

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 3 (60)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2024

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

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

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество

Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, пр-д Матросова, д. 9, каб. 207.

Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:

karпов.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, №3 (60), 2024.

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»

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

Сдано в набор 07.11.2024 г. подписано в печать 15.11.2024г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 100. Заказ 621

СОДЕРЖАНИЕ

КЛАССИК (К ЮБИЛЕЮ ВЛАДИМИРА ДМИТРИЕВИЧА ШАДРИКОВА)	6
«ЯРОСЛАВСКОМУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВЕСТНИКУ» 25 ЛЕТ!	10
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	13
<i>А. В. Карпов, А. А. Карпов, М. В. Башкин, А. И. Калачева</i>	
Системогенетические закономерности информационной деятельности	13
<i>Н. Е. Водопьянова, Л. Г. Бугулиев</i>	
Взаимосвязь отношения к новым технологиям работы и профессионального выгорания специалистов субъект-субъектных профессий (на примере педагогов)	30
<i>В. А. Толочек</i>	
Управление профессиональной карьеры субъекта как научная и научно-практическая проблема. Часть 2.....	38
<i>А. А. Карпов, А. А. Волченкова, С. О. Присяжнюк</i>	
Функциональные закономерности метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Постановка проблемы исследования.....	45
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	50
<i>А. В. Карпов</i>	
Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики (статья вторая)	50
<i>А. О. Давыдова, Е. В. Конева</i>	
Изучение эпизодической памяти в эмоциогенных ситуациях.....	59
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	64
<i>Л. И. Эргашева</i>	
Специфика развития мотивации учебной деятельности в зависимости от типа образовательной организации	64
СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	69
<i>В. В. Козлов, Л. В. Боллигер</i>	
Трансформация смыслового содержания гендерной идентичности женщин	69
<i>О. М. Гринева</i>	
К вопросу проектирования личностью жизненного пути: экзистенциальный дискурс	73
<i>Х. У. Плиева, М. Х. Дзейтова, г. Магас</i>	
Порицание как следствие психического парадокса	79
МУЗЕЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ЯРОСЛАВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА – 10 ЛЕТ!	84
<i>А. А. Карпов</i>	
Опыт исторической реконструкции в Ярославской психологической школе на примере Музея факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова	84
АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS	89
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	95

CONTENTS

CLASSIC (FOR THE ANNIVERSARY OF VLADIMIR DMITRIEVICH SHADRIKOV)	6
«YAROSLAVL PSYCHOLOGICAL BULLETIN» CELEBRATES ITS 25TH ANNIVERSARY!	10
PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY	13
<i>A. V. Karpov, A. A. Karpov, M. V. Bashkin, A. A. Volchenkova</i>	
System-Genetic Patterns of Information Activity	13
<i>N. E. Vodopyanova, L. G. Buguliev</i>	
Relationship between Attitudes toward New Work Technologies and Professional Burnout of Subject-Subject Professionals (on the Example of Teachers)	30
<i>V. A. Tolochek</i>	
Management of the Subject's Professional Career as a Scientific and Scientific-Practical Problem. Part 2.	38
<i>A. A. Karpov, A. A. Volchenkova, S. O. Prisyazhnyuk</i>	
Functional Patterns of Metacognitive Regulation of Management Activity. Statement of the Research Problem	45
GENERAL PSYCHOLOGY	50
<i>A. V. Karpov</i>	
General and Specific Features of Digital Transformations of the Psyche (Article Two)	50
<i>A. O. Davydova, E. V. Koneva</i>	
The Study of Episodic Memory in Emotionogenic Situations	59
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	64
<i>L. I. Ergasheva</i>	
The Specifics of the Development of Motivation for Educational Activity Depending on the Type of Educational Organization	64
SPECIAL ISSUES OF PSYCHOLOGY	69
<i>V. V. Kozlov, L. V. Bolliger</i>	
Transformation of the Semantic content of Women's Gender Identity	69
<i>O. M. Grineva</i>	
On the Issue of Individual's Life Way Design: Existential Discourse	73
<i>Kh. U. Plieva, M. Kh. Dzeitova</i>	
Censure as a Consequence of a Mental Paradox	79
THE MUSEUM FACULTY OF PSYCHOLOGY OF DEMIDOV YAROSLAVL STATE UNIVERSITY CELEBRATES 10 YEARS!	84
<i>A. A. Karpov</i>	
The Experience of Historical Reconstruction in the Yaroslavl Psychological School on the Example of the Museum of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University	84
ABSTRACTS	89
PERSONALITIES	95

*Поздравление
Глубокоуважаемый Владимир Дмитриевич!*



Ярославское региональное отделение Российского психологического общества, все психологи Ярославля сердечно поздравляют Вас с Юбилеем! Вы – общий и безгранично уважаемый учитель многих из нас, а часть Вашей души – это и часть нашего внутреннего мира. Вы давно и по праву стали классиком отечественной психологии, заложив основы целого ряда научных направлений – системогенеза деятельности, психологии способностей, концепции мира внутренней жизни и др. Неоценим Ваш вклад в институциональное становление Ярославской психологической школы в целом и в организацию факультета психологии в Ярославском государственном университете, в особенности. Вы, находясь на высоких государственных постах, внесли весомый вклад и в развитие науки и образования в нашей стране. Ваше творчество продолжается в работах Ваших учеников и последователей. Примите в этот знаменательный день наши самые добрые и теплые поздравления! Здоровья Вам и исполнения всех Ваших желаний!

*Председатель Правления ЯРО РПО,
декан факультета психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук, профессор*

А. В. Карпов

КЛАССИК (К ЮБИЛЕЮ ВЛАДИМИРА ДМИТРИЕВИЧА ШАДРИКОВА)

Важнейшим свойством любой классики является то, что она, сохраняя свою значимость и актуальность во все времена, обретает, вместе с тем новое звучание и смысл в каждый конкретный исторический период. Мне представляется, что это очень точно соответствует личности и творчеству Владимира Дмитриевича. Он уже давно стал классиком отечественной психологии; однако, его творчество с течением времени предстает в новом свете и раскрывается более глубокими гранями. Важно и то, что с течением времени в нашу науку приходят все новые и новые поколения психологов, которые имеют возможность и, добавлю – счастье знакомиться с его работами. Наконец, именно так е обстоит дело и с моим отношением к нему – Учителю и в науке, и в жизни. Оно, сохраняясь и углубляясь с течением времени, также обретает новые оттенки и смыслы. Однако, мне представляется, что еще важнее попытаться передать такое мое отношение именно этим – новым поколениям молодых психологов. Для этого, как мне думается, лучше всего представить те мои чувства, которые я уже имел возможность высказать (и опубликовать) ранее в заметке с очень точным для этих чувств названием «Слово об учителе». Знаменательно то, что они ничуть не изменились за прошедшее время; точнее – изменились, но только в сторону углубления. Мне очень бы хотелось, чтобы это отношение к Учителю сохранялось и впредь – транслировалось от одних поколений к другим.

Действительно, 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).

Когда знаешь человека так давно – а я знаком с В. Д. Шадриковым более 60 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.

Вместе с тем, хорошо понимая невозможность «объять необъятное», в этих заметках я останавливаюсь 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 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.

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 – реципрокно 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, считающего-

ся 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 обуславливает 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. Можно также говорить о стиле деятельности Владимира Дмитриевича. Он 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

«ЯРОСЛАВСКОМУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВЕСТНИКУ» 25 ЛЕТ!

Вот уже четверть века исполняется журналу «Ярославский психологический вестник» или – согласно его неофициальному названию – «Вестнику Российского психологического общества (РПО)»! Все эти годы издание уверенно поддерживает неизменно высокий уровень организации публикационной активности и разнообразных по жанру и тематике материалов, представленных в его выпусках.

Идея создания специального журнала, который содержал бы не только научные статьи, но и был бы посвящен обзору событий, прежде всего, в ярославской психологии, существовала достаточно давно, и, разумеется, являлась вполне объективной и закономерной. Общеизвестный в Российской Федерации и за ее пределами высокий статус Ярославской психологической школы (ЯПШ) свидетельствовал о необходимости создания собственного печатного органа. В 1999 году под эгидой Ярославского регионального отделения Российского психологического общества (ЯРО РПО) начал работу первый состав редакционной коллегии. Учредителем издания официально стало Российское психологическое общество, а одним из главных инициаторов его создания выступил первый Президент РПО академик РАО Е. А. Климов.

Весьма любопытный факт, о котором сейчас уже мало кто вспомнит, однако он, в действительности, представляется небезынтересным, состоит в том, что первоначально «Ярославский психологический вестник» не был запланирован в качестве журнала. Его первый выпуск был заявлен как сборник научных трудов. Более того, он и два последующих выпуска внешне совсем не напоминали классический журнал – ни по формату, ни по содержанию. Первый в истории выпуск не включал в себя редакционный совет, ограничиваясь исключительно редколлекцией. При этом он был единственным за всю историю, в котором фигурировал рецензент. В его качестве вполне естественно выступил Е. А. Климов. Первым ответственным редактором стал Ю. К. Корнилов, заместителем ответственного редактора М. М. Кашапов.

Глубоко символично, что первые три номера «Ярославского психологического вестника» являлись специальными выпусками, каждый из которых был посвящен видным представителям ЯПШ, внесшим крупный и, во многом, определяющий вклад в ее основание, становление и развитие. Так, первый номер был посвящен 60-летию юбилею академика РАО В. Д. Шадрикова; второй – памяти профессора Н. П. Ерастова; третий – памяти профессора М. С. Роговина.

Начиная со следующего номера «Ярославский психологический вестник» обрел статус периодического издания и стал собственно журналом, строго следуя требованиям и особенностям такого издательского формата, выходя в свет три раза в год. Конечно, в жизни журнала случались и трудные периоды, вызванные теми или иными обстоятельствами, что порой, к сожалению, препятствовало регулярной периодичности. Однако, несмотря на это, издание сохраняло собственный мощный потенциал и высокие позиции. В этой связи, важно отметить значительную роль в его организации руководителя ЯРО РПО, члена Президиума РПО, члена-корреспондента РАО, профессора А. В. Карпова. Встав у истоков журнала, он в дальнейшем и по настоящее время осуществляет его действенную поддержку.

За четверть века существования журнала в нем неоднократно происходила смена состава редакционной коллегии и редакционного совета, а также менялись и главные (ответственные) редактора и ответственные секретари. Тем не менее, во все времена состав этих объединений неизменно оставался высоко статусным и включал в себя ведущих отечественных психологов, что, конечно, создавало журналу необходимый узнаваемый имидж. Так, редакционный совет «Ярославского психологического вестника» в разное время включал в себя таких крупных ученых, как Ю. И. Александров, В. М. Аллахвердов, Т. Ю. Базаров, Ш. Р. Баратов, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, А. Н. Веракса, Э. В. Галажинский, А. И. Донцов, В. Н. Дружинин, И. В. Дубровина, А. Л. Журавлев, Д. Н. Завалишина, Ю. П. Зинченко, В. В. Знаков, П. Н. Ермаков, А. В. Карпов, И. Н. Карицкий, Ю. А. Клейберг, Е. А. Климов, Л. В. Куликов, Н. И. Леонов, С. Б. Малых, Л. М. Митина, Н. Н. Нечаев, В. И. Панов, В. Ф. Петренко, В. А. Пономаренко, А. О. Прохоров, Л. В. Путляева, А. А. Реан, Т. А. Ребеко, М. Г. Рогов, В. В. Рубцов, Е. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, Н. П. Фетискин, М. С. Чернышов, Б. И. Хасан, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, А. В. Юревич, В. А. Якунин.

