хочется пожелать здоровья, долголетия, творческого энтузиазма, дальнейших свершений во благо психологической науки и понимающих и талантливых учеников!

*Доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой общей и социальной
психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,
Почетный работник высшего профессионального
образования Российской Федерации* *В. А. Мазилев*

О Владимире Дмитриевиче Шадрикове

На мою профессиональную и личную судьбу встреча с Владимиром Дмитриевичем Шадриковым оказывала, оказывает и будет еще оказывать такое сильное, плодотворное, резонансное влияние, духовную ценность которого очень трудно осознать в полной мере и изложить в краткой форме.

В 1999 году в Ярославле под эгидой Российского психологического общества (РПО) стал издаваться «Ярославский психологический вестник». Первый выпуск данного вестника был посвящен 60-летию В.Д. Шадрикова. Я, в качестве выпускающего редактора журнала, обратился к Е.А. Климову – президенту РПО, с просьбой подготовить вводную статью. Он охотно согласился и написал, в частности, такие слова: «У меня лично в трудные моменты существования нашей профессиональной общности мелькает в сознании мысль: у нас есть Шадриков, значит, – не пропадем».

Владимир Дмитриевич Шадриков внес настолько весомый вклад в современную психологию, что оценить его по достоинству представляется довольно сложной научной задачей. Одной из успешных попыток такого рода является статья В.А. Кольцовой и Л.А. Карпенко в книге «История психологии в лицах. Персоналии / Под общ. ред А.В. Петровского – М.: ПЕР СЭ, 2005».

О В.Д. Шадрикове как о Почетном гражданине г. Ярославля хорошо представлен материал в книге «Ярославичи. Тысячелетию Ярославля посвящается. М., 2008», изданной при поддержке мэрии. Тем не менее, о Владимире Дмитриевиче трудно писать отдельно как о выдающемся учёном, как о крупном руководителе, как о талантливом педагоге и наставнике, как о самобытной, яркой личности, поскольку он обладает цельной натурой и сильным характером, который проявляется во всём, чем бы он ни занимался. А успешно он занимался в своей жизни многими делами: директор школы в Магаданской области, зав. кафедрой психологии труда, декан факультета психологии ЯрГУ, проректор по учебной работе ЯрГУ, ректор ЯГПУ, зам. министра образования (в союзном и российском правительствах), директор Института содержания образования ГУ-ВШЭ. Доктор психологических наук, профессор, академик РАО.

Владимир Дмитриевич – целеустремленный человек, обладающий высокой работоспособностью, требовательностью, строгостью, высоким уровнем критичности, которая окрыляет, потому что благодаря его влиянию открываются новые перспективы научного поиска, профессионального и личностного развития. Он – демократичен: с равным уважением, приветливостью, отзывчивостью и доброжелательностью общается со студентом, аспирантом, доцентом, профессором, академиком. Чувство юмора и остроумия наиболее ярко проявляется именно в ситуации напряженного делового общения, что позволяет ему безболезненно направлять межличностное взаимодействие в конструктивное русло. Такое мнение сформировалось у меня в процессе взаимодействия с ним в различных ситуациях.

В.Д. Шадриков, будучи заведующим кафедрой психологии труда и инженерной психологии, деканом факультета психологии умел органично сочетать прекрасную преподавательскую деятельность с блестящими научными исследованиями, на базе которых проводились крупные научные конференции союзного уровня. При этом много внимания он уделял организации работы студенческих творческих коллективов, в которых мне посчастливилось участвовать. Одним из них руководила Р.В. Шрейдер, а другим – В.И. Чирков. Также запомнились его жаркие научные дискуссии с другими преподавателями факультета на заседаниях научных кружков СНО.

В.Д. Шадриков – проректор по учебной работе Ярославского государственного университета, руководивший комиссией по распределению пятикурсников, внимательно отнесся к моим профессиональным намерениям (на распределении выпускников факультета психологии я был третьим по рейтингу). Тогда, в 70-е годы, возможность большего выбора вариантов лучшего трудоустройства имели те выпускники, у которых был выше рейтинг. Выслушав мои доводы, он кратко проанализировал ситуацию, сложившуюся в той организации, в которую я стремился трудоустроиться. А затем он дал очень четкий прогноз моей профессиональной судьбы в этой организации. Как показал ход развития событий, этот прогноз был более, чем точным.

Такая необычайная сила его прогностических способностей поразила меня уже в другой ситуации, когда я собирался перейти из одного вуза, в котором он был ректором, в другой вуз. Он в очень емкой форме дал лаконичные, яркие характеристики относительно моего нового будущего, особенно в области научной работы.

В психологическом облике Владимира Дмитриевича многое поражает и восхищает. Его гармоничная личность может служить для молодых поколений учёных образцом, достойным подражания. Обладая острым умом, он способен почти мгновенно схватывать самые ключевые моменты в большом объеме научного материала (докторские диссертации, многостраничные по объему страницы тома отчетов по НИР и мн.др.).

В 2006 и 2007 годах мне посчастливилось, по предложению Владимира Дмитриевича, руководить проектной работой группы ярославских психологов по разработке модели профессионального стандарта педагогической деятельности. Этот период совместной научной деятельности обогатил меня и моих коллег многими идеями, разработанными В. Д. Шадриковым. Он блестяще «сращивал» свои теоретические, диагностические и методические наработки, сделанные в области прорывных образовательных технологий. Ему удавалось и до сих пор удается замечательным образом сочетать свои творческие замыслы с возможностью их успешного практического воплощения в сложных условиях реальности. А если этих объективных условий не было на данный момент времени, то находить оригинальные пути их создания. Большое создается не столько в кабинетной тишине, сколько в кругу единомышленников и едиnochувственников. Владимир Дмитриевич умел блестящим образом создавать творческие коллективы и увлекать новыми идеями.

В период написания докторской диссертации под руководством Владимира Дмитриевича я научился многому. Во-первых, бережному отношению к идейности исследования. Ценность научной работы определяется не только высоким качеством доказательной базы исследования: математической статистикой, масштабностью генеральной выборки, красотой графиков, матрицами интеркорреляции, структурограммами, коррелограммами. Наука начинается с четкой интерпретации полученных эмпирических данных посредством адекватного применения понятийного аппарата. Иначе не вывести психологической закономерности и не понять сущность познаваемых явлений. Главное в диссертации – это глубина и оригинальность научной идеи, обрамленная тщательно теоретически и эмпирически выверенным и логически структурированным концептуальным аппаратом. В степени глубины продуманности хорошей идеи и состоит ее фундаментальная сила. Во-вторых, умению четко реализовывать проблемно-ориентированный подход. Если выполненная работа не способствует решению определенной научной проблемы, то её ценность снижается в существенной мере. В-третьих, научная значимость работы обусловлена умением соискателя реализовывать практико-ориентированный подход. Это очень сложный вопрос, успешное решение которого позволяет «профундировать» (как любит говорить В. Д. Шадриков), соединить фундаментальность работы с ее практической направленностью.

*Доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ имени П. Г. Демидова,
Заслуженный работник высшей школы
Российской Федерации*

М. М. Кашапов

Уважаемый Владимир Дмитриевич!

Позвольте поздравить Вас с замечательной датой, возрастом мудрости и понимания, временем, когда можно позволить себе осуществлять самые сокровенные мечты, делать то, что на самом деле важно лично Вам!

Очень рада, что у меня была возможность слушать Ваши лекции, которые Вы читали на факультете психологии Ярославского государственного университета. Каждая встреча с Вами – это путешествие по неизведанным дорогам психологической науки. Для огромного количества психологов и педагогов Вы – образец талантливого ученого, блестящего организатора науки и образования, Педагога, который определил судьбу многих российских психологов.

Очень привлекателен для меня Ваш взгляд на проблему духовности, экзистенциальных оснований жизни современного человека. Очень жду приглашения к диалогу о судьбе и свободе выбора, об отношениях человека и Мира!

Хочу пожелать Вам интересного будущего, радости и благополучия, талантливых последователей и энергии для реализации задуманного!

*Доктор психологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
консультационной психологии,
директор Центра корпоративного обучения
и консультирования ЯргУ им. П. Г. Демидова*

Н. В. Клюева

Писать. Нельзя. Молчать. И где рассудительней поставить запятую, если вопрос касается В. Д. Шадрикова?

Кто-то скажет, что ностальгические воспоминания писать еще рано, да и можно ли их написать, когда знакомство и общение со ЗНАЧИМЫМ для меня человеком осуществляется в одном направлении от реципиента к слушателю, но вместе с тем, это общение намного богаче и содержательней, чем иное двустороннее общение.

Это общение, которое интеллектуально обогащает, расширяет горизонты, стимулирует мыслить разнопланово и комплексно.

Это общение, которое может окрылять и вдохновлять, поддерживать и критиковать, раскрывать ресурсы и направлять в стройно и логические оформляющееся научное русло вновь рождающиеся идеи.

Это общение, которое сравнимо с культурным новоприобретением, некой игрой симфонического оркестра, который ты слушаешь, с одной стороны, и играешь в нем, с другой.

И мне повезло ИГРАТЬ в этом оркестре, конечно, одну из скромных партий – треугольника, которому поручаются вроде и несложные ритмические фигуры, но иногда украшающие общее произведение.

Наш Дирижер – строгий и пронизательный, понимающий всю целостность и гармоничность произведения, к концу каждой логически завершенной части делает счастливым каждого исполнителя.

И мне действительно посчастливилось ИГРАТЬ психологическую музыку – Интересно, Гармонично, Работать, занимая Активную жизненную позицию в оркестре профессионалов.

Интересно было наблюдать как Владимир Дмитриевич ласково и по-отечески неприужденно называет по именам тех, кого ты считаешь своими Учителями-наставниками – Толя, Сережа, Володя, Юра, Ирина, Надя и многих других... Как вытягиваются «по струнке» мэтры отечественной Ярославской психологии перед своим Учителем. Посчастливилось видеть уважение, признание, искренность с двух сторон: со стороны учеников и учителя – и это удивительный пример для подражания.

Гармонично было и негармоничное. Удивительно было обнаружить, какой тонкий и пронизательный ум у Владимира Дмитриевича, умение подметить скрытое противоречие, несогласование и сказать об этом своим ученикам-коллегам. Сказать при других – студентах, аспирантах и сказать так, чтобы не обидеть, а расширить горизонты понимания проблемы, у всех, кто находится рядом.

Работать над собой, заниматься не только интересными практическими наработками, но и продвигать значимость психологии в системе образования. Занимать управленческие должности разного уровня и непрерывно исследовать, писать, давать обратную связь тем, кого учишь и у кого учишься, а также тем, от кого зависят приоритеты образования на разных уровнях – это для меня в настоящее время является значимым ориентиром и внутренним ресурсом при решении многих управленческих проблемных ситуаций.

Активность не только при внутренней мотивации, активность как жизненная позиция, как логическое следствие, как внутренняя целостность. Активность внешняя и внутренняя.

И так ИГРАТЬ – это фактически делать постоянный ребрендинг, это быть в тренде, и это не просто модно и круто, так ИГРАТЬ это – почетно!

И когда ученики Учеников Владимира Дмитриевича начинают в этой ИГРе по очереди готовиться к исполнению лидирующего соло, ты понимаешь, что занять место в этом каскаде дорогого стоит...

*Кандидат психологических наук, доцент,
проректор по учебно-методической работе
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»*

И. В. Серафимович

Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем. Предисловие к монографии В. Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека»*

Известный психолог, академик РАО В. Д. Шадриков подготовил новую книгу, которую мы с удовольствием представляем читателю. Работа автора завершена, монография начинает самостоятельную жизнь. Как известно, «Pro captu lectoris habent sua fata libelli». Римский грамматик Теренциан Мавр (I–II вв.), сформулировавший этот тезис, утверждал, что книги имеют свою судьбу в зависимости от того, как их принимает читатель (или «в зависимости от головы читателя»). Как примет читатель эту книгу, пока можно только предполагать. О книге судить читателю, в первую очередь представителю научного психологического сообщества. Здесь же хотелось бы сделать несколько вступительных замечаний и высказать ряд соображений. Одно можно сказать вполне определенно и ответственно: как бы ни сложилась в дальнейшем судьба этой книги, она станет (и уже стала) значимым событием в психологической науке. Причем не только в отечественной психологии, что, конечно, важно и ценно само по себе, но и в мировой. Последнее совершенно ясно, поскольку В. Д. Шадриков в своих исследованиях реализует оригинальный подход, сформировавшийся на лучших традициях отечественной науки, заложенных в трудах Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова и др. Как говорят в таких случаях, «зарубежные аналоги отсутствуют», поскольку это целиком «национальный» продукт: книга В. Д. Шадрикова продолжает череду исследований, составивших гордость отечественной психологической науки советского периода. Эта книга давно ожидалась научным сообществом. Дело в том, что проблемой способностей В. Д. Шадриков начал заниматься почти сорок лет назад, с тех пор по этой проблеме им было опубликовано несколько монографий и научных статей в ведущих журналах, и в этих работах обсуждались те или иные аспекты исследуемой проблемы. Ожидания были связаны прежде всего с тем, что настоящая монография должна была подводить итог многолетним исследованиям автора по проблеме способностей и одаренности. Можно уверенно констатировать, что новая работа В. Д. Шадрикова не разочаровала и полностью оправдала имевшиеся ожидания. В. Д. Шадриков пишет: «В настоящей работе сделана попытка на основе проведенных автором и его учениками эмпирических исследований и их обобщений представить теорию способностей и одаренности. В монографии дается ответ на фундаментальные проблемы теории способностей». И это замечательный результат. Выход книги В. Д. Шадрикова – событие долгожданное и значимое. Для того чтобы было ясно и не очень искушенному читателю, стоит пояснить: проблема способностей явно принадлежит к числу классических, «вечных». Это означает, что человечество уже не одно тысячелетие пытается осмыслить эту проблему и найти подходы к ее решению... Понятно, что в итоге мало кому удастся в существенной степени продвинуться в ее постижении и разработке. На то и вечная проблема, поскольку лучшие умы разных поколений пытались и пытаются ее решить. По выражению В. П. Зинченко, обращение к вечной проблеме обычно заканчивается тем, что проблема остается проблемой, тайна, окружающая ее, таковой и остается, разве что «со следами авторских прикосновений». В случае новой книги В. Д. Шадрикова ситуация существенно иная – это не только «следы прикосновений», это значимое продвижение: автор сформулировал теорию способностей, а это мало кому удавалось. По очень простой причине: за создание теории не многие спешат браться, так как это очень сложно... Ведущий специалист по проблеме способностей и одаренности в советской психологии Б. М. Теплов писал: «Я не предлагаю дать общую теорию одаренности, не предлагаю даже развить какую-либо гипотезу о том, какова должна быть такая теория. В настоящее время это еще не исполнимо. Общая теория должна

** Библиографическая ссылка на публикацию: «Шадриков, В. Д. Способности и одаренность человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.

создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей»^{**}. С. Л. Рубинштейн отмечал, что термин «способности» в современных определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это нечто (способности) обуславливает успех в деятельности, но «никак не определяет, что это само нечто есть»^{***}. Рубинштейн считал первоочередной задачей психологии определить состав и структуру способностей. Сегодня мы можем констатировать, что в данных направлениях исследований, благодаря публикуемой монографии В. Д. Шадрикова, психология способностей и одаренности существенно продвигается вперед, поскольку поставленные в работах классиков задачи в значительной степени в ней решаются. Более того, проблема способностей – объективно сложная, как любая психологическая проблема, решение которой предполагает не только концептуализацию, «парение в стратосфере абстрактных идей» (по выражению Карла Юнга), но и она должна проходить проверку на «соответствие жизни». В своей книге В. Д. Шадриков четко разводит различные аспекты проблемы, разделяя идеологические и методологические проблемы в изучении способностей, что позволяет осуществлять глубокий научный анализ, абстрагируясь от идеологии, классовых, расовых, сословных и других составляющих, серьезно осложняющих научно-психологический анализ. Подробной истории изучения способностей в современной психологии пока нет. В свете того, что проблема сложна, это не может удивлять. Отметим только, что, по нашему мнению, отсутствие обилия исторических исследований по этой проблематике (при всей ее важности и актуальности) связано еще и с тем, что на протяжении многих веков происходило не столько последовательное продвижение, сколько периодическое смещение акцента от одного полюса к другому (способности наследственное или приобретенное, биологическое или социальное и т. д.). Как следствие, на место античной восковой таблички (*tabula rasa*^{****}, с лат. – «чистая доска») приходит «чистый лист бумаги»... Смысл при этом остается неизменным. И Клод Адриан Гельвеций уже в XVIII столетии заявляет: «Квинтиллиан, Локк и я утверждаем: “Неравенство умов есть результат известной причины, и эта причина – разница в воспитании”». Потребовался гений Дени Дидро, который призвал Гельвеция к взвешенности и отказу от излишней категоричности: «Трудно признать его рассуждения удовлетворительными, но легко исправить его выводы и заменить правильным умозаключением его ошибочное умозаключение, грешащее обычно лишь слишком большой общностью. Надо только ограничить его. Он говорит: Воспитание значит все. Скажите: Воспитание значит много». В 1924 г. категоричный Джон Уотсон заявлял: «Дайте мне дюжину здоровых младенцев, и, создав им соответствующие условия, я воспитаю из них кого угодно... причем независимо от способностей и склонностей их родителей»^{*****}. При этом лишь немногие вспоминают: нечто подобное уже было сказано, есть аналогичное высказывание, сделанное на полтора века ранее, Дени Дидро вопрошает Гельвеция: «Представьте себе пятьсот новорожденных младенцев; вам доверяют воспитывать их по вашему усмотрению. Скажите же, скольких из них вы сделаете гениями?»^{*****} Вероятно, не нужно больше пояснять, что прогресс в постижении психологии способностей происходит не так быстро, как в некоторых других областях этой науки. В книге В. Д. Шадрикова содержится очерк истории исследований способностей в психологии, в котором анализируются конкретные решения этой проблемы, наиболее важные для разрабатываемой автором теории. Такой подход оправдан, так как составление подробной истории психологии способностей – это отдельная и трудоемкая задача, в частности, требующая преодоления распространенных мифов. В книге В. Д. Шадрикова наиболее тщательному анализу подвергаются работы отечественных исследователей, в первую очередь Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, К. К. Платонова. Стоит отметить, что книга В. Д. Шадрикова может послужить образцом в работе с литературой для молодого поколения исследователей. Глубокий и детальный анализ исследований, проведенных классиками, предполагает максимум уважения к их за-

** Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15.

*** Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 228.

**** Первое упоминание, что, вероятно, никого не удивит, находим у Аристотеля. Характеризуя взгляд, согласно которому врожденного знания не существует, он использует это выражение: дощечка покрыта воском ровным слоем, на ее чистой поверхности можно оставлять записи.

***** Торндайк Э., Уотсон Д. Б. Бихевиоризм. – М.: АСТ, 1998. – С. 8.

***** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/ Сост. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 251.

слугам, но тем не менее сочетается с критическим отношением, позволяющим выявить относительно «слабые» звенья в их рассуждениях, что и дает возможность в конечном счете двигаться вперед. В книге подробно и заинтересованно анализируются подходы к изучению психологии способностей в советской психологии, дается детальный анализ работ Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, который позволяет прийти, в частности, к нетрадиционным выводам (см., например, анализ так называемого «параллелограмма памяти»). В книге проанализированы и учтены наиболее важные исследования по проблеме способностей в отечественной психологии. Завершая историко-психологическую тему, отметим, что настоящая работа В. Д. Шадрикова занимает свое достойное место в истории психологии, поскольку представляет собой качественно новый этап в исследовании этих важнейших психологических проблем. Стоит отметить, что автору свойственна глубокая методологическая проработка рассматриваемых научных проблем. Например, выявление современных представлений об опредмечивании и распредмечивании позволяет определить свою позицию в известной дискуссии о способностях, происходившей в советской психологии на рубеже 1950–1960-х годов. Вообще в этой работе В. Д. Шадриков выступает как методолог-новатор. В психологии принципы традиционно формулируются применительно к науке в целом. Традиция формулировать основополагающие принципы психологии была основана Н. Н. Ланге и с тех пор соблюдалась: авторы учебников по психологии обычно называли принципы психологии, в некоторой степени наполняли их новым содержанием. В. Д. Шадриков пошел дальше, формулируя методологические принципы применительно не к науке в целом, а к отдельной ее области. В данном случае – к изучению способностей и одаренности. Определив принципы изучения способностей, автор получает возможность предложить уникальные разделы, в которых описаны конкретные требования к методике проведения исследования и тестированию способностей (1.2.2 и 1.2.3). Это своего рода мастер-класс, который дает маститый исследователь, а результаты, представленные в этих разделах, интересны и начинающему исследователю, и умудренному специалисту. Своего рода фундаментом работы в целом является важнейший раздел (1.2.4), в котором автор излагает свое понимание и трактовку «системы», так как исследование выполнено именно в русле системного подхода. Уместно напомнить, что автор книги – один из ранних разработчиков системного подхода в отечественной психологии, его докторская диссертация «Системный подход в психологии производственного обучения» (1977) была защищена в Ленинградском государственном университете. Это представляется важным, так как в последнее время появилось много новых версий системного подхода, в том числе и недостаточно проработанных, поэтому презентация авторской позиции по данной проблеме уместна и своевременна. Заслуживает быть отмеченным повышенное внимание автора к понятийному аппарату. Он предлагает теоретический конструкт «способности», при этом автор специально подчеркивает, что этот конструкт выделен «на основе анализа научных работ, прежде всего классиков отечественной психологии... а также работ Б. Г. Ананьева, А. Р. Лурии, П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, опираясь на эмпирические материалы, полученные автором и его учениками» (см. главу III). В монографии «обосновывается подход, согласно которому способности рассматриваются в трех измерениях: как природные, субъектно-деятельностные и личностные. Важно подчеркнуть, что у конкретного человека (как индивидуальности) способности должны рассматриваться одновременно в трех измерениях. При этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития. В результате мы получим представление о сложном процессе формирования и развития способностей как системогенетическом процессе» (см. главу III). Отметим, что важными для понимания авторских представлений являются его предыдущие работы. Системогенетический подход широко используется в психологии, а заслуга распространения идей системогенеза на сферу психологии принадлежит именно В. Д. Шадрикову, который фактически является основателем системогенетического подхода в психологии. Он первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда рассмотрел и проанализировал процесс формирования систем. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные связи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В. Д. Шадриковым. За практически сорок лет реализации идей системогенеза в психологии они получили широкое распространение. Учебная и трудовая деятельность, общение, развитие способно-