Должность главного (ответственного) редактора занимали Ю. К. Корнилов, М. М. Кашапов (вначале совместно с Ю. К. Корниловым и Л. П. Урванцевым, затем с А. А. Смирновым и В. Е. Орлом), В. Е. Орел

(совместно с И. Г. Сениным), Л. Ю. Субботина. С 2019 года главным редактором журнала является А. А. Карпов. В качестве заместителей главного (ответственного) редактора в разное время работали М. М. Кашапов, Ю. К. Корнилов, С. Ю. Коровкин. Должность ответственного (в том числе, технического) секретаря принадлежала И. В. Серафимович, А. Е. Смирновой, С. Ю. Коровкину, В. К. Солондаеву, М. В. Башкину, Е. В. Соловьевой.

Редакционная коллегия «Ярославского психологического вестника» традиционно представляет собой «сплав» интеллектуального потенциала Ярославской психологической школы (и не только ее), включая в себя наиболее видных своих представителей – среди них, помимо отдельных уже упомянутых выше исследователей, в нее в разное время входили (и продолжают входить) Н. П. Ансимова, В. А. Барабанщиков, Т. Б. Венцова, И. Ю. Владимиров, А. А. Волченкова, Н. П. Воронин, Р. В. Габдреев, С. И. Ерина, Н. Г. Живаев, Н. В. Закатова, Н. Л. Иванова, О. Ю. Камакина, Е. В. Карпова, Т. Г. Киселева, Н. В. Ключева, В. В. Козлов, Е. В. Конева, Е. В. Коточигова, И. В. Кузнецова, В. А. Мазиллов, Е. В. Маркова, Н. Н. Мехтиханова, О. А. Муханова, Н. В. Нижегородцева, В. В. Новиков, Т. В. Огородова, Т. М. Панкратова, Ю. П. Поваренков, Ю. В. Пошехонова, Н. А. Русина, Т. А. Степанова, С. А. Томчук, В. А. Урываев, С. В. Филина

В течение 25 лет работы журнала в нем оформился ряд традиционных рубрик, в числе которых «Общая психология» (ранее – «Проблемы общей психологии», «Методологические основы психологии» (ранее – «Теоретические проблемы психологии»), «Психология профессиональной деятельности», «Педагогическая психология» (прежде – «Педагогическая психология: теория и практика»), «Организационная психология», «Социальная психология», «Консультационная психология», «Психология личности и психология индивидуальности», «Когнитивная психология». В выпусках начала-середины 2000-х гг. в журнал были включены такие рубрики, как «Медицинская и клиническая психология», «Современные психотехнологии», «Психология высшей школы», «Психология мышления», «Этнопсихология», «Инновационные технологии», «Актуальные проблемы психодиагностики», «Психология творчества», «Психология адаптации». Часть из них была в те годы представлена регулярно, отдельные же – носили, скорее, экспериментальный характер и не были представлены на постоянной основе. Наряду с этим, важно отметить, что формат издания в значительной мере отличается от подобных ему. Речь идет, главным образом, о расширенной «степени свободы» в жанре и характеристиках содержания публикуемых материалов. В этом отношении «Ярославский психологический вестник» обладает подчеркнуто нестрогими рамками, позволяя, во многом, в неформальном ключе осветить события из жизни отечественной психологии и, в первую очередь, ярославских психологов. Такая общая редакционная политика не только привлекает внимание со стороны представителей различных психологических центров страны и, разумеется, новых авторов, но и создает индивидуальный и неповторимый образ издания. Все это убедительно доказывается содержанием материалов специальных рубрик, которые уже давно стали традиционными и вызывают неизменный интерес у читательской аудитории. В разные годы в журнале были представлены рубрики, далеко не всегда носящие научный и, вообще, официальный характер: «Перекресток мнений», на смену которой впоследствии пришла рубрика «Междисциплинарные исследования»; «Книжные обозрения», не так давно сменившая свое название на «Новые издания» и посвященная регулярному обзору недавно вышедших в свет монографий, учебников, учебных пособий, сборников и др., подготовленных ярославскими авторами; «Хроника научной жизни» («Обзор научной жизни»), выходящая поныне под другим названием и посвященная обзору прошедших или предстоящих конференций, организованных, главным образом, ярославскими психологами; «Страницы истории Ярославской психологической школы»; «Страницы истории и современной жизни факультета психологии ЯрГУ»; «Курсом реформ», «Зарубежные связи». Кроме того, в журнале часто публиковались и продолжают издаваться сейчас рецензии, а в начале 2000-х годов было опубликовано несколько открытых писем представителей ЯРО РПО и ответов на них. Регулярно были представлены и полюбившиеся читателям рубрики «Юмор» (ее, в основном, вел профессор Л. П. Урванцев), «Стихи», «Психологи и жизнь. Интересные заметки» и др. Ежегодно в журнале публикуются результаты профессионального и студенческого конкурса ЯРО РПО. В то же время, особое место занимают статьи, посвященные различным юбилейным датам – в основном, дням рождения психологов ярославского региона и наших коллег. В этой связи, отметим, что в течение всего времени существования журнала выходили в свет его специальные выпуски, а их содержание было связано исключительно с личностью юбиляра или конкретной исторической даты (события), которому посвящен номер. Спецвыпуски трижды были посвящены юбилею В. Д. Шадрикова и А. В. Карпова, а также в память об отдельных выдающихся ярославских психологах: М. С. Роговина (дважды), В. В. Карпова, Н. П. Ерастова. В 2018 г. специальный номер «Ярославского психологического вестник» был посвящен 35-летию кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, а в 2020 г. – 50-летию факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

За прошедшие 25 лет сотни авторов опубликовали около тысячи публикаций разного жанра и объема. Вместе с тем, неизбежным остается высокий уровень содержания, теоретического материала, эмпирических исследований и практических разработок, представленных в них. Более того, однажды установленная значительная «планка» не позволяет авторам и членам редколлегии каким-либо образом ослаблять работу, и каждый новый номер, безусловно, яркое тому подтверждение. Ряд работ носит фундаментальный характер, и почти все материалы, как правило, выдержаны в русле методологии ЯПШ. Обязательно нужно учитывать и широчайшую географию авторов, участвовавших в подготовке выпусков журнала и продолжающих готовить новые публикации для него. Она охватывает десятки городов Российской Федерации – г. Москва, Санкт-Петербург, Ярославль, Новосибирск, Казань, Иркутск, Краснодар, Тверь, Смоленск, Барнаул, Ижевск, Киров, Владимир, Иваново, Абакан и мн. др. и ближнего и дальнего зарубежья. Нельзя не отметить и особое отношение со стороны редакции журнала к начинающим авторам – студентам, аспирантам и др. Редакционная политика во все времена приветствовала публикацию материалов молодых ученых, а на заре работы издания в нем существовала специальная рубрика «Первые шаги», которая впоследствии полностью перешла в ведение сборника научных работ студентов, аспирантов и преподавателей «Научный поиск» – своего рода, «младшего брата» «Ярославского психологического вестника».

Хотелось бы подчеркнуть, что «Ярославский психологический вестник», имея длительную и насыщенную историю развития, бережно следует традициям, сложившимся в отечественной – и, разумеется, в ярославской психологии. В значительной мере он выполняет и связующую – интегративную функцию, успешно объединяя, с одной стороны, представителей Ярославской психологической школы, с другой, обеспечивая ее успешную интеграцию с другими психологическими школами и центрами страны – оказывая и распространяя свое положительное конструктивное влияние на организацию и проведение эмпирических исследований и прикладных разработок, обогащая методологический арсенал отдельных направлений.

В последние пять лет в издание были внесены яркие и плодотворные новшества. Ведется трудоемкая работа по составлению новых рубрик («Итоги научных мероприятий», «Новые издания» и др.), «Метакогнитивная психология деятельности», «Киберпсихология», «Экзистенциальная психология» и др. Практически во всех номерах публикуют свои работы крупные ученые – наши коллеги из Института психологии РАН, МГУ им. М. В. Ломоносова, ПИ РАО, СПбГУ, КФУ (г. Казань) и др., и представители вузов и других организаций г. Ярославля и Ярославской области. Каждый новый выпуск журнала рассылается по более, чем пятистам адресам во все региональные отделения РПО, высшие учебные заведения и ряд других организаций. Изменилась и обложка журнала; и хотя она прежде менялась неоднократно, теперь обладает ярким и привлекательным внешним видом. При этом обложка специальных выпусков имеет заметные отличия.

Так сложилось, что текущий выпуск «Ярославского психологического вестника», приуроченный к его славному Юбилею, одновременно, и сам является юбилейным – 60-м по счету. Подводя же промежуточные итоги работы журнала, отметим аналогию с возрастом человека: 25 лет – время жизни, когда неизмеримо много сил и желания двигаться вперед и достигать все новых и новых вершин. Вместе с тем, уже складывается и изрядная доля житейского и профессионального опыта. Так пусть же и для «Ярославского психологического вестника» эта дата станет отправным пунктом в покорении будущих высот с конструктивной опорой на его богатые достижения прошлых лет!

*Главный редактор журнала
«Ярославский психологический вестник»,
доктор психологических наук,
профессор РАО,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова*

А. А. Карпов

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Системогенетические закономерности информационной деятельности

А. В. Карпов, А. А. Карпов, М. В. Башкин, А. И. Калачева

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039,
<https://rscf.ru/project/24-18-00675/>*

Аннотация. Целью работы являлось исследование остроактуальной в теоретическом и практическом отношении проблемы выявления основных профессиональных компетенций IT-профиля в процессе профессионализации. В ее рамках впервые выявлено, что формирование и развитие общей совокупности профессиональных компетенций, дифференцирующейся на две основные категории (hard-skills и soft-skills), развертывается на основе базовых принципов, которые характерны для особого типа генезиса – для процесса системогенеза. Ими выступают принципы неравномерности и гетерохронности, прогрессирующей интеграции и нарастающей дифференциации, одновременности закладки компонентов системы и обеспечения достаточного эффекта, а также целевой детерминации. Следовательно, и процесс профессионализации IT-специалистов также представляет собой системогенез. Наряду с этим, доказано, что по отношению к информационной деятельности и ее генезису этот процесс приобретает принципиально новые грани. Он развертывается не только в соответствии с классическими системогенетическими закономерностями, но и предстает как более сложный процесс метасистемогенеза.

Ключевые слова: системогенез, принципы системогенеза, профессионализация, компетенции, профессиональные компетенции, программисты, профессиональная деятельность, жесткие навыки, мягкие навыки, профессионализация, деятельность.