стей давно и успешно исследуются в рамках системогенетического подхода. Он находит свое применение и в относительно новых для системогенеза сферах, например, при разработке методологии и истории психологии. Приведем важную, по нашему мнению, цитату из книги: «Предложенное понимание способностей позволяет, прежде всего, ответить на принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретенные в процессе жизнедеятельности человека? Согласно предложенной теории, способности предопределены природой в той мере, в которой она определяет развитие функциональных физиологических систем, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретенными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. В процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Можно сказать, что способности имеют двойную детерминацию: природную и личностно-деятельностную. Это один из важнейших выводов из предложенной теории, который следует учитывать в педагогическом процессе, он раскрывает теоретическую основу процесса развития способностей, открывает перспективный взгляд на проблему одаренности и ее развития» (см. 3.3). Изложенные в книге теоретические представления имеют огромное прикладное значение, они находят свое применение в педагогике. Авторское понимание способностей предполагает основной путь развития способностей и интеллекта – это освоение интеллектуальных операций. Данное положение должно составлять теоретическую основу развития способностей. В работе показано, что любая способность теоретически описывается психологической функциональной системой, изоморфной психологической функциональной системе деятельности. Это позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов психологии одаренности. Автор подчеркивает: «Однако дальнейшее понимание одаренности зависит от ответов на три вопроса: что понимать под способностями, что стоит за понятием “сочетание”, иными словами, как способности интегрируются в одаренность, как происходит эта интеграция, что является системообразующим фактором? Дать ответы на поставленные вопросы можно только с позиций системогенеза одаренности. Этот процесс и рассматривается в настоящей монографии» (см.: Введение). Автор не ограничивается рассмотрением способностей, хотя это само по себе представляется замечательным результатом исследования. В. Д. Шадриков переходит к теоретическому рассмотрению понятия «одаренность», в результате которого он приходит к выводу, что одаренность можно рассматривать как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимодействие способностей и интеграцию их в качественное новообразование – одаренность: «Одаренность есть системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности» (см.: Введение). Автор совершенно по-новому раскрывает проблему одаренности. Будучи производной от способностей, одаренность также имеет три измерения: природное (генетически обусловленное), субъектно-деятельностное и личностное. Таким образом, согласно автору, разрешается психофизиологическая проблема и на уровне одаренности. Каждый человек в разной мере одарен относительно конкретных видов деятельности. Но природная одаренность является предпосылкой, природной основой развития субъектно-деятельностной и личностной одаренности. Обращаем внимание читателя на то, что такое понимание одаренности имеет важное методологическое и практическое значение, оно обосновывает пути развития одаренности и пути ее диагностики. Перед педагогикой, обогащенной психологической теорией В. Д. Шадрикова, открываются новые перспективы, связанные с формированием одаренности. Можно согласиться с автором монографии в том, что изложенные представления о структуре способностей и одаренности:

— вносят существенный вклад в понимание их сущности; – открывают перспективы дальнейшего изучения и развития способностей и формирования одаренности;

— показывают ограниченность современных процедур тестирования и намечают пути их развития.

Книга перед читателем, поэтому вряд ли имеет смысл перечислять полученные результаты, которые достаточно подробно в ней описаны. Из научной монографии хорошо вид-

но, как результаты научного психологического исследования должны использоваться в современной практике образования. Результатов много, они важны, а в совокупности они позволяют существенно продвинуться вперед, что не может не радовать представителей психологических сообществ. Как уже упоминалось, заниматься проблемой способностей и одаренности В. Д. Шадриков начал еще в начале 1980-х годов. С 1982 г. Владимир Дмитриевич был ректором Ярославского педагогического института, в самый короткий срок он перестроил подготовку учителей и сделал ее соответствующей современным требованиям, что не осталось незамеченным. В 1985 г. В. Д. Шадриков стал заместителем министра просвещения СССР, в 1988–1991 гг. – первым заместителем председателя Госкомитета СССР по народному образованию – Министр СССР. В 1986 г. по инициативе и при непосредственном участии В. Д. Шадрикова в Институте психологии АН СССР была организована научная группа (на правах лаборатории) психологии способностей, работой которой он и руководил. В 1990 г. научная группа была преобразована в лабораторию, а руководителем лаборатории стал ученик Владимира Дмитриевича Шадрикова, доктор психологических наук, профессор В. Н. Дружинин. С 2001 г. после трагической гибели В. Н. Дружинина лабораторией заведовала доктор психологических наук, профессор М. А. Холодная. В настоящее время исследования под научным руководством В. Д. Шадрикова продолжаются в НИУ ВШЭ, МПГУ, ЯГПУ, ЯрГУ, во многих вузах, где работают ученики В. Д. Шадрикова. В заключение отметим, что работа, в которой представлено много значительных результатов, со всей очевидностью будет иметь продолжение. Исследования будут продолжены самим автором, полным сил, и его многочисленными учениками и последователями. Накануне его 80-летия желаем замечательному российскому ученому В. Д. Шадрикову крепкого здоровья, долгих лет жизни, новых продуктивных идей, сохранения высочайшей работоспособности, которой он всегда отличался, конструктивного и душевного общения с учениками и последователями.

*Академик РАН,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор, научный руководитель
Института психологии РАН*

А. Л. Журавлев

*Доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой общей и социальной
психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,
Почетный работник высшего профессионального
образования Российской Федерации*

В. А. Мазилев

От психологии деятельности — к психологии деятеля (рецензия на книгу В. Д. Шадрикова «Психология деятельности человека»)

I

Новая книга В. Д. Шадрикова посвящена проблеме, которая занимает особое, можно сказать – исключительное место в психологии, прежде всего в отечественной. Действительно, проблема деятельности является не только одной из главных и центральных, но и определяющей – своего рода «системообразующей» проблемой. Она – именно в силу ее наибольшей традиционности и привилегированного положения в отечественной психологии, в силу широты ее представленности в большом количестве исследований, а также огромного материала по ней нередко порождает в профессиональном сознании исследователей представление о ее, действительно, очень высоком уровне разработанности. Складывается мнение и даже своего рода «ощущение», согласно которому, «что угодно, но только не психологию деятельности, можно упрекнуть в недостаточной степени развитости». В результате этого она нередко воспринимается как «фон», как нечто, не нуждающееся ни в дальнейшей разработке, ни в критическом переосмыслении, а только в том, чтобы «базироваться на ней» и использовать ее в исследовательской и практической работе.

Все это, однако, находится в достаточно резком контрасте с реальной ситуацией, характеризующимся заметным спадом исследований в области психологии деятельности и даже определенными кризисными моментами в ее развитии. «Разработанность и развитость» психологической теории деятельности, оказываются в действительности «иллюзорными», а сама деятельность все еще продолжает таить множество вопросов и нерешенных проблем на пути раскрытия ее психологической природы. Кроме того, психологическая теория деятельности продолжает оставаться, скорее, некоторой *проблемной областью* исследований, нежели тем, на что она претендует, то есть именно обобщающей *теорией*. В связи с этим, книга В. Д. Шадрикова является, безусловно, и крайне *своевременной* и очень *современной*. Она своевременна тем, что дает варианты ответов на важнейшие в теоретическом отношении вопросы, которые давно назрели и настоятельно требуют своего решения. Но она же и современна – тем, что использует в этих целях не только новые и новейшие психологические данные, но и содействует определению перспектив их дальнейшего развития. Последнее обстоятельство является одновременно и наиболее значимым в плане определения «жанра» представленных ниже материалов. Они являются не только и даже не столько рецензией в непосредственном смысле слова (хотя, конечно, и ей тоже), но и попыткой увидеть «сквозь призму» полученных в ней результатов *новые проблемы*, к постановке которых они приводят и которые, соответственно, требуют своего решения. В этом, собственно говоря, вообще заключается одна из основных черт книги В. Д. Шадрикова: давая решение ряда наиболее актуальных проблем теории деятельности, она одновременно не только определяет «передний край» ее разработки, но и позволяет попытаться взглянуть на то, что лежит *за ним*, определяя тем самым ближайшие перспективы развития теории деятельности.

Вместе с тем, не менее важно, что эти материалы не только современны, но и так сказать «историчны» – они глубоко преемственны и по отношению к «классике» теории деятельности, и по отношению к почти полувековой исследовательской практике самого автора. Книга в значительной степени обобщает ее итоги; в известном смысле можно поэтому сказать, что она «писалась в течение всей жизни». В связи с этим, отношение к книге и ее оценка, фактически, неотделимы от оценки того вклада, который вносил автор на протяжении достаточно длительного времени в разработку психологической теории деятельности.

На наш взгляд, именно это обстоятельство и является наиболее принципиальным в плане общей оценки книги В. Д. Шадрикова, а также в плане понимания смысла и значения тех результатов, которые составляют содержание представленной в ней концепции деятельности. В конечном счете, этот смысл и значение определяются тем, что они выступи-

ли одним *решающих* факторов тех *парадигмальных* трансформаций, которые позволили теории деятельности перейти от *аналитического* этапа (и подхода) развития к собственно *системному* этапу. Именно предложенная автором и разрабатываемая им в течение очень длительного времени *концепция системогенеза деятельности*, составляющая методологическую основу всех представленных в данной книге материалов, является, как известно, одним из наиболее полных и развернутых вариантов реализации системного подхода в психологии деятельности. И, хотя, разумеется, проблема деятельности разрабатывалась на основе методологии системности многими исследователями, именно концепция системогенеза, предложенная автором, выступила наиболее обоснованной, конструктивной и эвристичной. Она не только значимо содействовала развитию теории деятельности, но и «прошла проверку временем», представ в книге новыми гранями и важными дополнительными аспектами, существенно расширяющими и углубляющими ее, составляя методологическую основу всех представленных в книге материалов. Данная концепция – реальное, *действительное* («не на словах, а на деле») воплощение системного подхода в психологических исследованиях в целом и в психологии деятельности, в особенности. Она является столь же психологичной, сколь и системологичной, выступая тем «концептуальным мостом» между уровнем философского и конкретно-научного (психологического) знания, о котором в свое время – как о «методологическом идеале» писал П. К. Анохин. Говоря наиболее обобщенно, можно с полным правом утверждать: психология деятельности получила в концепции системогенеза принципиально новую экспликацию – как в собственно методологическом, так и в теоретическом (и методическом – «процедурном») планах, что и определяет ее конструктивность. Ключевую роль в этом плане сыграл базовый конструкт (точнее – концепт) теории системогенеза – понятие *психологической системы деятельности*. Оно как раз и позволило синтезировать два гносеологически очень разных уровня разработки психологии деятельности – общепсихологический и конкретно-научный. К его рассмотрению мы еще возвратимся ниже.

Вместе с тем, именно потому, что концепция системогенеза явилась одним из наиболее полных и последовательных вариантов реализации принципа системного подхода, она же с достаточной степенью рельефности «подвела» и к постановке новых принципиальных проблем методологического плана. Все они, в конечном счете, связаны с тем, что сам системный подход постепенно начал обнаруживать некоторые – атрибутивно присущие ему ограничения и даже внутренние противоречия. Главными из них, как известно, являются следующие трудности. Во-первых, внутренняя противоречивость базовых принципов системной организации (в частности, иерархичности и целостности), а также слабый учет им еще одного важнейшего и, по-видимому, наиболее мощного принципа – гетерархического. Во-вторых, неадекватность распространения понятия «система» на все существующие объекты сложной природы, в том числе с дезинтегрирующими и иррациональными типами связей и взаимодействий; неучет элементов так называемого «порождающего хаоса». В-третьих, недостаточный учет и влияния на существование систем межсистемных взаимодействий. В-четвертых, фактическое отсутствие «систематики самих систем» и нерешенность двух фундаментальных вопросов – о том, какие, в действительности, классы систем реально существуют и в чем состоят их – возможно принципиальные, кардинальные различия, могущие доходить до степени инверсионности базовых закономерностей.

Все эти и аналогичные им вопросы привели к постановке еще более общей проблемы, связанной с оценкой возможностей и перспектив системного подхода в целом. Действительно ли он уже «исчерпал себя» и от него следует отказаться? Или же «исчерпал себя» не он сам, а упрощенные представления о нем и, следовательно, – эти представления должны быть развиты, усовершенствованы, а он, соответственно, – приведен к виду, обладающему большим эвристическим потенциалом? Именно эти вопросы и проблемы являются «критически значимыми» в плане дальнейшего развития системной методологии в целом; они должны стать предметом приоритетного изучения в ней.