Постановка проблемы исследования. Важной и, по существу, магистральной тенденцией эволюции «мира профессий» является, как известно, возникновение и широкое распространение нового класса профессиональной деятельности – субъектно-информационного. Он уже сейчас играет важнейшую роль в современном обществе и, кроме того, выступает наиболее перспективным в плане его дальнейшего развития. В связи с этим, в качестве одной из остроактуальных проблем психологии профессиональной деятельности становится необходимость установления и объяснения основных закономерностей структурно-функциональной организации и генезиса деятельности этого принципиально нового класса – субъектно-информационного в целом и в процессе профессионализации личности, в частности. В свою очередь, она является значимым аспектом еще более общей проблемы, состоящей в установлении и объяснении закономерностей субъектных детерминант деятельности в целом и индивидуальных качеств, выступающих в функции профессионально-важных, в особенности. Они являются определяющими факторами профессиональной деятельности, поскольку от них в решающей степени зависят как ее результативные параметры, так и процессуальные характеристики [10, 20, 21]. Это положение не только стало своего рода «классикой жанра», но и фактически единодушно разделяется исследователями в данной области. Однако, как это и присуще любой классике, оно, сохраняя свою актуальность и значимость в его принципиальном содержании, в то же время, весьма чувствительно к тем изменениям, которые объективно присущи развитию научных представлений, равно как и к изменяющимся требованиям со стороны практики.

Наряду с этим, данная проблема объективно обусловлена и той ситуацией, которая сложилась сегодня в двух крупнейших и, по существу, основополагающих направлениях психологических исследований – в киберпсихологии в целом и в одном из ее основных разделов, связанном с проблемой формирования цифровых компетенций, с одной стороны, и в психологической теории деятельности, с другой.

Она, фактически, является непосредственным следствием и адекватным ответом на те вызовы, которые порождены данной ситуацией. Ее сущность состоит в том, что два этих направления остаются пока практически не синтезированными друг с другом, что очень негативно сказывается на их потенциале и существенно тормозит их дальнейшее развитие. Следует обязательно учитывать и то, что психологическая теория деятельности, являясь одним из основных достижений отечественной психологии, во многом репрезентирует ее в целом. Однако, и современная киберпсихология, являясь передним краем развития целого ряда психологических проблем и направлений, в столь же многом воплощает их в целом. В результате несинтезированности двух фундаментальных направлений современной психологии страдают они оба. Внедеятельностный подход к разработке базовой проблематики киберпсихологии приводит к априорно зауженным концептуальным основаниям их изучения, к обеднению и уплощению получаемых результатов. В свою очередь, недостаточная ассимиляция психологией деятельности наиболее сложных классов и типов деятельности – прежде всего, субъектно-информационного существенно обедняет эту теорию, а часто – вообще блокирует продуктивное исследование ее наиболее принципиальных проблем.

Следовательно, конвергенция этих двух крупнейших направлений является и важнейшей предпосылкой для содержательного синтеза главных достижений отечественной психологии с аналогичными результатами, полученными в мировой психологии. На решение именно этой – стратегической по своей значимости общей проблемы, в конечном итоге, и направлено исследование, результаты которого резюмированы в данной работе.

Далее, важно подчеркнуть, что ведущие тенденции собственного развития каждого из указанных направлений также характеризуются взаимной конвергенцией. Это означает, что те ключевые – наиболее значимые и актуальные, но одновременно и наиболее трудные проблемы, которые возникают внутри каждого из них, объективно требуют обращения к результатам, полученным в другом. Так, современная психология деятельности, фактически, уже не может продуктивно разрабатываться вне опоры на те новые и новейшие данные, которыми располагает современная киберпсихология в целом и те ее разделы, в которых раскрыты важнейшие закономерности структурно-функциональной организации деятельности субъектно-информационного класса, в особенности. Однако, и развитие самой киберпсихологии уже невозможно в настоящее время без преодоления ее ключевого недостатка, состоящего, как отмечалось, в ее внедеятельностном характере, в практически полном неучете данных, которыми располагает психологическая теория деятельности. Особо негативными являются те последствия этой несинтезированности, которые имеют место в отношении разработки комплекса проблем, связанных с процессом профессионализации личности и проблематикой профессиональной подготовки. Система базовых закономерностей и механизмов генезиса деятельности, установленная в психологической теории деятельности, остается пока практически не востребованной и не ассимилированной ведущей проблематикой киберпсихологии в целом и одним из важнейших ее направлений – компетентностном, ориентированным на разработку действенных программ профессиональной подготовки к деятельности субъектно-информационного класса. При этом подчеркнем также, что речь идет не просто о той или иной, хотя и важной, но все же именно проблеме или предметной сфере, а о целом направлении исследований, которое, в свою очередь, включает в себя развернутый комплекс важных в теоретическом и практическом плане проблем.

Кроме того, логика исследования данного класса профессиональной привела к необходимости специального и углубленного исследования такого аспекта ее организации, который играет важнейшую – определяющую роль в плане обеспечения ее высокой эффективности. Это, естественно, тот аспект, который раскрывает особенности и закономерности, принципы и механизмы ее формирования и развития в процессе профессионализации личности. Именно от него в решающей степени зависит и обеспечение высокой эффективности деятельности, и достижение необходимой степени компетентности ее субъектов. В связи с этим, собственно говоря, и формулируется задача кардинальной значимости – задача раскрытия закономерностей генезиса этой деятельности в процессе профессионализации личности.

Следовательно, со всей очевидностью вырисовывается стратегическая по своему смыслу задача исследования субъектно-информационного класса деятельности в аспекте его профессиогенетической динамики. Вместе с тем, именно этот аспект пока не только наименее исследован в общем плане – в психологической теории профессионального обучения, но и практически полностью не вовлечен в сферу исследований, проводимых с позиций концепции системогенеза деятельности. Фактическое отсутствие концептуальных контактов исследований данного класса, являющегося важнейшим компонентом общего предмета киберпсихологии, с психологией профессиональной деятельности в целом и теорией системогенеза как ее наиболее разработанной области, в частности, – это одно из наиболее явно представленных «белых пятен» во всей палитре ее современной проблематики. В данной связи необходи-

мо учитывать также и одно из наиболее важных методологических положений: актуальность любого исследования определяется именно сочетанием высокой теоретической и практической значимости с недостаточным уровнем разработанности. Однако можно видеть, что именно это не просто очень характерно для исследования зафиксированной выше проблемы, но и является максимально, даже предельно выраженным для нее. Она, однако, несмотря на это, является наименее исследованной в настоящее время и в теории деятельности и особенно – в теории системогенеза. И это – несмотря на то, что данный класс деятельности уже сейчас занимает важнейшее место практически во всех областях социальной и производственной сферы и, к тому же, характеризуется наибольшими перспективами своего развития.

Далее, поскольку именно в нем максимально полно представлены и все важнейшие когнитивные детерминанты деятельности, то и процесс их профессиогенетического развития также представлен в ней в наиболее комплексном виде. Следовательно, именно его исследование в решающей степени может содействовать взаимной конвергенции, а впоследствии и синтезу теории деятельности и киберпсихологии, теории системогенеза и представлений об информационном классе как таковом. Конструктивное развитие психологической теории деятельности в ее системогенетическом варианте, фактически, невозможно без включения в нее субъектно-информационного класса с присущими ему специфическими закономерностями профессиогенетической динамики.

Наряду с этим, следует констатировать еще одну особенность сложившейся ситуации сложившейся ситуации, заключающуюся в следующем. И в психологической теории деятельности, и в киберпсихологии представлены такие направления, которые делают такой синтез вполне реальным и даже необходимым. Действительно, одним из наиболее развитых и конструктивных вариантов психологической теории деятельности является, как известно, концепция системогенеза профессиональной и учебной деятельности, центральное место в которой занимают именно генетические закономерности профессионализации личности. В ней содержатся необходимые предпосылки для того, чтобы распространить ее сферу на новые виды деятельности – прежде всего, на тот класс, который и является важнейшим предметом изучения в киберпсихологии – субъектно-информационный. Однако и в самой киберпсихологии представлены многочисленные исследования и разработки, направленные на создание программ профессиональной подготовки IT-социалистов, то есть на реализацию именно этого – «дидактического» направления психологии деятельности. Особо острой является в связи с ними потребность в разработке именно теоретических основ этих программ, что и требует их синтеза с теорией деятельности.

Наконец, следует учитывать, что развитие представлений в этой области привело к включению в сферу субъектных детерминант профессиональной деятельности, наряду с их традиционно дифференцируемыми категориями (например, с категорией профессионально важных качеств, дифференцирующейся, в свою очередь, на различные типы, а также с компонентами так называемой ЗУН-овской триады – знаниями, умениями и навыками), принципиально новой категории, обозначаемой обобщающим понятием компетенций [20, 21]. Данная особенность, являясь общей для многих видов и типов деятельности (в частности, управленческой и организационной, а также педагогической), очень характерна и для тех ее видов, которые образуют и субъектно-информационный ее класс [11, 12]. Он синтезирует в себе многочисленные разновидности деятельности IT-специалистов сферы. Кроме того, в русле компетентностного подхода оформились и стали весьма популярными, широко применяемыми два тесно связанных понятия, обозначающих две группы профессиональных компетенций; ими являются понятия «жестких» и «мягких» навыков (*hard-skills* и *soft-skills*) [2, 4, 11, 12, 17]. Очень показательно и то, что они возникли не как следствие эволюции теоретических представлений в области профессиональной деятельности, а в силу логики развития самой этой деятельности – практики ее осуществления и эволюции ее видов и типов, форм и классов. Несмотря на недостаточную определенность и даже определенную некорректность – психологическую нестрогость этих понятий и их внутреннюю противоречивость, они зарекомендовали себя как действенное средство исследования одних из наиболее сложных и интегративных субъектных детерминант – компетенций. Это – убедительное свидетельство их жизненности, верифицированности практикой и оценкой этой практики со стороны социума. Они фиксируют в себе подчеркнута функциональные сущности, формирующиеся и реализующиеся как средства обеспечения деятельности и синтезирующие для этого в себе ряд иных гетерогенных образований – в частности, знания, умения, индивидуальные качества, способности [12, 19, 20, 21]. Поэтому более конструктивным является не столько критический взгляд на возможную терминологическую нестрогость этих понятий, сколько попытка их включения в психологические представления о деятельности в целом и ее генезисе, в особенности.

Действительно, конструктивность данных понятий весьма отчетливо проявляется по отношению к относительно наиболее сложным и когнитивно насыщенным видам и типам деятельности – прежде

всего, по отношению к информационной деятельности. В этой связи нельзя не учитывать, что именно она является в настоящее время и наиболее значимой, и одной из наиболее широко представленных, и наиболее перспективной с точки зрения общей логики развития форм и типов профессиональной деятельности. Действительно, к настоящему времени выполнено немало исследований данной деятельности, в том числе и тех, которые эксплицируют данные категории субъектных детерминант в качестве операционных средств ее осуществления, а на этой основе – изучения [15, 17, 22, 26]. В них показана, действительно, очень важная роль в структурной и функциональной организации данной деятельности не только *hard-skills*, но и *soft-skills*. Более того, даже высказывается мнение, согласно которому роль вторых существенно, нежели первых (есть и экстремистские варианты данного положения, состоящие в том, что более 70% детерминации общей эффективности данной деятельности приходится именно на *soft-skills* [4, 17]). И, хотя, не исключено, что в этом есть определенная доля преувеличения, факт остается фактом и он состоит в очень значимой функциональной роли *soft-skills* в организации деятельности в целом и информационной, в частности.