Отчетливо осознает ограниченность традиционных вариантов системного подхода и В. Д. Шадриков. И, хотя он не формулирует в явном виде указанный спектр проблем и вопросов, именно они задали общий «вектор» того развития, которому подвергся системогенетический подход в ней. Его смысл и направленность заключаются в том, что данный подход дополняется в книге *новыми* принципами и методологическими основаниями – прежде всего, принципом *субъектности*, а также концепцией *внутреннего мира* человека. На наш

взгляд, именно это и является одной из наиболее сильных и принципиальных сторон данной книги. Дело в том, что, обращаясь к принципу субъектности и категории внутреннего мира, автор, по существу, «выходит за пределы» деятельности «как системы» и включает ее в определенную – онтологически представленную целостность, в которой первая только и может существовать, обретает свое «истинное бытие» и полноту своих характеристик. Включение предмета исследования (деятельности) в более общую целостность вступает поэтому решающим средством преодоления многих из отмеченных выше ограничений, проявившихся в ходе реализации системного подхода. Тем самым преодолевается принципиальный, но далеко не всегда осознающийся недостаток традиционных вариантов реализации системного подхода. «Увлечение» рассмотрением деятельности «как системы» – постановка ее «в центр» исследования привело к тому, что аналитичность ее изучения, «изгнанная в дверь», вернулась «через окно» – в форме так сказать «системной аналитичности», то есть в виде изучения самой системы деятельности в изоляции от тех реальных целостностей (метасистем), в которые она объективно включена. Именно этот – коренной недостаток во многом и преодолевается через реализацию по отношению к разработке теории деятельности принципа *субъектности* и авторской концепции *внутреннего мира* личности.

В этом плане необходимо подчеркнуть, что они, конечно, не просто «декларируются» в книге как концептуальные средства, но и подвергаются детальному раскрытию. Особого внимания заслуживает в данной связи понятие внутреннего мира человека и, соответственно, разработанная В.Д. Шадриковым на его основе концепция, подробно представленная также и в одной из его монографий.* С его позиций по отношению к психике оказывается возможным реализовать тот содержательный и этимологический потенциал, которым обладает само понятие «мир». В нем имплицитно представлены именно те характеристики, которые являются атрибутивными свойствами психики: целостность, субстанциональность (онтологичность), независимость от гносеологических процедур и первичность по отношению к ним, существование собственных – объективных законов бытия, самодостаточность и др. Психика сквозь «призму» категории «мир», оставаясь апофеозом субъектности (и потому субъективности), раскрывается одновременно в своем онтологическом статусе. И именно он, этот онтологический, а значит, и объективный статус психического, конституирует предмет психологии как объективной науки.

По нашему мнению, концепция внутреннего мира человека является одним из наиболее крупных общепсихологических достижений, выступающим одновременно и важным методологическим средством разработки теории деятельности. Она, «выводя» психологию деятельности за пределы самой себя и включая ее в онтологически представленную и первичную по отношению к ней целостность – личность субъекта деятельности и его внутренний мир, *тем самым* позволяет дать мощный импульс ее дальнейшему изучению. Фактически, при этом реализуется и один из основных методологических императивов: для того, чтобы познать нечто, надо выйти за его пределы. Подчеркнем также, что важную роль в рассматриваемой концепции играет обращение к понятию *души*, которое, по существу, впервые в данной работе «реабилитируется в правах», наполняясь конкретно-научным содержанием. Как отмечает автор, «говоря о душе как субстанции, не сводимой к ее проявлениям отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, мы фактически реализуем принципы системного подхода».

Все отмеченные выше – важнейшие методологические особенности разработки проблемы деятельности, реализованные в книге, собственно говоря, и составляют суть методологического подхода автора к проблеме деятельности. Она чрезвычайно точно и лаконично представлена уже в самом ее названии – «Психология деятельности *человека*» (а не просто «Психология деятельности»). Деятельность «нераскрываема» вне *деятеля* – человека, а он, в свою очередь, является той целостностью, «в» и «через» которую она получает не только детерминанты своего существования, но и концептуальные средства ее раскрытия.

* Речь идет о монографии В.Д. Шадрикова «Мир внутренней жизни человека». – М., Логос, 2006; а также о нашей рецензии на нее «Книга о внутреннем мире человека» («Вопросы психологии», 2006, №5), в которой представлен анализ данной концепции.

II

Продуктивность сформулированного автором *методологического* подхода к разработке теории деятельности в полной мере проявилась на следующем важнейшем уровне ее разработки – собственно *теоретическом*. Главным является, на наш взгляд, то, что с указанных позиций открываются (и реализуются) возможности не только так сказать «косметических усовершенствований» теории деятельности, а ее принципиальных, по существу, – *парадигмальных* трансформаций. Действительно, в психологии деятельности, в силу целого ряда причин как исторического, так и традиционного характера, сложилась и явно доминирует в настоящее время *структурно-уровневая* парадигма ее разработки. Она, в свою очередь, базируется на известных и ставших «каноническими» для отечественной психологии подходах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, трактуя структурную организацию деятельности в плане ее основных макроуровней – деятельностного, действенного и операционного. Вместе с тем, наряду с несомненными достоинствами, данной парадигме присущи и принципиальные ограничения. Так, не говоря уже об ее очень общем и абстрактном характере, явно не способствующим решению очень многих конкретных психологических проблем, она порождает и иные, достаточно принципиальные теоретические вопросы. Так, в частности, в ней не сформулирован уже сам *критерий* дифференциации структурных уровней деятельности. Более того, эти критерии являются качественно различными для отдельных уровней (соответственно, – мотив, цель, условия). Как следствие этого, отсутствует обоснование и того, что уже выделенные уровни *исчерпывают* собой всю их реально существующую совокупность, а иных уровней просто не существует (так называемая «презумпция несуществования»). На определенную ограниченность этих представлений указывает и сам автор, справедливо отмечая, что «разделение на деятельность, действия и операции не раскрывает сущность внутренних механизмов деятельности».

Все это и делает объективно необходимым дальнейшее развитие данного – наиболее традиционного подхода. Одним из наиболее конструктивных вариантов такого развития как раз и выступает та концепция, которая сформулирована в рецензируемой книге. Ее базовым конструктом (концептом) является ставшее сегодня уже «классическим» понятие психологической системы деятельности (ПСД). Она представляет собой целостную структуру основных психологических «составляющих» деятельности – ее функциональных блоков, а также их многообразных координационных и субординационных связей. Ими являются блоки мотивации деятельности, ее цели деятельности, программы, информационной основы, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля (и самоконтроля), а также коррекции результатов деятельности. Концептуальный смысл понятия ПСД заключается в том, что в нем не только раскрываются основные образующие деятельности, но и эксплицируется их именно целостная структура. Любая ПСД формируется на базе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их построения, переупорядочивания, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. «Человек, – указывает В. Д. Шадриков, – во всем многообразии его потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система деятельности. Одни и те же структуры человека, как субъекта деятельности, могут в разные периоды времени входить в разные ПСД. Для реализации отмеченной полифункциональности отдельные компоненты индивидуальной структуры человека должны при наличии определенных жестких морфологических и физиологических связей обладать относительной функциональной независимостью».

Тем самым в понятии ПСД – на уровне «гносеологического отображения», фиксируется реальная *онтология*, так сказать – морфология деятельности, ее действительный состав. Раскрываются не только ее обобщенные и достаточно абстрактные структурные уровни, но и реальные – хотя, конечно, также общие операционные средства и механизмы, лежащие в основе ее организации и реализации. Фактически, имеет место трансформация структурно-уровневой парадигмы в иную, более совершенную в концептуальном отношении парадигму – *структурно-морфологическую*. Причем, она отнюдь не подвергает полному «отрицанию» первую (структурно-уровневую), а напротив, согласуется с ней в наиболее общих и принципиальных моментах, но одновременно – и существенно углубляет, а тем самым и развивает традиционно сложившиеся в психологии деятельности представления.

Наряду с этим, в структурно-морфологической парадигме получает принципиально новое решение одна из наиболее «старых» и остро-дискуссионных проблем психологии деятельности – проблема «единиц анализа» деятельности. Если в структурно-уровневой парадигме она решается с позиций так называемого *моноструктурного* подхода (предполагающего выделение общей, унитарной «единицы» деятельности – как правило, действия), то с позиций структурно-морфологической парадигмы она решается принципиально иначе. Формулируется новый – *полиструктурный* подход к решению данной проблемы, согласно которому деятельность принципиально «нераскрываема» посредством использования лишь *одной* – унитарной «единицы». Она настолько сложна, что может быть раскрыта лишь с позиций использования *системы* качественно гетерогенных (и потому – не унитарных) «единиц».

Таким образом, можно видеть, что по отношению к теоретическому уровню разработки проблемы деятельности в книге реализуются те же самые в принципе по масштабу, то есть собственно *парадигмальные* трансформации, которые выше были рассмотрены по отношению к методологическому уровню ее разработки. Понятие ПСД, являясь концептуальным средством реализации новой – структурно-морфологической парадигмы, во многом способствует «проникновению» именно в *онтологию* деятельности; содействует переходу от абстрактных схем ее структурной экспликации и интерпретации к содержательным схемам и процедурам.

Более того, как и любое иное – крупное научное достижение, формулировка данной парадигмы не только *решает* те или иные принципиальные проблемы, но и *открывает* перспективы (и предоставляет возможности) для постановки новых проблем. В этом вновь проявляется уже отмеченная особенность данной работы. «Выводя» психологию деятельности (в данном случае – через структурно-морфологическую парадигму) на «передний край» ее развития, она же тем самым позволяет «заглянуть» и за него – увидеть новые проблемы и наметить перспективы дальнейшего развития психологии деятельности. В этом плане со всей остротой формулируется целый ряд ключевых в теоретическом отношении проблем, которые наиболее актуальны в настоящее время и требуют приоритетного внимания к ним. Главные из них, на наш взгляд, заключаются в следующем. Структурно-морфологическая парадигма, означающая, действительно, «прорыв в онтологию» деятельности, предполагает, однако, необходимость и дальнейшего «движения» в этом направлении. Дело в том, что сама эта онтология – бытие психического, в том числе и в его «деятельностном измерении» всегда представлено в *процессуальном* модусе. Следовательно, структурно-морфологический – содержательный, (а точнее – *субстанциональный*) план анализа проблемы деятельности обязательно должен быть дополнен и иным – динамическим, *функциональным*, то есть собственно процессуальным планом. Должно быть раскрыто и объяснено то, как функционируют, как «работают» и какое «процессуальное обрамление» получают основные психологические «составляющие» системы деятельности. Возникает принципиальный вопрос о том, какие *процессуально-психологические* средства обеспечивают *целостное* функционирование системы деятельности и сводятся ли они к совокупности традиционно выделяемых психических процессов. Как отмечал в этой связи еще С.Л. Рубинштейн, «...анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего исследования, однако это не означает, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. Психологическое изучение деятельности открывает поэтому новый, более *синтетический* и конкретный план исследования, отличный от того, в котором протекает изучения функций».*

В этом плане, к сожалению, приходится констатировать, что до настоящего времени психологическая теория деятельности не вполне естественным и даже отчасти парадоксальным образом очень слабо синтезирована с исследованиями в такой фундаментальной общепсихологической области, каковой выступает изучении проблемы *психических процессов* в целом и когнитивных процессов, в частности. Очень демонстративной иллюстрацией этого является фактическое отсутствие реального синтеза и, более того, – «концептуальный разрыв», который существует между когнитивной психологией и психологической теорией деятельности. Два этих – важнейших и фундаментальных общепсихологических

* Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

направления не только «не синтезированы», но и *реальные* концептуальные связи между ними таковы, что их уровень совершенно не соответствует ни их рангу, ни их масштабу. Это же, но с еще большей степенью остроты, можно констатировать и по отношению к такому – важнейшему и наиболее современному направлению исследований процессуального содержания психики, каковым выступает *метакогнитивизм*. Существует очень явный (а часто – и намеренно культивируемый) разрыв метакогнитивизма и психологической теорией деятельности. Внедеятельностный подход к метакогнитивным процессам приводит к априорно зауженным концептуальным основаниям их изучения, к обеднению и «уплощению» получаемых результатов. В свою очередь, недостаточный учет психологией деятельности *наиболее сложных*, то есть именно метакогнитивных процессов ее организации и регуляции, существенно обедняет современную психологическую теорию деятельности, а часто – вообще блокирует исследования наиболее принципиальных вопросов (например, вопроса о структуре и содержании рефлексивных механизмов регуляции деятельности).

Такой «разрыв», безусловно, должен быть преодолен; должны быть определены и реализованы пути концептуального синтеза психологической теории деятельности и разработки проблемы психических процессов. И именно это может выступить залогом и решающим условием трансформации самой структурно-морфологической парадигмы в иную – структурно-динамическую парадигму разработки проблемы деятельности. В связи с этим, необходимо подчеркнуть, что определенные – совершенно конкретные предпосылки для этого как раз и содержатся в самом понятии ПСД, поскольку ее основные «составляющие» (*функциональные* блоки) не только дифференцируются именно по функциональному критерию, но и вообще носят принципиально, то есть атрибутивно функциональный характер.

Базовый теоретический конструкт системогенетической концепции – понятие ПСД оказывается, далее, чрезвычайно конструктивным и в еще одном – основополагающем аспекте. Речь, разумеется, идет о том плане организации деятельности, с которого, собственно говоря, и началось развитие данной концепции и который непосредственно представлен в самом ее названии. Это – *генетический* план разработки проблемы деятельности. Его анализ, равно как и тот вклад, который он внес в разработку психологии деятельности, – это, конечно, совершенно «отдельная тема», заслуживающая специального рассмотрения. Поэтому, выделяя лишь главное, необходимо подчеркнуть следующее. Понятие системогенеза деятельности впервые позволило установить и объяснить именно *общий* тип – общий характер и смысл самого процесса формирования и развития деятельности; дать ему обобщенную – именно системную экспликацию, а не только раскрыть его в частных, «парциальных» проявлениях и аспектах (хотя, конечно, и в них тоже). Не менее важно и то, что в рамках этого *общего* типа была осуществлена и, так сказать, «конкретизирующая абстракция» – были сформулированы и наполнены именно по отношению к деятельности специфическим содержанием базовые *принципы* системогенеза. В их качестве выступают основные закономерности формирования системы деятельности (принципы неаддитивности, нелинейности, неравномерности, гетерохронности, прогрессирующей интеграции, нарастающей дифференциации, «обеспечения минимального эффекта» и др.). Входя в «золотой фонд» теории деятельности, понятие системогенеза и его принципов, имеет, на наш взгляд, более общее значение, состоящее в следующем. С одной стороны, системность организации является, как известно, *общей* – атрибутивной особенностью практически всех психических образований. Следовательно, *все* они, а не только деятельность, формируются и развиваются по системогенетическим закономерностям. Отсюда, однако, с логической необходимостью следует, что системогенез как тип развития имеет общий характер по отношению к психике в целом, а концепция системогенеза «перерастает» свой только деятельностный модус и эксплицируется как *общепсихологическая* концепция.

Вместе с тем, этот – очень значимый, на наш взгляд, результат обладает тем же свойством, что и все уже рассмотренные выше: он не только решает крупную проблему, но и создает конструктивную основу для постановки новых теоретических вопросов. Они, соответственно, также должны стать предметом приоритетного исследования и обсуждения. Так, в частности, логика развития данной концепции приводит к постановке двух следующих – очень важных на наш взгляд, теоретических проблем. Во-первых, это проблема, заключающаяся в том, *исчерпывают* ли собой уже установленные принципы всё их реально существующее множество и, следовательно, иных принципов не существует. С ней связано и то, что до настоящего времени не только не решена, но даже не сформулирована в экспли-

цитном виде задача определения *критерия достаточности* множества принципов системогенеза. Во-вторых, возникает важнейшая в теоретическом отношении проблема определения возможной *специфичности* самого системогенеза по отношению к качественно *различным* типам систем.

III

Тщательная проработанность методологических и теоретических оснований, их новизна и конструктивность явились, далее, залогом того, что представленная в книге концепция деятельности в полной мере обретает еще один важнейший и обязательный для любой концепции атрибут. Речь, разумеется, идет о том уровне любой концепции, который составляет ее *эмпирический базис*. Он, в свою очередь, включает, всю совокупность эмпирически полученных данных и результатов (не только экспериментального характера, но и полученных иными – в том числе и профессиографическими, деятельностно-аналитическими и натурно-модельными средствами). Вообще говоря, именно богатство и разноплановость эмпирического базиса, то есть реальной феноменологии и «фактологии» – одна из наиболее сильных сторон книги. И именно его богатство и масштаб делают, фактически, неосуществимым сколь-нибудь полный анализ в ограниченной по объему рецензии. Более того, это и нецелесообразно, поскольку «пересказывать» его – значит во многом лишать читателя интереснейшей возможности самому ознакомиться с ним. Поэтому выделим лишь наиболее принципиальные положения, характеризующие его в целом. Во-первых, базовый теоретический конструкт представленной в ней концепции (понятие ПСД) является одновременно и решающим критерием – объективным основанием для того, чтобы определить *приоритетные* направления создания самого этого базиса. Оно показывает, на чем именно необходимо сосредоточить первостепенное внимание и что конкретно следует подвергнуть первоочередному исследованию. Совокупность этих приоритетов как раз и задается составом основных функциональных блоков ПСД: они выступают так сказать «точками кристаллизации» эмпирического базиса – основными объектами изучения. Во-вторых, не менее важно, что это же понятие является и средством упорядочивания, именно – *систематизации* эмпирического базиса; благодаря этому понятию, он обретает черты структурированности и стройности. Подобно тому, как, например, периодический закон в химии, позволил систематизировать всю известную в то время эмпирическую картину по отношению к элементам, понятие ПСД предельно четко и *онтологически обоснованно* структурирует эмпирический базис теории деятельности в соответствии именно с ее собственной психологической структурой (а не внешним, искусственным образом – например, посредством той или иной классификации). В-третьих, автор отдает явный приоритет в создании эмпирического базиса деятельностно-ориентированным, профессиографическим – «натурным» методам и процедурам исследования. Экспериментальные схемы выступают вторичными по отношению к ним. За счет этого во многом обеспечивается релевантность эмпирического базиса по отношению к реальным условиям естественной профессиональной деятельности. В-четвертых, по отношению практически к каждому функциональному блоку разработаны соответствующие и, как правило, оригинальные, авторские *методики* его изучения. Понятно, что это во многом вообще является решающим условием создания адекватного эмпирического базиса.

Вместе с тем, ни при разработке конкретных методических процедур, ни при характеристике эмпирического базиса автор не обходит стороной очень острого и достаточно «неудобного» вопроса, который, к сожалению, очень часто замалчивается исследователями, дабы сохранить чувство «концептуального комфорта». Это – фундаментальный вопрос, возникающий в ходе любого изучения *реальной* деятельности внедеятельностными (в частности, экспериментальными) средствами и формулируемый обычно как проблема *экологической валидности* и самого эмпирического базиса, и развиваемых на его основе теорий. Как известно, в этом плане существует следующее фундаментальное противоречие. Чем более «естественными» и экологичными являются схемы исследования, тем меньшей «разрешающей способностью» и меньшей точностью, а также воспроизводимостью результатов они характеризуются, И наоборот, чем «тоньше» и чувствительнее – более приближены к «канонам» эксперимента эти схемы, тем меньше экологическая валидность получаемых результатов. В конечном счете, это, повторяем, фундаментальное противоречие обусловлено столь же принципиальной *антагонистичностью* между *аналитичностью* эксперимента как наиболее «чувствительного» метода исследования, с одной стороны, и принципиаль-

ной *синтетичностью* любой деятельности (особенно взятой в естественных условиях ее реализации). В книге намечаются и реализуются некоторые действенные средства минимизации данного противоречия. Вместе с тем, фундаментальный и принципиальный, действительно – предельно общий характер этой проблемы и ее «масштаб» таковы, что она, разумеется, требует дополнительных усилий в плане ее решения. Она вообще является одним из главных «барьеров» на пути создания экологически валидного эмпирического базиса психологической теории деятельности. Следовательно, она также должна стать предметом приоритетной разработки в ней (а не «замалчиваться» и обходиться стороной).

IV

Добротность эмпирического базиса во многом обусловила его действенность и конструктивность в плане его использования как средства перехода от методолого-теоретических и эмпирико-экспериментальных (то есть собственно *исследовательских*) задач к задачам совершенно иного плана – собственно *прикладным*, связанным с реальным внедрением «теории в практику», И в этом – не только «одна из» сильных сторон концепции системогенеза, но и ее так сказать «исторические корни». Дело в том, что данная концепция во многом была инициирована как необходимая основа тех разработок, которые изначально носили подчеркнуто прикладной характер и направленность. Первые сделанные в рамках данной концепции теоретические обобщения как раз во многом и являлись следствиями осмысления этих результатов. Вообще говоря, следует особо подчеркнуть, что концепция системогенеза явилась теоретико-методологической основой для очень обширного цикла исследований прикладного плана, выполненных по отношению ко многим видам деятельности и в направлении решения целого ряда важнейших прикладных задач. Все эти задачи оказались в итоге успешно решенными, что позволяет говорить о многократной верифицированности по «критерию практики». Сказанное, конечно, не означает, что данная концепция *в целом* носит характер практико-ориентированной. Дело совсем в другом: в том, что она *на деле* реализует то, что нередко лишь «провозглашается» – органичный синтез теории и практики. Перефразируя известное выражение, можно сказать: нет ничего «теоретичнее», нежели максимально полное и адекватное следование «логике предмета» – его *практическому* бытию, то есть самой практике. Как постоянно и совершенно справедливо отмечает В. Д. Шадриков, любое изучение деятельности должно *начинаться* с ее психологического анализа и базироваться на нем. Лишь в этом случае в нем будет воссоздана «вся практичность» деятельности – ее реальная онтология и ее основные закономерности. И лишь это может выступить залогом действенности самих прикладных разработок, осуществляемых на данной основе.

В этом плане вновь приходится употребить словосочетание «одна из сильных сторон» книги (и, соответственно, представленной в ней концепции). Однако никуда не уйти от того обстоятельства, что именно таким – сильным аспектом является представленная в ней *конкретная* по содержанию (но одновременно – и *общая* по сфере применения) *процедура психологического анализа* профессиональной и учебной деятельности. Она вооружает психологов комплексным методическим средством изучения широкого спектра видов деятельности. Кроме того, она многократно апробирована на практике и – теперь уже в течение уже долгих лет является надежным «помощником» при решении самых разных прикладных задач. Отметим также, что она является наиболее обоснованной в теоретическом отношении? а также наиболее развернутой и действенной среди всех ныне существующих, выступая «прикладной конкретизацией» психологической концепции деятельности, представленной в книге. Но именно *потому же* она вплотную подводит и к необходимости дальнейших исследований в данной области. Как известно, она была изначально разработана, в основном, по отношению решению задач, связанных с анализом деятельностей субъект-объектного типа и имела соответствующую им специфику. В дальнейшем она была развита и усовершенствована с учетом своеобразия *учебной* деятельности как принадлежащей уже к принципиальному иному типу – субъект-субъектному.