Вместе с тем, констатируя данное обстоятельство, нельзя не видеть и другого: до сих пор остается существенно менее исследованным вопрос о *сравнительной* роли этих категорий субъектных детерминант в генезисе информационной деятельности – в том, каким образом они формируются и как они взаимодействуют друг с другом в ходе профессиогенеза информационной деятельности. Однако, по понятным причинам, именно этот аспект данной проблемы также является весьма значимым – причем, не только в теоретическом, но и в практическом плане, поскольку он непосредственно сопряжен с разработкой действенных средств оптимизации профессиональной подготовки IT-специалистов. Поэтому он предполагает необходимость развертывания специальных исследований, направленных на его разработку. В связи с этим, основная *цель* представленного ниже исследования заключается в попытке осуществления именно этого – генетического, точнее профессиогенетического аспекта данной проблемы.

Методы и процедура исследования. Реализация данной цели предполагает необходимость следующей организации процедуры исследования. Поскольку оно имело профессиогенетическую направленность, то в его основу положена методология сравнительного изучения степени сформированности субъектных детерминант деятельности – в данном случае профессиональных компетенций на разных стадиях профессиогенеза. В этой связи, разумеется, возникает достаточно сложный как в теоретическом, так и в практическом отношении вопрос о выборе и обосновании тех временных интервалов – этапов, стадий профессионализации, которые следует избрать в качестве базовых. В конечном счете, он сопряжен и с обоснованием критерия дифференциации таких этапов. Следует отметить также, что он до настоящего времени не имеет достаточно обоснованного решения. Это, в свою очередь, обусловлено не только его сложностью, но и высокой динамичностью самой сферы, а также тех требований, которые она предъявляет к процессу профессионализации. Вместе с тем, как показало специальное реферирование литературных источников по данному вопросу, все же в большинстве случаев дифференцируются три основных этапа общего процесса профессионализации IT-специалистов в целом и программистов, в особенности (по [4, 25]). Первый этап обозначается, как правило, в качестве этапа «первичной профессионализации», а его продолжительность в большинстве источников определяется интервалом до 1,5 года. Именно на этом интервале происходит наиболее интенсивное формирование основных профессиональных компетенций. Более того, как отмечает Б. Гейтс, «уже с самого начала работы программиста ясно, каким специалистом он станет впоследствии» (по [27]). Это – вообще одна из основных особенностей процесса профессионализации специалистов IT-сферы. Второй этап чаще всего обозначается как «продвинутая профессионализация» и приурочивается к интервалу 3-4 года. Подчеркнем также, что эта дифференциация осуществляется не на основе какого-либо теоретически обоснованного критерия, а базируется на обобщении большого эмпирического опыта профессиональной деятельности IT-специалистов. Далее, наиболее неопределенной являются границы (и, добавим, терминологическое оформление) третьего этапа. Чаще всего он приурочивается к стажу профессиональной деятельности, превышающему 7 лет (что опять-таки базируется на преимущественно эмпирических данных). При этом, разумеется, возникает показательная аналогия (которая, в действительности, является, по-видимому, более чем просто аналогия) и с «магической семеркой», и с понятием семилетней периодичности личностных и профессиональных кризисов. Однако наиболее важно в целях основных задач данной статьи то, что, как показывают исследования, после этого срока темпы повышения профессиональной компетентности резко снижаются, что сама она выхолит на своеобразное – индивидуально-специфическое «плато». Данный этап не имеет общеупотребительного термина для его обозначения; он может именоваться и как «поздняя» профессионализация, и как отсроченная, и как нормативно-высокая, и как конечная, и как финишная и даже как «насыщенная» профессионализация. Последний термин, несмотря на его необычность, наиболее полно передает сущность данного этапа.

Дело в том, что к этому времени субъект выходит в своем профессиональном совершенствовании на тот предел – уровень и даже «потолок», который обусловлен его способностями, а потому дальнейшее продвижение уже становится трудноосуществимым; оно замедляется, хотя, разумеется, и не прекращается. Профессионализация как бы достигает уровня насыщения способностями и знаниями субъекта, что и составляет суть данного этапа. Наконец, характерно и то, что дифференциация именно этих трех этапов хорошо согласуется и с наиболее традиционной дифференциацией уровней профессиональной квалификации программистов, которая предполагает выделение трех уровней – junior, middle и senior. За счет этого временной критерий дифференциации верифицируется и качественным – компетентностным критерием, что подтверждает данную дифференциацию. В силу этого, она и была реализована в представленном ниже исследовании. В нем были сформированы три стажные группы IT-специалистов одной из наиболее репрезентативных разновидностей данной деятельности – программистов. В первую группу вошли лица со стажем 1,5 года; во вторую – со стажем от 3-4 года; в третью – со стажем 7 и более лет.

Далее, важной задачей методического плана являлась необходимость разработки диагностических средств, направленных на определение меры сформированности базовых деятельностных компетенций. К сожалению, в этом плане следует констатировать, что сложившаяся к настоящему времени в этом плане ситуация не является удовлетворительной. В связи с этим, возникла необходимость разработки специальной методики, направленной на диагностику степени сформированности базовых деятельностных компетенций программистов. Такая разработка проходила в несколько основных этапов. На первом этапе посредством специального реферирования литературных источников, а также метода контент-анализа, определялся возможно больший круг тех компетенций, которые дифференцируются в настоящее время по отношению к деятельности программистов. В настоящее время существует достаточно большое количество перечней такого рода компетенций, которые, правда, носят, как правило, подчеркнуто эмпирический характер и не являются достаточно систематизированными. Поэтому на следующем – втором этапе все множество компетенций подвергались дифференциации на две категории – hard-skills и soft-skills. Далее, на третьем этапе производилась селекция наиболее репрезентативных компетенций из каждой их группы. Данная задача является весьма значимой и во многом – определяющей в силу двух причин. Во-первых, общая совокупность дифференцированных к настоящему времени компетенций достаточно обширна, в силу чего практически отсутствует возможность их полной диагностики в одном отдельно взятом исследовании. Следовательно, реализуемым является только тот вариант, который базируется именно на селекции наиболее значимых из них. Во-вторых, в связи с этим же необходим и выбор, а также последующая реализация обоснованной процедуры такой селекции. В ее качестве нами был использован прием совместного использования известных и хорошо себя зарекомендовавших методов фокус-групп и концентрации суждений [10, 18, 20]. В результате их реализации были сформированы два перечня наиболее значимых компетенций двух категорий – hard-skills и soft-skills. На четвертом этапе решалась еще одна – также традиционная для подобного рода исследований задача. Она состоит в том, чтобы по отношению к селектированным компетенциям, которые выступают в качестве индикаторов методики, сформировать набор сопряженных с ними индикаторов – того, в чем они проявляются и, следовательно, посредством чего они могут быть эксплицированы и продиагностированы. Для каждой из 20 компетенций (по 10 на категории hard-skills и soft-skills) были определены по четыре ключевых индикатора. Отметим также, что и по отношению к этой задаче был реализован специальный – традиционный для нее прием, который известен как метод «частотно-значимостной селекции» [11], что составило содержание пятого этапа разработки методики. Так, в частности, по отношению к hard-skills «Знание систем управления базами данных и владение ими» в их качестве выступили следующие положения: 1. Эффективно проектирует и нормализует базы данных; 2. Успешно осуществляет запросы и манипуляции с данными; 3. Эффективно осуществляет администрирование и обеспечение безопасности баз данных; 4. Владеет эффективными приемами интеграции баз данных с приложениями. По отношению, например, к такому soft-skills, как «Владение стратегиями конфликтного поведения» в их качестве выступили следующие утверждения: 1. Эффективно прогнозирует возможное возникновение конфликтных ситуаций; 2. Предпочитает разрешение конфликтных ситуаций на основе достижения компромисса; 3. Считает, что главное при разрешении конфликтных ситуаций – сохранение позитивных отношений с коллегами; 4. Способен к адекватному пониманию позиций других в конфликте. В результате был сформирован общий список пунктов опросника, включающий 80 позиций. Перечень двух категорий диагностированных компетенций представлен ниже – в табл. 1 и 2.

Затем на основе этой методики производилось оценивание степени сформированности основных компетенций в трех стажных группах специалистов. В качестве экспертов использовались лица, непосредственно работающие вместе с экспертируемыми и поэтому хорошо знающие их и, кроме того, те,

которые обязательно имели более высокий уровень квалификации, чем у экспертируемых [18]. Оценивание производилось тремя экспертами по стандартной 10-балльной шкале, затем результаты усреднялись, что и давало итоговую оценку по каждой компетенции.

Следует специально отметить также, что, поскольку реализованное исследование было выполнено в русле системогенетического подхода, то по отношению к его организации и обработке результатов необходимо было применить адекватный этому подходу инструментарий. В качестве такового, как известно, выступает разработанная в его рамках методология структурно-психологического анализа, сущность которой состоит в следующем. Так, она предполагает реализацию процедуры многомерного корреляционного анализа, которая включает метод определения матриц интеркорреляций исследуемых параметров (в данном случае – основных профессиональных компетенций), метод построения структурограмм значимо коррелирующих параметров, метод вычисления индексов структурной организации, метод χ^2 для определения гомогенности-гетерогенности матриц интеркорреляций. Напомним, что сущность метода определения индексов структурной организации (в нашем исследовании – основных компетенций) состоит в следующем. К ним относятся, как известно, индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом связям при $p < 0,01$ приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p < 0,05$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов. Такой метод позволяет, как известно, выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления не только в плане его аналитических, «единичных» связей с отдельными индивидуальными качествами, но и в плане его комплексной структурной обусловленности их целостными подсистемами.

Общая выборка включала три стажные группы специалистов одной из наиболее репрезентативных разновидностей данной деятельности – программистов. В первую группу вошли лица со стажем до 1,5 года; во вторую – со стажем от 3 до 4 лет; в третью – со стажем 7 и более лет. В количественном отношении первая группа включала 72 человека, вторая – 64, третья – 43 человека. Возрастной диапазон обследованных – от 21 года до 42 лет.

Результаты исследования. В соответствии с целями исследования, в его процессе необходимо было продиагностировать две группы профессиональных компетенций специалистов – то, что обозначается понятиями «жестких» и «мягких» навыков, то есть *hard-skills* и *soft-skills*. В табл. 1 и 2 представлены средние значения экспертных оценок степени их сформированности в каждой из трех стажных групп¹.

Таблица 1

Оценки степени сформированности первой категории компетенций («жестких навыков» – *hard-skills*) на разных этапах профессионализации

Hard-skills	1,5 года	3-4 года	>7 лет
Владение языками программирования	4,6	8,0	8,7
Знание библиотек	2,6	7,6	8,9
Понимание алгоритмов и структуры данных	4,0	7,7	9,1
Владение инфраструктурой разработки	3,6	7,8	8,7
Знание систем управления базами данных и владение ими	3,5	8,2	8,9
Знание операционных систем и умение их использовать	4,1	8,4	8,1
Знание сетевых протоколов и умение работать с ними	3,2	7,2	8,1
Знание методологий разработки программного обеспечения	4,4	7,9	7,0
Знание методов тестирования программного обеспечения	3,0	7,8	8,3
Способность отлаживать код и устранять неполадки в нем	4,6	7,4	8,3
Средние значения	3,8	7,8	8,5

¹ В представленных ниже результатах использованы данные, полученные в одном из наших исследований и отраженные в работе [11], которая, в силу этого, взята за основу проводимого здесь анализа.