Очень характерно, что посредством этого был получен результат, носящий, по существу, фундаментальный характер, поскольку он дает принципиально новое решение *центральной* проблемы, связанной с реализацией всей современной образовательной парадигмы – *компетентностного подхода*. Ей, как известно, выступает проблема определения *состава* базовых компетенций любой профессиональной, в том числе – и педагогической

деятельности, а также лежащая в ее основе еще более имплицитная проблема определения *критерия* их дифференциации. Решение данной проблемы как раз и предлагается в рамках подхода, разработанного в русле концепции *системогенеза* профессиональной и учебной деятельности, а также ее ключевого понятия – понятия *психологической системы деятельности*. Он предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении «составляющих» – функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектуру деятельности. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание выступают не только системным, но и *объективным* критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Это, как отмечалось, блоки мотивации деятельности, ее цели, программы деятельности, информационной основы, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля (и самоконтроля) и коррекции результатов деятельности. Именно эти представления были положены в основу разработанной автором «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием»^{*} и «Профессионального стандарта педагогической деятельности»^{**}. Позже этот же критерий был реализован при разработке методики диагностики уровня квалификации педагогических кадров^{***}. Он предполагает необходимость дифференциации шести профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности и для характеристики каждой компетентности используются три основных показателя.

Вместе с тем, нельзя не учитывать и то, что в состав субъект-субъектного типа входят и иные, не менее значимые, нежели педагогическая, виды профессиональной деятельности – в частности, управленческая, информационная, организационная. В связи с этим, становится очевидными перспективы дальнейшей разработки прикладного – процедурного аспекта представленной в книге концепции. Это – его адаптация с учетом глубокой специфики именно субъект-субъектных видов деятельности; включение в него процедурных средств, адекватных их сути и психологическому своеобразию.

V

Осмысливая представленную в книге В.Д. Шадрикова психологическую концепцию деятельности, нельзя, далее, не отметить и еще один – но уже более имплицитный ее аспект. Как можно видеть из представленных выше материалов, четыре ее уровня – методологический, теоретический, эмпирический, и прикладной характеризуются не просто «тесной связью» и согласованностью. Они, фактически, взаимополгаемы и взаимовыводимы друг из друга. Причем, смеем предположить, сам автор никогда не ставил перед собой *специальной* цели «согласовать и увязать» их, придав им подобающую научную стройность. Как раз напротив, именно строгое и полное следование *логике предмета* – деятельности и адекватное воссоздание его на гносеологическом уровне обусловило то, что указанные аспекты оказались в итоге органично взаимосвязанными. «Логика предмета», отражающего его целостность, обусловила и целостность представленных в теории ее основных аспектов. Другими словами, они в итоге оказались не просто «органично синтезированными», но и концептуально целостными, что, собственно говоря, и обеспечивает теоретическую непротиворечивость представленных в книге материалов.

Вместе с тем, и эта, повторяем, уже более имплицитная особенность сформулированных автором теоретических представлений по проблеме деятельности также приводит к необходимости обращения к еще одному – важному и очень острому методологическому вопросу. Дело в том, что одной из наиболее характерных особенностей всей психологической теории деятельности является ощутимая двойственность общей методологической ситуации, которой она характеризуется. С одной стороны, обычно – традиционно полагает-

* Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход// Высшее образование сегодня., 2004. – № 8. – С. 26-31.

** Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под. ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова. В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. – № 7.

*** Методика диагностики уровня квалификации педагогических кадров/ под ред. В.Д. Шадрикова – М., 2010.

ся, что именно она является *наиболее* обоснованной – «фундированной», проработанной и пр. в методологическом плане. Ни по одной проблеме не написано столь много методологических работ, как по ней. С другой стороны, эта теория продолжает оставаться весьма «беззаботной» по отношению к *ключевому* методологическому вопросу, каковым является вопрос о том, чем она должна быть в качестве именно *теории*? Как в ней должны быть воплощены общенаучные и общегносеологические императивы, регламентирующие базовые требования к составу и содержанию, принципам и структуре *научных концепций* как таковых. Это – еще одно, предельно очевидное проявление и острое противоречие, которое, в действительности, присуще современному состоянию психологической теории деятельности. Оно обнаруживается сразу же, если отказаться от «априорной убежденности» (в действительности, иллюзорной) в высоком уровне ее разработанности. Точнее было бы сказать так: да, этот уровень высок, но он все же несопоставим с тем, каким он *должен быть*, чтобы достаточно полно и глубоко раскрыть все закономерности организации деятельности. Вопреки нередким декларациям о «глубокой фундированности» этой теории, по отношению к ней, остается, фактически, нерешенным кардинальный по значимости гносеологический вопрос. Это – вопрос о том, какова должна быть по отношению к данной теории ее *собственно концептуальная структура*? Как гносеологические императивы, существующие в отношении научных концепций в целом, должны быть ассимилированы психологией деятельности? Каков должен быть «концептуальный строй» теории деятельности? Естественно, что эти вопросы также должны составить предмет приоритетного изучения в психологии деятельности.

Безусловно, анализ представленных в книге материалов можно продолжать и дальше, поскольку сам их объем очень велик. В частности, отдельного – специального и самостоятельного анализа заслуживают такие очень существенные фрагменты книги (их вообще можно рассматривать в качестве вполне самостоятельных и самодостаточных), которые посвящены проблеме общих и профессиональных *способностей*, природе *мысли*, проблеме *активационно-информационных* взаимодействий в организации психики, вопросам *рефлексивной* регуляции деятельности и др.

* *
*

Таким образом, обобщая сказанное, можно заключить, что в рецензируемой книге и, соответственно в разработанной В.Д. Шадриковым психологической теории деятельности, действительно, получают свое конструктивное развитие важнейшие планы, аспекты, точнее – уровни этой теории: методологический, собственно теоретический, эмпирический, прикладной и обобщающей (связанный с концептуальным синтезом предыдущих). Это – своего рода «Big Five» («Большая Пятерка») результатов, составляющих суть и содержание разработанной автором психологической теории деятельности. Они характеризуются не только полнотой, но и целостностью, переводя эту теорию на новый, существенно более обобщенный уровень ее развития.

Вместе с тем, повторяем, *именно поэтому* же они – эти результаты объективно и настоятельно «провоцируют» необходимость выхода за рамки уже достигнутого, «наличного»; ставят новые проблемы, суть которых мы попытались сформулировать выше. И в этом, собственно говоря, заключается еще одна важная особенность разработанной В.Д. Шадриковым психологической теории деятельности. Она обладает столь типичным и необходимым (атрибутивным) для любой, действительно, зрелой и конструктивной концепции свойством, каковым является свойство ее *открытости*. Решая те или иные проблемы, она ставит новые – как правило, еще более важные и сложные проблемы. И в этом плане, на наш взгляд, давно пора отказаться от одного очень устойчивого «гносеологического стереотипа». Он состоит в том, что в качестве «конечного пункта» исследования трактуется *решение* той или иной проблемы, вопроса, задачи и пр. По-видимому, это не совсем так, а в качестве такого «пункта» выступает, наоборот, *постановка* новых вопросов и проблем. В противном случае познание как процесс – как нечто в принципе *не ограниченное* попросту не могло бы существовать. Оно – познание, точно так же как, скажем внутренняя мотивация, «принципиально ненасытаемо» и подчиняется не принципу гомеостатичности, а принципу гетеростатичности: получение результата приводит не к редукции активности, а к ее интенсификации. Здесь вполне уместна также и еще одна известная аналогия. Чем больше объем познанного (его *сфера*), тем не только «не меньше», а наоборот, больше

объем непознанного (то есть больше величина той поверхности, которая образована этой – расширяющейся сферой и которая отграничивает «познанное» от «непознанного»). Более того, такое расширение – необходимость постановки и решения в целях изучения деятельности задач, которые уже выходят за пределы самой психологии деятельности, – это, как убедительно демонстрирует автор, необходимое средство ее собственной разработки. Иными словами, чтобы раскрыть деятельность, надо выйти за ее пределы. «Психология деятельности человека» должна стать «Психологией деятельности человека». В данной связи уместно вспомнить и известную мысль Б. Г. Ананьева относительно того, как следует трактовать предмет исследования в инженерной психологии, указывавшего, что она должна изучать не «человека как оператора», а «оператора как человека». Магистральным направлением развития самой психологической теории деятельности является ее разработка и как психологической теории *деятели*, что, по нашему мнению, составляет основной пафос общего подхода автора. Однако это предполагает необходимость обращения к еще более общим и сложным проблемам, нежели те, которые составляют содержание самой психологической теории деятельности в ее традиционных вариантах. Некоторые из них были сформулированы по ходу представленного анализа; они должны стать приоритетными в плане дальнейшего развития психологической теории деятельности.

В заключение еще раз отметим, что в ходе представленного выше анализа мы меньше всего стремились к его оценочному характеру; его материалы носят не «чисто» рецензионный характер, а являются, скорее, – «рецензией-*размышлением*». Вместе с тем, понятно и то, что само это размышление неотрывно от некоторого обобщенного, в том числе – и оценочного *отношения* как своего итога. В этом плане, без сомнения, рецензируемая книга является фундаментальным научным трудом, посвященным одной из важнейших проблем современной психологии. Она вносит очень значительный вклад в разработку этой основополагающей – общепсихологической проблемы. Ее наиболее общим итогом является то, что в ней сформулирована целостная психологическая теория деятельности, дающая решение целого ряда ключевых вопросов психологии деятельности. Она знаменует собой, фактически, новый этап в развитии всей этой теории.

P. S. Знаменательно и символично, что рецензируемая книга вышла в свет в преддверии юбилейной для автора даты. Тем самым, этой книгой он сделал подарок не только психологической общественности, но и самому себе. Пользуясь возможностью, хочется пожелать автору дальнейших творческих успехов, новых достижений, новых книг – достойных той, которая рассмотрена в представленных выше заметках.

*Декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор,
Заслуженный деятель науки РФ,
Заслуженный работник высшей школы РФ*

А.В. Карпов

Неокогнитивная психология или мысль – зеркало миров

Рецензия на монографию В. Д. Шадрикова «Неокогнитивная психология»^{*}

Новая крупная монография В. Д. Шадрикова посвящена целому спектру фундаментальных проблем психологии и, фактически, предвосхищает новый этап в развитии когнитивной психологии – неокогнитивизм. Современные достижения нейропсихологии, кибернетики, данные последних исследований в области физиологии головного мозга и, в частности, дифференциация его особого свойства – нейропластичности, а так же экспериментальное обоснование феномена психопластичности [2], ставят перед психологической наукой новые задачи для системного исследования.

В этом отношении монографическая работа В. Д. Шадрикова является и своевременной и современной, она решает важнейшие в теоретическом отношении вопросы, которые давно назрели в психологии. Книга содержит ответы на новые вызовы времени и может пониматься как попытка трансценденции в область исследования базовых психологических феноменов, составляющих основу функционирования психики на новых методологических основаниях.

На современном этапе развития науки очевидна неполная релевантность традиционного понимания психики как предмета науки реальному положению в области феноменологии психической жизни. Назрела необходимость пересмотра предмета науки на основе холистических позиций человеческого бытия; по отношению к психике оказалось возможным реализовать содержательный и этимологический потенциал, которым обладает понятие «мир», что было сделано автором в концепции внутреннего мира жизни человека [5]. Концепция внутреннего мира является крупным общепсихологическим достижением, выступая одновременно и важным средством разработки неокогнитивной психологии. Таким образом, рецензируемая работа является преемственной по отношению к другим работам автора, неотделимой от идей, которые разрабатывал автор на протяжении длительного времени.

В своей новой он работе дает конструктивное решение одной из дискуссионных проблем психологии – «единицы анализа» психического, в качестве которой предлагается и обосновывается «мысль»; предлагается новый взгляд на сущность когнитивных процессов, конкретизируется роль когнитивных процессов в мире внутренней жизни человека. В совокупности с ранее сформулированной концепцией внутреннего мира, представленная монография значительно расширяет объем новых научных материалов, раскрывая существование человека в объективном мире с необходимой продуктивностью. Кроме того, материалы монографии глубоко историчны, они органично «монтируют» в единую непротиворечивую систему представления о сущности психической жизни человека воззрения мыслителей от античности до наших дней.

Обсуждению методологических аспектов в работе уделяется особое внимание. Автор реализует один из основных методологических императивов: выхода за пределы познаваемой системы для ее полного познания. Это требование с успехом исполняется в осмыслении понятия «жизнь» как исходного понятия для психологии в целом и неокогнитивной психологии в частности. Справедливо отмечается, что данное понятие наряду с понятием «поведение» остается в стороне осмысления и исследовательского интереса. В работе лаконично постулируется важнейшая аксиома: «Человек должен, прежде всего, быть. Быть – значит существовать, существовать в этом мире» [4, с. 39]. С присущей автору точностью и ясностью формулируется определение жизни и поведения человека. «Жизнь человека – это существование его во внешнем мире от рождения до смерти благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке. Поведение есть

^{**} Библиографическая ссылка на публикацию: «Шадриков, В.Д. Неокогнитивная психология. – М.: Университетская книга, 2017. – 368 с.».

конкретное выражение способа существования человека и действий, обеспечивающих это существование» [4, с. 43].

Основательная методологическая проработка проблемы, определение рабочих понятий, позволяет автору «провести» читателя с четкой ориентацией по всем основным теоретическим вопросам психологии (личность, сознание, субъектность, деятельность и т.д.), при этом каждый раз по-новому высвечивая ранее не раскрытые аспекты каждого из них, и в итоге этого пути позволяет подойти к объемному и системному осмыслению категории мысли.

Неотъемлемая от категории жизни, по-новому представлена в монографии категория времени. Автор пишет: «В реальном мире он (человек) существует в настоящем, но в своем психическом мире он живет в прошлом, настоящем и будущем одновременно» [4, с. 42]. Таким образом, автором раскрывается специфика темпоральности внутреннего мира человека, заключающегося в его сущностной многомерности, единстве прошлого, настоящего и будущего, *пластичности* времени во внутреннем мире жизни человека. Такая пластика становится возможной благодаря мысли, которая способна раскрыть многомерный внутренний мир человека и получить возможность доступа в любой временной отрезок его жизни.

Именно понятие «мысль» является центральным конструктом – базовой категорией, способной реализовать намеченную в монографии стратегию. В отношении «мысли» в психологии сложилась парадоксальная ситуация, состоящая в том, что ежесекундно присутствующий в психической жизни человека феномен, составляющий основу поведения и деятельности, длительное время оставался за рамками научного анализа. Такая ситуация автором объясняется цитатой М. А. Холодной: «В силу максимальной свернутости психических структур возникает иллюзия их отсутствия как психологического факта и, следовательно, объекта исследования» [3, с. 51], что автору успешно удалось преодолеть в монографии, раскрывая структуру мысли, ее природу, место в когнитивном развитии человека.

Максимально конкретно обоснована дифференциация мысли и информации. «Своей связью с потребностями и переживаниями живая мысль и отличается от информации, которая характеризуется только содержанием» [4, с. 88]. Развивая положение, автор дает подробную характеристику мысли. Мысль определяется как «потребностно-эмоционально-содержательная субстанция». Такое понимание фиксирует в мысли связь между различными уровнями психического, выступая интегратором свойств предмета внешнего мира, переживания субъекта, его потребности. Она выступает в качестве устойчивого образования пребывающего в определенном дискретном временном отрезке, закрепляя связь между субъектом и внешним миром, в которой как в зеркале, высвечиваются части внутреннего и внешнего миров. Раскрытая в монографии сущность, структура и природа мысли позволяет рассматривать ее как интегративное психическое образование в нескольких планах: вертикальном (различные уровни психического: сознательный, предсознательный и бессознательный), горизонтальном (различные психические процессы) и межсистемном (мир внутренней жизни и внешний мир). Таким образом, мысль анализируется как интегративное межсистемное, полипроцессуальное психологическое образование.

На основе экспериментального материала показано место интеллекта во внутреннем мире человека. Он выступает, как способность порождать мысли и устанавливать отношения внутри потока сознания. Для лиц с высоким уровнем интеллектуального развития характерно увеличение количества воспроизведенных признаков, длительность временного периода продуцирования мыслей. Данные согласуются с результатами наших исследований [1], в которых было показано, что интеллект является регулятором отношений между внешним и внутренним миром. Он увеличивает пропускную способность системы внутреннего мира получать информацию из внешнего мира, тем самым увеличивая информационную емкость внутреннего мира.

Сквозь призму полученных в монографии результатов высвечиваются новые проблемы, которые требуют своего решения. По-новому представлена классификация познавательных психических процессов. Предлагается новый функциональный подход для дифференциации. Все познавательные процессы предлагается разделить на два вида: обеспечивающие психическую деятельность содержанием и выступающие механизмом работы с этим содержанием. К первой группе процессов отнесены: восприятие, представление, воображение и сознание, ко второй – внимание и мышление. Такая классификация снимает

многолетние дискуссии в области самостоятельности внимания как психического процесса и справедливо относит его к группе особых психических процессов, обеспечивающих энергетическую сторону познания, а мышлению по праву дает возможность получить VIP-статус, как процессу, своими механизмами охватывающим содержательные, мотивационные и эмоциональные компоненты мысли.

Кроме того, работа создает фундаментальную основу для методологической интеграции психологической теории и практики в области психологической помощи, в частности, психологического консультирования и психотерапии. Включение в структуру мысли переживания, и потребностно-мотивационного компонента, имеющих разный уровень осознанности, позволяет установить связь в мысли сознательного и бессознательного уровней. Развивая мысль, можно допустить: в психотерапии на этой основе имеет место обратный процесс, когда переструктурирование и переформулирование мысли приводит к трансформации других уровней психики, вносящих вклад в структуру мысли, актуализируя новые сети нейронных связей, запуская процесс нейропластичности и психопластичности.

Чрезвычайно продуктивным и перспективным является тезис о том, что любая мысль личностно окрашена; существует «личностная мысль», в которой проявляется нравственность и мораль, а так же индивидуальность человека. В этом ключе автор вносит значительный вклад в область представлений о первичности мысли и чувств. Основываясь на эволюции чувственного и когнитивного опыта, автор приходит к выводу о первичности чувств, переживаний и желаний по отношению к мысли, что изменяет классическое понимание данной эволюции в классическом когнитивном подходе и добавляет основания для постулирования неокогнитивной парадигмы в психологии.

Большое значение монография может иметь для интенсивно развивающейся науки – психолингвистики. Так, «субстанцию мыслей выраженную словом можно рассматривать как индивидуальное понятие (предпонятие)» [4, с. 173]. Следовательно, за интерпретацией мысли стоит понимание, а каждое суждение несет в себе индивидуальную мысль.

Следует особо подчеркнуть, что сформулированный автором подход позволил получить ряд новых научных результатов. Во-первых, создана надежная методологическая платформа для исследования базовых психологических феноменов, составляющих основу функционирования психики.

Во-вторых, дано авторское понимание структуры мысли, она включает в себя три компонента: содержание, потребность (мотив) и переживание, на этой основе предложена новая классификация познавательных психических процессов.

В-третьих, раскрыта роль и значение мысли в когнитивном развитии человека, на этой основе конкретизирован процесс функционирования внутреннего мира человека.

Своеобразие представленной монографии состоит в авторском новаторском и опережающем время подходе к решению поставленных в работе задач, которые связаны с диалектикой развития представлений о предмете и единице анализа в психологии.

В ней совершен провыв в область максимально свернутого психического феномена мысли, которая в силу слабой доступности для изучения долгое время отсутствовала в психологии. Тем самым мысль, с времен С.Л. Рубинштейна, не просто «восстановлена в правах», она представлена как единица анализа в психологии и составляет значительный потенциал развития неокогнитивизма в психологии.

Символично, что новая книга вышла в преддверии юбилейной даты для автора. Это щедрый подарок не только психологической общественности, но и прежде всего новому поколению исследователей. Пользуясь возможностью, хочется искренне пожелать автору творческих успехов, новых научных достижений и инновационных работ, способных, подобно этой книге, изменить вектор развития психологической науки, продвигая ее предмет к максимальной экологии и валидности.

Литература

1. *Карпов, А.В., Климонтова, Т.А.* Внутренний мир интеллектуально одаренного человека: метасистемный подход. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2012. – 402 с.
2. *Катков, А.Л.* Феномен психопластичности в психотерапии (по результатам системного исследования) // Психотерапия. № 1, 2018. – С. 2–23.
3. *Холодная, М.А.* Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: ИП РАН, 2012. – 288 с.
4. *Шадриков, В.Д.* Некогнитивная психология. – М.: Университетская книга, 2017. – 368 с.
5. *Шадриков, В.Д.* Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 392 с.

*Декан факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор,
Заслуженный деятель науки РФ,
Заслуженный работник высшей школы РФ* *А.В. Карпов*

*Доктор психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой социальной психологии
и гуманитарных наук Иркутского государственного
медицинского университета* *Т.А. Воронова*

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ANNOTATIONS

Thinking as a Problem of Psychology

V. D. Shadrikov

Academician of RAE, doctor of psychological sciences, professor of the national research university "Higher school of economics", Moscow, Russian Federation, shadrikov@hse.ru

Abstract. Thinking as a subject and a problem of psychological science is considered. It is shown that prevailing in the domestic scientific literature interpretations of thinking have developed in the context of its study mainly from philosophical and logical-methodological positions, when it is understood as the highest level of knowledge. These interpretations are contrasted with the understanding of thinking as a qualitatively specific psychological process, the essence of which is to generate thoughts and work with thoughts through the use of a system of intellectual operations aimed at solving problems through the disclosure of objective properties, relationships and relationships. Taking into account the achievements of neurophysiology offered adequate to the nature and functions of thinking the solution to the mind-body problem. The analysis of the key aspects of the formation of thinking in the course of anthropogenesis and phylogenesis, revealed its relationship with the image and word. The understanding of thinking as ability is stated. The ideas of S. L. Rubinstein are developed, according to which the mastery of mental operations should be considered as the process of formation of intelligence.

Key words: psychology, thinking, thought, image, mental process, intellectual operations, ability.

Problems and Prospects of Development of the Psychological Theory of Activity

A. V. Karpov

Doctor of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, anvika56@yandex.ru

The materials of methodological and theoretical plan are presented. They reveal the main features of the current state of the psychological theory of activity, as well as the main difficulties of its further development. It is shown that the main modern concepts of activity are grouped into two basic paradigms (structural-level and structural-morphological). The main advantages of each of these paradigms are revealed and analyzed, as well as the prospects for their further improvement. New variants of the solution of a number of significant problems of modern theory of activity are formulated, in particular, problems of its level organization and problems of procedural and psychological regulation. The necessity of convergence of these paradigms into a new, synthetic paradigm of activity theory development is substantiated. This is a functional-dynamic paradigm. It will provide an opportunity to develop a new direction of psychological research. This is metacognitive psychology of activity.

Key words: activity, theory of activity, functional-dynamic paradigm, level organization, procedural and psychological regulation, metacognitivism.

Activity. Abilities. Inner Life

V. A. Mazilov

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

Yu. N. Slepko

Candidate of psychological sciences, dean of pedagogical faculty, associate professor of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, slepko@inbox.ru

Abstract. The article discusses the main results of the development of theories of activity and abilities of the leading Russian scientist, researcher, academician of RAE Vladimir Dmitrievich Shadrikov. It is argued that the theories of activity and abilities developed by him allow us to look at the solution of not only the theoretical and methodological problems peculiar to Russian psychology, but also the problems of world psychology, in particular, to solve constructively the problems of globalization in world psychological science.

Key words: V. D. Shadrikov, theory, activity, abilities, internal world of person.