Таблица 2

**Оценки степени сформированности второй категории компетенций
(«мягких навыков» – soft-skills) на разных этапах профессионализации**

Soft-skills	1,5 года	3 - 4 года	>7 лет
Аналитический склад ума и системность мышления	4,6	6,3	8,0
Умение работать в команде и коммуникабельность	5,0	5,3	6,8
Стремление к самосовершенствованию и самообучаемость	3,8	3,5	7,9
Тайм-менеджмент	4,7	5,6	6,9
Открытость опыту и любознательность	5,1	5,5	8,2
Креативность	3,4	3,8	6,4
Адаптивность и толерантность к неопределенности	4,7	6,0	8,5
Стресс-устойчивость	4,1	5,2	6,8
Владение стратегиями конфликтного поведения	4,1	6,0	8,4
Самообладание и управление эмоциями (self-менеджмент)	4,2	4,8	6,3
Средние значения	4,4	5,4	7,4

Далее, эти значения были суммированы в каждой из трех групп, что в итоге дало общую оценку степени сформированности всей совокупности и в каждой из трех исследованных групп. Они представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Средние значения сформированности общей совокупности
компетенций двух категорий**

	1,5 года	3-4 года	>7 лет
1-ая категория компетенций (hard-skills)	3,8	7,8	8,5
2-ая категория компетенций (soft-skills)	4,4	5,4	7,4

Полученные данные можно представить и в графической форме (рис.1).

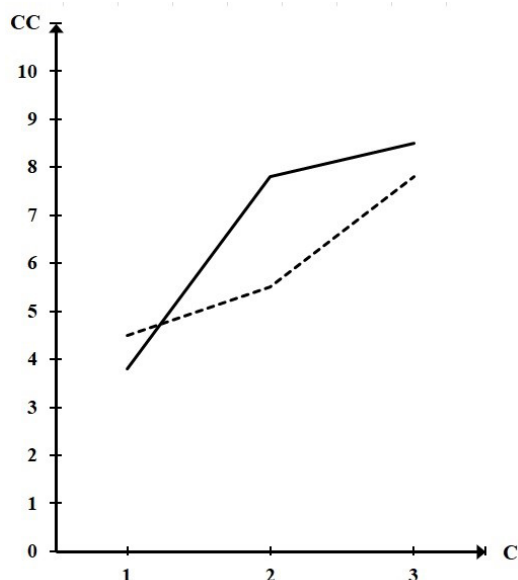


Рис. 1. Динамика степени сформированности hard-skills (сплошная линия) и soft-skills (пунктирная линия).
Обозначения: С – стаж: 1 – группа со стажем 1,5 года, 2 – группа со стажем 3-4 года, 3 – группа со стажем > 7 лет;
СС – экспертные оценки степени сформированности по 10-балльной шкале

Наконец, для каждой стажной группы были определены локальные структурограммы, включающие лишь те значимые связи, которые существуют не внутри каждой категории компетенций, а между ними. Так, по отношению к первой и третьей группам они представлены на рис. 2 и 3.

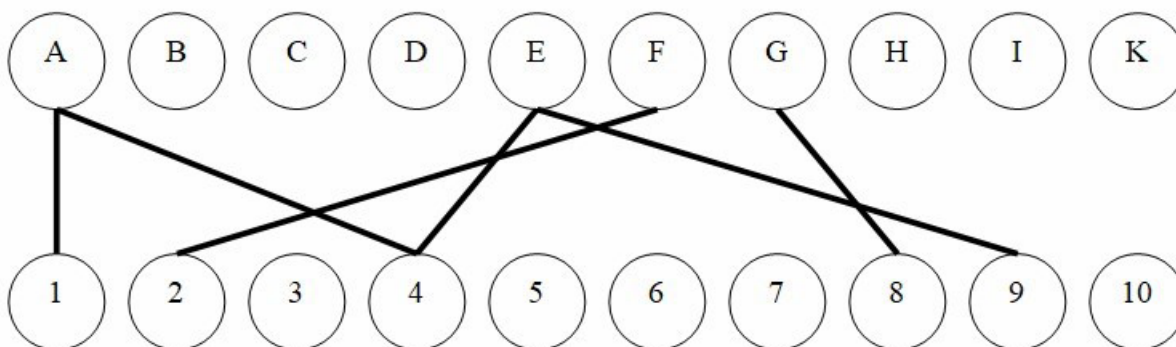


Рис. 2. Локальная структурограмма hard-skills и soft-skills в первой группе.

Обозначения: 1 – владение языками программирования, 2 – знание библиотек, 3 – понимание алгоритмов и структуры данных, 4 – владение инфраструктурой разработки, 5 – знание систем управления базами данных и владение ими, 6 – знание операционных систем и умение их использовать, 7 – знание сетевых протоколов и умение работать с ними, 8 – знание методологий разработки программного обеспечения, 9 – знание методов тестирования программного обеспечения, 10 – способность отлаживать код и устранять неполадки в нем; А – аналитический склад ума и системность мышления, В – умение работать в команде и коммуникабельность, С – стремление к самосовершенствованию и самообучаемость, D – тайм-менеджмент, Е – открытость опыту и любознательность, F – креативность, G – адаптивность и толерантность к неопределенности, H – стресс-устойчивость, I – владение стратегиями конфликтного поведения, K – самообладание и управление эмоциями (self-менеджмент); представлены связи, значимые при $p < 0,99$.

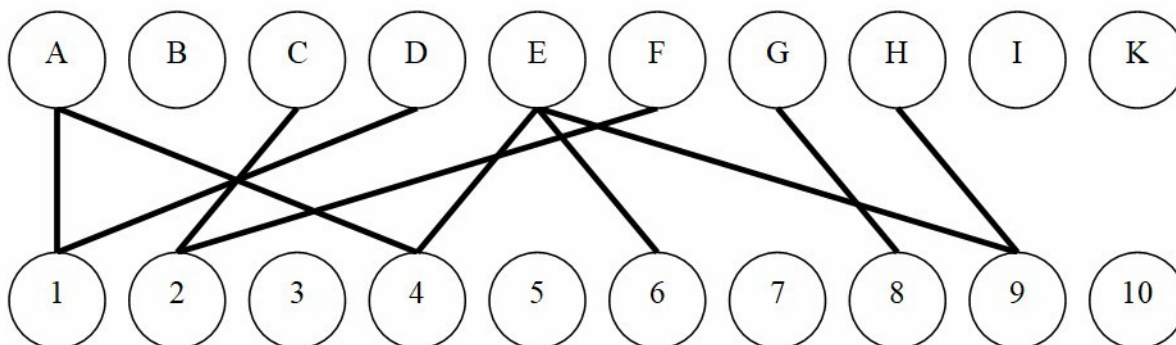


Рис. 3. Локальная структурограмма hard-skills и soft-skills в первой группе. Обозначения те же, что на рис. 2

Можно видеть, что доминирующей тенденцией происходящих трансформаций является существенное (статистически значимое) возрастание степени интегрированности двух категорий компетенций в процессе профессионализации – с 18 до 30 баллов по индексу когерентности – в 1,4 раза, что также нуждается в осмыслении.

Вся совокупность этих данных позволяет зафиксировать обстоятельства достаточно общего плана, состоящие в следующем. Во-первых, профессиогенетическая динамика развития компетенций двух основных категорий характеризуется выраженной *неравномерностью*, поскольку она осуществляется разными темпами на различных этапах профессионализации. Так, показатели hard-skills возрастают существенно большими темпами при переходе от первой группы ко второй, то есть на интервале от 1,5 года до 3-4 лет, и менее выражены при переходе от второй группы к третьей, то есть на интервале от 3-4 лет до > 7 лет. При этом различия в средних величинах между первой и второй стажными группами, определенные методом однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и пост-хок тестами в варианте Бонферрони, значимы при $p < 0,99$, а между второй и третьей – при $p < 0,90$. Однако по отношению к soft-skills имеет место во многом противоположная картина. Их показатели возрастают существенно меньшими темпами при переходе от первой группы ко второй, то есть на интервале от 1,5 года

до 3-4 лет и более явно возрастают при переходе от второй группы к третьей, то есть на интервале от 3-4 лет до > 7 лет. При этом разлития в средних величинах между первой и второй сажными группами, значимы при $p < 0,95$, а между второй и третьей – при $p < 0,99$. Далее, диапазон динамики hard-skills и развития hard-skills в целом существенно более выражен, нежели диапазон динамики soft-skills. Это свидетельствует о большей подверженности профессиогенетическому развитию именно первой категории компетенций, что вполне согласуется с теоретическими положениями относительно их содержания. Напротив, вторая категория компетенций более инерционна – менее подвержена профессиогенетическому развитию, что также вполне согласуется с их психологической природой. Кроме того, эта неравномерность имеет место не только по отношению к обобщенным значениям степени сформированности всех hard-skills и soft-skills, но и по отношению к отдельным компетенциям. Вместе с тем, она выражена в разной степени по отношению к тем или иным из них. Например, по отношению к такой компетенции, как «Знание методов тестирования программного обеспечения» она представлена весьма рельефно, а по отношению к компетенции «Знание методологий разработки программного обеспечения» она проявляется в более сглаженном виде. В связи с этим, можно говорить о своеобразной вторичной неравномерности – о «неравномерности самой неравномерности» – ее представленности с разной степенью выраженности по отношению к различным компетенциям.

Во-вторых, темпы наиболее интенсивного формирования компетенций двух основных категорий – hard-skills и soft-skills в целом не совпадают по времени, то есть им присуща не только неравномерность, но и *гетерохронность* формирования в процессе профессиогенеза. Действительно, можно видеть, что для первой категории компетенций – hard-skills она более выражена на относительно более ранней стадии профессионализации (то есть на интервале от 1,5 года до 3-4 лет), тогда как для второй категории – она рельефнее на более продвинутой ее стадии (на интервале от 3-4 лет до > 7 лет). Наряду с этим, такая гетерохрония также представлена в разной степени по отношению к отдельным компетенциям (а не только к их совокупной динамике в каждой категории компетенций). Это, равно как и аналогичный факт по отношению к неравномерности динамики развития компетенций, по всей вероятности, свидетельствует о еще одной закономерности – о диверсифицированности этой динамики. Она сочетает в себе как ее общие особенности (то есть неравномерность и гетерохронность как таковые), так и ее специфические черты – разную степень выраженности, рельефности этих параметров динамики.

В-третьих, суперпозиция этих особенностей, равно как и тех зависимостей, которым они присущи, приводит к их показательному паттерну – своего рода «профессиогенетическому параллелограмму», который эксплицирует совместное и, по-видимому, взаимообуславливающее развитие компетенций обеих категорий. В этом плане возникает и вполне обоснованная аналогия этого параллелограмма с известным мнемическим параллелограммом, установленным при изучении сравнительных темпов развития непосредственного и опосредствованного запоминания [16]. Это, по всей вероятности, закономерно, поскольку в обоих случаях имеет место действие сходных генетических, точнее системогенетических принципов – неравномерности и гетерохронности, которые и эксплицируют общий тип их развития – системогенез.

В-четвертых, достаточно большой интерес представляет также и вопрос о том, существуют ли какие-либо особенности взаимосвязи и взаимодействия процессов формирования двух основных категорий компетенций. Данный вопрос имеет два аспекта. Первый состоит в том, чтобы выяснить, существует ли какая-либо значимая сопряженность – взаимосвязь двух основных категорий компетенций в плане их формирования. Второй аспект состоит в том, чтобы попытаться определить, существуют ли какие-либо детерминационные отношения между этими категориями профессиональных компетенций в процессе их формирования. В плане возможного ответа на первый из этих вопросов должен быть реализован традиционный метод корреляционного анализа, а в плане решения второго из них должны быть использованы иные методы математической обработки. Они должны быть релевантны общей задаче определения детерминационных отношений между теми или иными сущностями. При этом следует учитывать, что данная задача является весьма сложной в методическом плане и не имеет пока исчерпывающего решения. Однако нельзя не отметить и то, что существуют, как минимум, два способа ее решения, которые наиболее релевантны ей. Это, с одной стороны, метод определения коэффициентов корреляционного отношения между изучаемыми сущностями (η), а с другой стороны – регрессионный анализ. При этом следует иметь в виду, что они, хотя и не эксплицируют полностью детерминационные отношения, но в существенной степени содействуют их установлению [3]. Причем, как показывают исследования, они не только не противоречат друг другу, но, напротив, являются взаимодополнительными. Их реализация позволила получить данные, представленные в табл. 4.

Уровни значимости коэффициентов корреляции (ρ) и корреляционного отношения (η) в трех стажных группах

	1,5 года	3-4 года	>7 лет
$\rho_{hs/ss}$	0,25 незначимо	0,16 незначимо	0,30 $p < 0,80$
$\eta_{hs/ss}$	0,18 незначимо	0,20 незначимо	0,35 $p < 0,80$
$\eta_{ss/hs}$	0,35 $p < 0,90$	0,51 $p < 0,95$	0,59 $p < 0,95$

Примечание: $\eta_{hs/ss}$ – коэффициент, эксплицирующий влияние hard-skills на soft-skills; $\eta_{ss/hs}$ – коэффициент, эксплицирующий влияние soft-skills на hard-skills

Эти данные также позволяют зафиксировать ряд достаточно показательных результатов. Прежде всего, можно видеть, что – вопреки априорным ожиданиям – ни в одной из стажных групп не выявляется значимой корреляции между общим уровнем сформированности двух категорий компетенций (хотя имеет место некоторая тенденция к возрастанию этой связи в процессе профессионализации). Эта связь лишь приближается к тому уровню значимости, который определяется в статистике как «значимость на уровне тенденции» (то есть при $p < 0,80$). Далее, можно видеть, что в первой стажной группе другой коэффициент $\eta_{ss/hs}$ – корреляционного отношения является значимым (хотя опять-таки только на уровне тенденции – при $p < 0,90$), а коэффициент $\eta_{hs/ss}$ – нет. Следовательно, здесь имеет место некоторая тенденция к детерминации формирования hard-skills со стороны soft-skills, а обратной – встречной детерминации (soft-skills со стороны hard-skills) не эксплицируется. Однако, в дальнейшем ситуация существенно меняется. Дело в том, что и во второй, и особенно в третьей стажной группе выявляется значимый коэффициент $\eta_{ss/hs}$, что свидетельствует об аналогичном, то есть также значимом влиянии формирования soft-skills на формирование hard-skills. Причем, поскольку в третьей группе он выше и по величине и, соответственно, по уровню значимости, то можно констатировать усиление детерминационной роли soft-skills на формирование hard-skills, происходящее при возрастании стажа. Наряду с этим, во второй и третьей группе коэффициенты $\eta_{hs/ss}$ являются статистически незначимыми; это эксплицирует отсутствие существенной детерминации формирования hard-skills по отношению к формированию soft-skills. Подчеркнем также, что в этих группах значения η , оцененные по известной шкале Чэддока, должны быть отнесены к классу «заметных» [3]. Все это также требует попытки выявления и объяснения данных закономерностей в целом и их общего смысла, в особенности.

Далее, по отношению к полученным результатам был реализован уже не аналитический, а структурный уровень исследования. Он предполагает определение структурограмм основных профессиональных компетенций, а также их последующее сравнительное рассмотрение. В качестве иллюстрации на рис. 3 представлены структурограммы одной из категорий компетенций – hard-skills для двух стажных групп («а» – 1,5 до и «б» – 3-4 года).

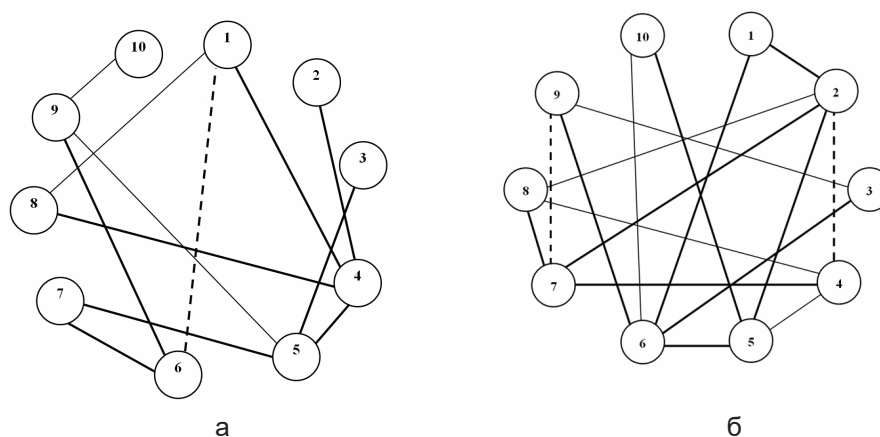


Рис. 4. Структурограммы hard-skills в группах со стажем 1,5 года (а) и со стажем 3-4 года (б). Обозначения те же, что и на рис. 3.

Аналогичные структурограммы были определены для обеих категорий компетенций в трех исследованных стажных группах, а на их материале были определены индексы их структурной организации. В табл. 5 и 6 представлены данные о динамике основных структурных индексов, характеризующих, соответственно, степень когерентности (интегрированности) обнаруженных структур, степень их дифференцированности, а также общей организованности.

Таблица 5

Значения индексов структурной организации hard-skills в трех стажных группах

стаж	1,5 года	3-4 года	>7 лет
ИКС	21	32	41
ИДС	3	5	6
ИОС	18	27	35

Таблица 6

Значения индексов структурной организации soft-skills в трех стажных группах

стаж	1,5 года	3-4 года	>7 лет
ИКС	38	42	49
ИДС	4	5	8
ИОС	34	37	41

На рис. 5 представлена динамика наиболее обобщенного индекса – ИОС по отношению к обеим категориям навыков.

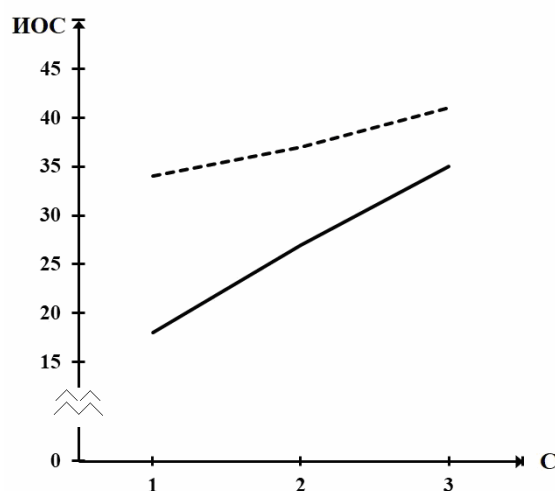


Рис. 5. Динамика индекса организованности структур hard-skills (сплошная линия) и soft-skills (пунктирная линия). Обозначения: С – стажные группы, ИОС – значения индекса организованности

Обсуждение результатов. Анализ всей совокупности представленных выше результатов, позволяет констатировать следующие основные особенности и эксплицировать те закономерности, которые их обуславливают.

Прежде всего, наиболее общая закономерность, которая проявляется достаточно отчетливо как по отношению к совокупной динамике компетенций каждой из двух категорий, так и по отношению к отдельным из них, состоит в ее неравномерном и гетерохронном характере. Однако именно это означает, что общий смысл всех этих результатов состоит в том, что они эксплицируют действие двух основных принципов системогенеза – принципов *неравномерности* и *гетерохронности* по отношению к профессио-генетической динамике базовых компетенций информационной деятельности. Причем, оно имеет место как по отношению к отдельным компетенциям внутри каждой категории, то есть на аналитическом уровне, так и по отношению к их общей совокупности, то есть на уровне их общей структуры. В связи с этим, не только можно, но и, по нашему мнению, необходимо зафиксировать обстоятельство достаточно общего и важного плана. Он состоит в том, что два базовых и определяющих принципа си-

стемогенеза – принципы неравномерности и гетерохронности присущи и профессиогенетической динамике таких единиц деятельности, которые до сих пор не были включены должным образом в сферу концепции системогенеза деятельности. Иными словами, выявляется новый в теоретическом отношении факт – подчиненность профессиогенетической динамики базовых компетенций принципам системогенеза. Это является и значимым указанием на то, что весь профессиогенез данной также представляет собой процесс системогенеза, то есть подчиняется системогенетическому типу развития.

Наряду с этим, можно видеть, что на основе сказанного появляются основания для того, чтобы включить в сферу понятия системогенеза и, соответственно, в саму концепцию системогенеза такой класс деятельности (информационную), который пока не был вовлечен в нее и по отношению к которой не был реализован ее концептуальный потенциал. Кроме того, эксплицируется и еще одна специфическая закономерность системогенетического типа. Она состоит в том, что принципы системогенеза (в том числе и те, о которых здесь идет речь – неравномерности и гетерохронности), как правило, действуют на двух уровнях – аналитическом и структурном. Другими словами, они действуют по отношению и к отдельным составляющим – в данном случае компетенциям, и к их общей структуре, представленной – в нашем случае двумя основными категориями компетенций (*hard-skills* и *soft-skills*).

Кроме того, совокупное действие принципов неравномерности и гетерохронности обуславливает то, что по отношению к различным компетенциям существуют свои, присущие им *сензитивные периоды*.