System-Genetic Analysis to Professional Development of Personality

Yu. P. Povarenkov

Doctor of psychology, professor of the chair of general and social psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky of Yaroslavl, Russian Federation, y.povarenkov@yspu.org

Abstract. The paper defined the concept of professional development of the individual. The basic mechanisms of its system of determination are revealed. The main types of professional development, taking into account the specifics of its determination. Described specific patterns of professional development related to the principles of efficiency, fixed constructive and destructive tendencies of its implementation at different stages of professionalization.

Keywords: professional development, determination of professional development, types of professional development, constructive and destructive tendencies of professional development

Approach to the Systemic Analysis of the State of Safety

L. Yu. Subbotina

Doctor of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, sublara@mail.ru

Abstract. The problem of subjective safety is one of the most pressing psychological problems of our time. The state of subjective safety is a necessary condition for the successful existence, development, adaptive behavior of the individual and the effectiveness of its activities. However, there is relatively little research in this area. All this determines the high importance of research on the state of subjective safety at the theoretical and practical levels. The theoretical significance lies in the possibility of expanding the understanding of mental states in general. In addition, knowledge about the essence of the phenomenon of safety, its structure, dynamics and determinants can be used in the practical consulting work of a psychologist; for professional selection and career guidance (related to particularly dangerous professions); for the implementation of psychological assistance to persons under stress.

Keywords: state of safety, stress, subjective security, system approach, personality, experience, psychology of safety.

Features of Structural and Functional Organization of Metacognitive Sphere of Personality in Management Activity

A. A. Karpov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article presents methodological and empirical-experimental materials aimed at solving an important problem, which consists in the need to integrate two major areas of modern psychological research (psychology of management and metacognitivism). For the first time a new methodological approach (metasystem approach) was implemented in relation to this problem. From the standpoint of this approach, this problem has received its complex disclosure in the structural, functional, genetic and integrative plans. The content, structural and functional organization, as well as genetic regularities of the metacognitive sphere of personality as an integral regulator of management activity are characterized.

Key words: metacognitive sphere of the personality, management activity metacognitive regulation, metasystemic approach, structural organization, functional regularities, system-genesis.

System-Genetic Approach to the Problem of Formation of Professional Competences

Ye. V. Karpova

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and psychology of primary education of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky of Yaroslavl, Russian Federation, evkar55@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the main approaches to understanding the concepts of competence. It is proved that the composition and content of competencies can be disclosed by relying on the concept of system-genesis. The very concept of the psychological system of activity is an objective criterion for determining the composition of the basic competencies of professional activity. The question about the creation of competency is formulated. It is proved that the principles of system-genesis can be considered as the basis for solving the problem of competence formation.

Key words: competence, system-genesis, principles, formation, composition, psychological system of activity.

The ability of thinking as a resource basis for creative professional activity

M. M. Kashapov

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, smk007@bk.ru

Abstract. The provision on the leading role of thinking in the professionalization of the subject is presented in the paper. The theoretical basis of these provisions is developed by V. Shadrnikov's understanding of the thinking ability as the generation of ideas. On the basis of this approach, the ability of thinking as a resource basis for creative professional activity is presented. It is proved that when moving from situational to supra-situational type of thinking acts of the decision situations are characterized by the orientation of the subject on self-development, creativity. The professional supra-situational subject's thinking allows to carry out several functions such as gnostic, adaptive, transformative (in relation to the professional environment and to himself), regulative, integrative (to balance all previous functions). The discovery of the unknown which occurs through the implementation of these functions generates the emergence of important professional and personal growths.

Key words: professionalization of thinking, thinking, idea, ability of thinking, creativity, professional activity.

The Image of Profession in the Context of the Psychological System of Activity

Ye. V. Koneva

Doctor of psychology, professor of the chair of general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, ev-kon@yandex.ru

Abstract. The phenomenon of the profession image of the individual in connection with the psychological system of activity is considered. The cognitive, emotional, communicative and functional components of the image of the profession, its relationship with the identity, image of the world, the level of professionalization of the subject, as well as the form of presentation of the image of the profession in the mind of the subject are analyzed. The material of a specific study illustrates the professional specifics of this phenomenon. It is shown that reflecting the psychological system of activity, the image of the profession has a formative influence on the content of professional activity.

Key words: components of the profession image, the psychological system of activity, professional identity, professional adaptation, professional orientation, vocational training, problem situations, image-substance, individual style of activity, system functions.

Work Activity of Spouses and Marital Well-Being

T. M. Pankratova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, tm-p@mail.ru

Abstract. The article discusses the psychological features of marital relations in military families and families of civil servants. In the conditions of social changes, the functional-role structure of the family is transformed, influencing the stability of marital relations and the family as a whole. The empirical study conducted under the guidance of the author revealed significant differences in functional and role coherence, leadership and commitment to family longevity of spouses in military and civil service families.

Key words: marital relations, functional-role coherence, leadership in the family, focus on family longevity.

Representation of Professional-Negative Qualities in the Structure of Personality

A. V. Chemyakina

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, anyachemy@mail.ru

Abstract. The paper presents the problem of interrelation of professionally important (PIQ) and professionally negative qualities (PNQ) in the structure of personality. The necessity of differentiation of a new operational concept – professional-negative qualities (PNQ) is proved. It is shown that this category of qualities (PIQ and PNQ) is inextricably linked. The effects of the structural organization of professionally important and professionally negative qualities have the opposite direction in relation to the provision of effective parameters of management activities.

Key words: personal qualities, subjective determinants, personality structure, professionally important qualities, professionally negative qualities.

On the Construction of the Theory of Individual Character

T. B. Ventsova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, vtb.52@bk.ru

Abstract. The article provides a brief overview of the theories of character in Russian psychology. The variant of structure of individual character on the basis of concepts of integral individuality is considered.

Key words: character, motivational and semantic substructure of character, substructure of instrumental and stylistic properties, psychodynamic substructure, makings of character.

Spiritual Abilities and Spiritual Self-Realization

V. V. Kozlov

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

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of spiritual abilities and the spiritual dimension of self-realization and the role in this process of higher mental states and meta-values of human life. The paper proposes an integrative-hermeneutic, phenomenological approach to the study of this subject field of psychology.

Key words: consciousness, spiritual abilities, self-realization, awakening, personality, methodology, paradigm, hermeneutics, tradition, spiritual experience.

No the Problem of Spiritual Abilities of Personality

N. N. Mekhtikhanova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, natnik1@list.ru

P. A. Surovegina

Graduate student of the faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the relationship between wisdom as a spiritual ability and the subjective level of happiness, subjective well-being (including its components), life satisfaction, optimism. The study showed that there are significant correlations between many of these phenomena, and at the same time there are no expected relationships.

Key words: spiritual abilities, wisdom, optimism, happiness, subjective well-being, life satisfaction.

How Did the Thought Leave Psychological Research?

V. K. Solondaev

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, solond@yandex.ru

Abstract. On the example of discussion in V. D. Shadrikov's works of thinking as a problem of psychology the logical bases of change of the conceptual apparatus in process of development of psychology are shown. The change of the conceptual apparatus is associated with the substantial logic of the construction of modern scientific theories of thinking. The assumption about the possibility of constructing a theory of thinking in nonsubstantial logic is argued.

Key words: thinking, intelligence, problem solving, logic, procedural logic, substantial logic.

The Continuity of the Educational Results of Secondary and Higher Education

N. P. Ansimova

Doctor of psychology, professor of the chair of general and social psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, miklinar@yandex.ru

Abstract. The article is dedicated to the problem of continuity of secondary and higher education in connection with the introduction of new educational standards of higher education and the inclusion of universal competencies in the educational results. Theoretical analysis and interpretation of investigations, theoretico-methodological analysis of literature sources, comparative analysis, generalization, analysis of documents. The article presents the results of the analysis of the ratio of metasubject personal results of school education and universal competencies as the planned results of higher education, as well as the analysis of the compliance of individual indicators of universal competencies and their corresponding indicators of metasubject personal results of education. The general regularities of the transformation of the results of education: integration, increasing of the degree of generality, meaningfulness, awareness, strengthening of the applied orientation of education, increasing of independence in the organization of activity. The conclusion about the relative observance of the principle of continuity in the transition from the stage of general secondary education to bachelor's and further to master's degree is substantiated. The regularities of transformation of the results of education in the transition to the following stages: integration-differentiation, generalization, awareness in the implementation of cognitive activity and the applied nature of the use of knowledge are discovered. The problems of maintenance of the continuity of the content of education are formulated: the break of the continuity of individual indicators that complicate the transition to the next stage of education, the lack of universal competencies of some indicators which are important for personal development, the introduction of indicators that are not essential for all students of the highest level, etc.

Key words: universal competencies, meta-subject learning results, personal learning results, continuity, secondary general education, higher education.

System-Genetic Approach to the Study of Educational Activity and Readiness for Learning

N. V. Nizhegorodtseva

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogical psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, nnvdoc@mail.ru

Abstract. The article shows the possibilities of using the methodology of the system-genetic approach in the study of educational activity and readiness for learning. The relationship between the concepts of "educational activity" and "readiness for learning" is examined: readiness for learning is defined as an integral property that reflects the quality originality and the degree of formation of the individual psychological structure of educational activity. The stages and genetic forms of the system-genesis of educational activity are distinguished and described: elementary, developing, developed.

Key words: system-genesis, educational activity, stages of the system-genesis of educational activity.

Adaptation in Professional Pedagogical Activity and Cognitive Resources

I. V. Serafimovich

Candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector for educational and methodical work of "Institute of education development", Yaroslavl, Russian Federation, iserafimovich@yandex.ru

K. A. Egorova

Graduate student of the faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, Egorovakri2018@mail.ru

Abstract. The emphasis is made on the necessity of researching the cognitive resources of a personality to overcome modern challenges in the educational system. Different criteria of social and psychological adaptation related to efficacy and comprehensive adaptiveness of a personality have been examined.

Key words: young teachers, intellectual features, social and psychological adaptation, cognitive personality resources, professional thinking.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анимова Нина Петровна

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

miklinar@yandex.ru.

Венцова Татьяна Борисовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

vtb.52@bk.ru.

Воронова Татьяна Анатольевна

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии и гуманитарных наук Иркутского государственного медицинского университета, г. Иркутск, Российская Федерация.

klim75@bk.ru.

Егорова Кристина Александровна

магистрант факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

Egorovakri2018@mail.ru.

Журавлев Анатолий Лактионович

академик РАН, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация.

Карпов Александр Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

anvikar56@yandex.ru.

Карпова Елена Викторовна

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

evkar55@yandex.ru.

Кашапов Мергаляс 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.

Клюева Надежда Владимировна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультационной психологии Ярославского госуниверситета им. П.Г. Демидова, директор Центра корпоративного обучения и консультирования Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

nadejda@uniyar.ac.ru.

Козлов Владимир Васильевич

Президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

kozlov@zi-kozlov.ru.

Конева Елена Витальевна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

ev-kon@yandex.ru.

Мазилев Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

v.mazilov@yspu.yar.ru.

Мехтиханова Наталья Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

natnik1@list.ru.

Нижегородцева Надежда Викторовна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

nnevdoc@mail.ru.

Панкратова Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

tm-p@mail.ru.

Поваренков Юрий Павлович

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

u.povarenkov@yspu.org.

Серафимович Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования, г. Ярославль, Российская Федерация.

iserafimovich@yandex.ru.

Слепко Юрий Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

slepko@inbox.ru.

Солондаев Владимир Константинович

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

solond@yandex.ru.

Субботина Лариса Юрьевна

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

sublara@mail.ru.

Суровегина Полина Анатольевна

магистрант факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

Чемякина Анна Вадимовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

anyachemy@mail.ru.

Шадриков Владимир Дмитриевич

академик РАО, доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация.

shadrikov@hse.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.