Наряду с этим, необходимо отметить еще один весьма показательный факт. Как можно видеть из данных, представленных на рис.1, уже в первой стажной группе обе категории компетенций представлены в достаточно сформированном виде. По отношению к *soft-skills* это вполне закономерно, поскольку и в эту группу входят лица зрелого возраста и, следовательно, те, у которых индивидуально-психологические качества, лежащие в основе данной категории компетенций, сформированы в достаточной степени. Однако по отношению к категории *hard-skills* следует констатировать более интересную и показательную ситуацию. Дело в том, что их относительно выраженная степень сформированности уже в первой стажной группе обусловлена не только влиянием со стороны самой деятельности и процесса ее освоения, но и факторами иного плана. Это объясняется тем, что, наряду с категориями *soft-skills* и *hard-skills*, в настоящее время дифференцируется еще и категория *digital-skills* – «цифровых навыков», которые характеризуют общие принципы и способы владения компьютерной техникой. Наиболее важно то, что они, являясь важнейшим условием для формирования *hard-skills*, складываются задолго до этапов освоения профессиональной деятельности и, более того, на относительно ранних онтогенетических стадиях. Это особенно характерно для современного поколения, у представителей которого *digital-skills* формируются очень рано и в весьма развитой форме. Более того, эта черта «цифрового поколения» складывается в рамках освоения иных типов деятельности, причем, не только учебной, но и игровой. В этом плане следует отметить и то, что вследствие сказанного, возникает иная и в известной мере – противоположная традиционным представлениям картина. Очень важная категория навыков – *digital-skills* формируется не как результат освоения деятельности, а наоборот, само освоение деятельности базируется на уже сформированных навыках. Базовые – «технические» компоненты деятельности (операции, навыки) выступают не продуктами освоения деятельности, а ее основой и условием, влияя на темпы и эффективность ее формирования. Складывается весьма специфическая и не вполне характерная для многих иных видов деятельности ситуация. То, что обозначается понятием *digital-skills* и что составляет основу – базис ее реализации, формируется у субъекта этой деятельности не в результате ее освоения – не как его продукт, а наоборот, во многом предшествует ей. Освоение компьютерных деятельностей не только базируется на уже сформированных *digital-skills*, но и вообще становится возможным лишь при условии их сформированности. При освоении профессиональной деятельности они не столько формируются, сколько подвергаются трансформации и спецификации в соответствии с содержанием осваиваемой деятельности, а также совокупности требований к ней. Одна из ключевых проблем при этом, как известно, заключается в том, что формирующиеся на допрофессиональной стадии *digital-skills* далеко не всегда и не обязательно складываются в их оптимальном виде – особенно в том, который конгруэнтен требованиям профессиональной деятельности. Это вообще является одной из главных проблем и трудностей профессиональной подготовки к ней. Тем не менее, это составляет неотъемлемый атрибут самих *digital-skills* и их роли в организации профессиональной деятельности. Кроме того, следует учитывать, что по самому своему существу *digital-skills* соотносятся не с какой-либо одной конкретной деятельностью, а со многими из них, то есть имеют наддеятельностный характер. Они, фактически, обеспечивают возможность переноса средств и способов реализации деятельности с одного вида на другой, обеспечивают компьютерную мобильности личности. Во всем этом находит свое проявление, на наш взгляд, действие двух системогенетических принципов – «од-

новременности закладки» компонентов системы и «обеспечения минимального эффекта» компонентов для ее функционирования [1, 24].

Кроме того, пожалуй, с наибольшей степенью очевидности обнаруживается и действие принципа *целевой детерминации*, хотя и в несколько специфическом виде. Дело в том, что основным и, что еще важнее, объективным критерием для дифференциации самих профессиональных компетенций, как было обосновано в [20], является их соответствие с той или иной группой функциональных задач по обеспечению регуляции деятельности. Следовательно, сама эта дифференциация осуществляется на основе их соответствия с той конкретной целью, ради которой реализуются сами эти функции. Иными словами, каждая компетенция формируется и развивается как «функциональный орган», направленный на реализацию вполне конкретной цели.

Далее, данные представленные в табл. 5 и 6, с высокой степенью рельефности выявляют возрастание величины индекса когерентности (ИКС) основных профессиональных компетенций при переходе от одной группы к другой, причем, по отношению к обеим их группам. Это означает, что в ходе профессиональной подготовки имеет место значимое увеличение степени интегрированности основных компетенций. Причем, степень этого возрастания весьма существенна – она измеряется не столько «в процентах», сколько кратно – «в размах». Подчеркнем также, что реализация по отношению к этим данным критерия Краскела-Уоллиса подтвердила статистическую достоверность представленных данных о динамике ИКС ($p < 0,05$). Вместе с тем, наиболее значимым является то, что интерпретация этих данных с позиций концепции системогенеза с очевидностью вскрывает следующий важный факт. В процессе профессионализации субъекта информационной деятельности по отношению к динамике формирования основных компетенций обнаруживается один из основных принципов системогенеза – принцип прогрессирующей *интеграции*.

В-пятых, в ходе профессионализации выявляется и закономерная динамика и второго основного индекса – дифференцированности основных компетенций. Она также последовательно возрастает, хотя – и это также значимо, темпы ее динамики представлены в существенно более умеренном виде. Следовательно, можно констатировать не только возрастание степени когерентности, интегрированности основных компетенций, но и увеличение степени их дифференцированности, дивергентности. Однако это означает, что по отношению к профессиогенетической динамике всей совокупности компетенций следует констатировать действие еще одного основного системогенетического принципа – принципа нарастающей *дифференциации*.

В-шестых, можно видеть, что динамика изменения ИКС выражена в существенно большей степени, чем степень изменчивости значений ИДС. В результате суперпозиции этих двух зависимостей, каждая из которых свидетельствует о какой-либо важной системогенетической закономерности, возникает еще одна – также значимая закономерность этого рода. Она состоит в том, что по мере профессионализации увеличиваются значения наиболее обобщенного структурного индекса – общей организованности структуры (рис. 5). Однако, как известно из методологии структурно-психологического анализа, именно он, являясь наиболее обобщенным индикатором структурной организации, именно поэтому и выступает главным показателем общей организованности, сформированности системы. Другими словами, он индицирует то, насколько сама система является сформированной и, соответственно, насколько консолидированы ее основные «составляющие» – в том числе и основные из них, то есть ее основные подсистемы. Следовательно, по отношению к полученным результатам с высокой степенью очевидности обнаруживается действие еще одной специфически системогенетической закономерности – принципа *консолидации*.

Таким образом, можно заключить, что по отношению к динамике профессиональных компетенций обнаруживаются три важнейших принципа системогенеза – принципы прогрессирующей интеграции, нарастающей дифференциации и последовательной консолидации. Данный факт является очень значимым аргументом в пользу того, что этот генезис подчиняется основным закономерностям системогенеза – его принципам и, следовательно, является системогенезом как таковым. Кроме того, обратим внимание и на еще одно важное обстоятельство: возрастание величины ИОС, индицирующее рост степени консолидированности структуры, фактически, означает, что повышается и так сказать общая мера воплощенности в ней системной формы организации как таковой. Поэтому можно считать, что главный смысл системогенеза как типа развития состоит в том, что в его ходе последовательно возрастает мера воплощенности в организации того или иного процесса системности как формы организации. Системогенез – это не только формирование системы, но и формирование *системности* как базовой формы организации.

Наконец, на завершающем этапе интерпретации результатов матрицы, которые были определены на основе массива интеркорреляций основных компетенций и которые характеризуют их структурную

организацию в разных группах, были сопоставлены по критерию χ^2 . В результате выявлены следующие факты. Матрицы и, соответственно, структуры компетенций второй категории – soft-skills для всех трех стажных групп являются гомогенными, то есть они не различаются качественно, а только в степени организованности. Однако эти структуры по отношению к первой категории компетенций – hard-skills являются статистически достоверно гетерогенными в трех стажных группах. Следовательно, динамика структурной организации профессиональных компетенций характеризуется сочетанием количественных и качественных трансформаций. Причем, вторые характерны для категории hard-skills, а первые – для категории soft-skills. Данный результат вполне закономерен и может быть объяснен следующим образом. Категория hard-skills в большей степени носит деятельностно-обусловленный характер и, следовательно, она более сензитивна к специфически деятельностной детерминации, а потому – и более лабильна, более подвержена трансформациям на разных фазах профессионализации. И напротив, категория soft-skills в существенно большей мере детерминирована собственно психологическими особенностями субъекта и, более того, – структурной организацией психики в целом. Поэтому она и более резистентна по отношению к генетическим трансформациям деятельности и ее регуляции. Она более стабильна и инвариантна на разных фазах профессионализации, поскольку в ней сохраняются базовые закономерности организации самой психики, что, впрочем, не только естественно, но и объективно необходимо. Данная категория развивается в деятельности не по типу качественных трансформаций, а по типу эволюционных изменений – последовательного совершенствования более стабильной и воспроизводимой в инвариантной форме структуры.

Вместе с тем, реальная картина и действительная сложность происходящих процессов, по-видимому, не исчерпывается только теми особенностями и закономерностями, которые описаны в концепции системогенеза, взятой в ее каноническом варианте, и которые зафиксированы в понятии принципов системогенеза. Дело в том, что представленные выше результаты свидетельствуют также о таких особенностях и закономерностях, которые выходят за пределы уже установленных в системогенетической концепции. Данное обстоятельство представляется и наиболее существенным, и одновременно – достаточно нетрадиционным с точки зрения сложившихся представлений, в силу чего на нем необходимо остановится более подробно

Действительно, для того, чтобы эксплицировать смысл данного обстоятельства, следует обратиться к общей логике становления и развития представлений о hard-skills и soft-skills как базовых профессиональных компетенциях. Дело в том, что их трактовка именно с позиций компетентностного подхода привела к необходимости введения еще одного важного понятия – *метакомпетенций* [4, 11]. Посредством него дифференциация всей совокупности компетенций на две основные – указанные выше категории была эксплицирована в дополнительном смысле. Первая из них включает те компетенции, которые непосредственно обусловлены самой деятельностью – ее содержанием и условиями, предметом и средствами ее реализации. Вторая группа включает принципиально иные по генезу компетенции – soft-skills. Как отмечалось выше, реальная и достаточно обширная практика анализа многих современных и относительно наиболее сложных видов деятельности – в особенности тех, которые базируются на компьютерной технике, весь опыт их исследования вскрыли важное обстоятельство. Общая совокупность компетенций не может быть сведена только к тем «составляющим», которые обозначаются понятием hard-skills и которые локализованы на собственно деятельностных уровнях. Значимой «составляющей» всей совокупности компетенций выступает также и то, что в обобщенном виде обозначается понятием «мягких навыков» (soft-skills) и включает в себя такие компетенции, которые имеют *внедеятельностный* характер. Они непосредственно не выводятся из содержания самой деятельности и не сводятся к нему, выступая, однако, реально действующими и весьма сильными детерминантами ее организации, то есть включаются в общую систему компетенций деятельности. Они сопряжены не с самим содержанием деятельности непосредственно, а с тем более широким контекстом, образованным факторами социального, организационного и профессионального плана, в который она включена и который оказывает очень существенное влияние на ее реализацию и результативность. Поэтому первые из такого рода детерминант (hard-skills) имеют атрибутивно и исходно *интрадеятельностную* локализацию, а вторые (soft-skills) столь же атрибутивно имеют исходную *экстрадеятельностную* локализацию. За счет этого возникает наиболее принципиальная с точки зрения традиционных представлений трудность. Оказывается, что в качестве субъектных детерминант деятельности выступают и такие факторы, которые лежат вне ее самой, имеют так сказать *экстрасистемную* локализацию. Они, не принадлежа ей исходно, тем не менее, оказывают на нее очень существенное влияние и, более того, включаются в общий состав ее собственных субъектных детерминант. Они, равно как и ее собственные детерминанты – hard-skills, обозначаются одним и тем же базовым понятием – понятием skills, что как раз и подчеркивает их функциональную общность, включенность и тех и других в содержание самой деятельности.

Иными словами, логика развития представлений в этой области привела к необходимости их рассмотрения именно как двух разновидностей одной и той же сущности, а не двух разных категорий. Они одновременно находятся и внутри деятельности, и вне ее, поскольку исходно локализованы в более общих по отношению к ней *метасистемах*, то есть выступают как своего рода метауровень по отношению к ней. В качестве основных из них выступают, с одной стороны, макросоциальная среда, в которой разворачивается деятельность, а с другой – личность самого субъекта деятельности в целом. Метакомпетенции – даже с чисто формальной и просто этимологической точки зрения, являются образованиями, в известной степени выходящими за пределы деятельности, которую они в действительности и «обслуживают». Они, являясь наддеятельностными и потому надсистемными образованиями, выступают как проявления именно метасистемной детерминации деятельности. Как следствие этого, по отношению к организации деятельности и ее субъектных детерминант складывается принципиально новая и существенно более сложная психологическая реальность. Несколько схематизируя ее, можно сказать и так: в реальности деятельность включает в себя и то, что ей исходно вовсе не принадлежит и что отнюдь не вытекает непосредственно из ее содержания. Она ассимилирует в себе – в своем собственном составе и такие сущности, которые имеют по отношению к ней как системе внешнюю, то есть экстрасистемную локализацию.

Весьма ярким и демонстративным – причем, уже не только умозрительным, но и эмпирическим подтверждением этого является следующий отмеченный выше результат. Как можно видеть из сравнения материалов, представленных на рис. 2 и 3, в процессе профессионализации имеет место существенное возрастание степени интегрированности двух категорий компетенций – с 18 до 30 баллов. Однако именно это и означает все более полный синтез первых и вторых в общей системе профессиональных компетенций. В итоге именно вторая категория – *soft-skills*, функционально включаясь, «встраиваясь» в систему субъектных детерминант, образуют один из ее уровней – уровень метакомпетенций, который ей и образован. Они при этом оказывают отнюдь внешнее и потому относительно менее существенное влияние на деятельность, но и нередко играют ведущую и определяющую роль в ее организации. Поэтому и генезис деятельности в целом также предполагает становление и развитие данного класса детерминант, а также их взаимодействий с собственно деятельностными компетенциями. Тем самым этот генезис эксплицируется не только как процесс системогенеза, но и как более сложный и комплексный процесс *метасистемогенеза*. Он ассимилирует в себе и такие сущности, которые имеют по отношению к деятельности как системе внешнюю, то есть экстрасистемную локализацию. И именно они, функционально включаясь – «встраиваясь» в нее, конституируют один из уровней ее субъектных детерминант – уровень метакомпетенций, который и образован классом *soft-skills*. Поэтому система деятельности, впрочем, как и иные сложные системы, может быть адекватно и полно эксплицирована не только как продукт интеграции «внутреннего», но и «внешнего». Причиной этого является то, что само «внешнее» оказывается функционально представленным в той интеграции, которая и лежит в основе формирования систем. Понятно, что данный вывод и такая существенно скорректированная трактовка категории системы в целом несколько нетрадиционна. Вместе с тем, она непосредственно – естественным образом вытекает из представленных выше материалов и существенно расширяет представления об интегративных механизмах, лежащих в основе системообразования. Процесс же формирования систем в целом и системы деятельности, в частности, раскрывается и как последовательное функциональное включение самого «внешнего» в нее, то есть и как процесс метасистемогенеза.

Кроме того, с этих позиций выявляется еще одно обстоятельство принципиального плана, содействующее углублению представлений об уровне строении деятельности в целом и ее генезиса, в частности. Как следует из данных, представленных в табл.4, коэффициенты корреляционного отношения ($\eta_{hs/ss}$), то есть те, которые индицируют обусловленность *soft-skills* со стороны *hard-skills*, являются во всех группах незначимыми. Однако коэффициенты корреляционного отношения $\eta_{ss/hs}$ во второй и особенно в третьей группе являются значимыми; показательно и то, что имеет место также тенденция к его возрастанию – он максимален именно в третьей группе. В этом плане очень показательны и данные представленные на рис, вскрывающие динамику изменения степени сопряженности двух категорий компетенций. Их смысл состоит в том, что в ходе профессионализации значимо возрастает степень интегрированности этих категорий, их синтезирование в целостность, которая, фактически, эксплицирует наиболее интегративное образование – профессиональную *компетентность* в целом. Она, во многом и детерминирована тем, насколько две качественно разные категории компетенций интегрированы в целостность – скоординированную систему, в рамках которой порождаются фундаментальные эффекты синергетического типа, составляющие важную грань самой компетентности, ее несводимость ни к тем или иным отдельным компетенциям, ни к их рядоположенной совокупности – аддитивному множеству. В этом проявляется один из базовых механизмов психологического обеспечения деятельности,

эксплицирующийся, как можно видеть из полученных результатов, и по отношению к компетенциям и состоящий в определяющей роли средств интегративного типа по отношению к нему.

Кроме того, эти результаты не только допускают, но и, на наш взгляд, требуют также их осмысления с позиций представлений об уровне строении деятельности в целом и о межуровневых взаимодействиях в ней, в частности. Действительно, они непосредственно показывают и доказывают ведущую роль в организации и генезисе деятельности именно высшего уровня – метасистемного, на котором и локализованы те метакомпетенции, которые синтезированы в категорию *soft-skills*. Степень его детерминирующего воздействия на тот уровень, на котором локализованы *hard-skills* и выше, нежели обратная детерминация – обусловленность со стороны, и статистически значима. Следовательно, в процессе профессионализации, именно высший уровень организации деятельности оказывает на него не только существенное, но и определяющее влияние, детерминируя и обуславливая генезис иных – ниже локализованных уровней. Более того, есть основания считать, что он оказывает не только детерминирующее воздействие на них, но и может реализовывать по отношению к ним и *компенсаторные* функции. Действительно, в психологии профессиональной деятельности хорошо известен факт, являющийся столь же общим, сколько и фундаментальным по своей значимости. Он состоит в том, что недостаточный уровень развития собственно деятельностных способностей может быть нивелирован или даже полностью компенсирован со стороны так сказать внедеятельностных факторов, которые, в свою очередь, могут являться крайне разнообразными. В еще более общем плане данный феномен представляет собой деятельностное воплощение фундаментального явления *компенсации* в целом. Однако трудно не видеть того вполне очевидного обстоятельства, что именно он и составляет очень существенную часть всего соотношения *soft-skills* и *hard-skills*. Первые могут оказывать и, как правило, оказывают на вторые не только регулятивное или развивающее воздействие, но и воздействие именно компенсаторного типа. Более того, сама эта компенсация состоит и во встречающейся нередко замене регуляции деятельности со стороны *hard-skills* на ее регуляцию со стороны *soft-skills*. В результате этого базовыми детерминантами деятельности начинают выступать именно *soft-skills*, а не *hard-skills*, что и зафиксировано эмпирически во многих исследованиях сложных видов профессиональной деятельности и объяснение чему следует из представленных выше данных.

Выводы. Итак, резюмируя всю совокупность представленных материалов, можно сделать следующие основные выводы обобщающего плана.

1. Прежде всего, полученные результаты свидетельствуют о том, что значимым и во многом определяющим аспектом формирования деятельности ИТ-специалистов выступает становление и развитие общей совокупности профессиональных компетенций, дифференцирующейся на две основные категории – *hard-skills* и *soft-skills*.
2. Однако, еще более существенно то, что оно разворачивается на основе всех базовых принципов, которые характерны для особого типа генезиса систем – для процесса системогенеза. Ими выступают принципы неравномерности и гетерохронности, прогрессирующей интеграции и нарастающей дифференциации одновременности закладки компонентов системы и обеспечения достаточно эффекта, а также целевой детерминации. Они как раз и были эксплицированы в результате проведенного исследования по отношению к развитию двух базовых категорий профессиональных компетенций.
3. Выявленной динамике присущи и более частные, но также значимые закономерности генетического плана – согласованный характер перестроек, их принципиально нелинейный характер, сочетание черт прогрессивного и регрессивного развития, феномен сензитивного периода и др., что является еще одним значимым свидетельством комплексности их трансформаций.
4. Динамика трансформаций совокупности профессиональных компетенций на разных этапах подготовки характеризуется также и сочетанием количественных и качественных трансформаций. Первые проявляются в изменениях степени ее интегрированности и дифференцированности, а также общей организованности. Вторые заключаются в существовании качественных различий между структурной организацией этой сферы на разных этапах, то есть в их гетерогенности.
5. На основании этого можно заключить, что и процесс профессионализации ИТ-специалистов также представляет собой процесс системогенеза. Тем самым существенно расширяется и обогащается общая сфера действия всей концепции системогенеза, поскольку в ней включается принципиально новый класс деятельности – информационная. Однако, имеет место и своего рода «встречное движение»: сама информационная деятельность в целом, а также процесс ее генезиса, в особенности, также получает новую теоретическую экспликацию, поскольку выступают как частное проявление концепции системогенеза.

6. Вместе с тем, по отношению к информационной деятельности и ее генезису эксплицируется и то, что, в силу ее очевидной специфичности, сам процесс ее генезиса также обретает принципиально новые грани. Он разворачивается не только в соответствии с классическими системогенетическими закономерностями, но и предстает как более сложный процесс метасистемогенеза. Это означает, что он включает в себя становление и развитие не только тех детерминант – hard-skills, которые имеют по отношению к ней как к системе внутреннюю локализацию, но и тех, которые имеют экстрасистемную локализацию. Они, функционально включаясь – «встраиваясь» в нее, конституируют один из уровней ее субъектных детерминант – уровень метакомпетенций, который и образован категорией soft-skills. Тем самым генезис деятельности IT-специалистов эксплицируется не только как процесс системогенеза, но и как более сложный и сложный процесс метасистемогенеза. В его структуре разворачиваются сложные и комплексные взаимодействия между двумя категориями компетенций, основными среди которых выступают отношения компенсаторного типа. За счет них оказывается возможной минимизация тех дефицитов, которые присущи в случае недостаточного уровня их сформированности, а тем самым – и оптимизация деятельности в целом. На этой основе открываются и новые возможности для разработки практических рекомендаций, направленных на оптимизацию процесса профессиональной подготовки IT-специалистов.
7. В методологическом отношении полученные результаты, а также их интерпретация открывают возможности для синтеза трех крупных и значимых направлений исследований, которые до сих пор развиваются практически автономно друг от друга – психологии информационной деятельности в целом и профессиональной подготовки к ней, в частности, а также теории системогенеза и киберпсихологии.

Литература

1. Анохин П. К. Избранные труды. Москва: Наука, 1978. 399 с.
2. Бакунович М. Ф., Станкевич Н. Л. Самоконтроль как базовый элемент профессиональной компетентности будущих IT-специалистов / Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 4(93). С. 681–695.
3. Гласс Дж., Стэнли Дж. Вероятностные методы в педагогике и психологии. Москва: Педагогика, 1976.
4. Гольдратт Э., Кокс Д. Цель. Процесс непрерывного совершенствования. Москва: Цифровая книга, 2009. 496 с.
5. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Москва: Издательство РАО, 2018. 784 с.
6. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Москва: МПСУ, 2019. 132 с.
7. Карпов А. В., Ленков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.
8. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти тт. Москва: РАО, 2015.
9. Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Москва: РАО, 2022. 744 с.
10. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Москва: РАО, 2017. 640 с.
11. Карпов А. В., Карпов А. А., Присяжнюк С. О. Специфика формирования профессиональных компетенций специалистов IT-сферы // Национальный психологический журнал, 2024, 5 (в печати).
12. Карпов А. В., Карпова Е. В., Чемякина А. В. Закономерности развития метакогнитивной регуляции информационной деятельности в процессе профессиональной подготовки / Перспективы развития науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 457–475.
13. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. Москва: Издательство ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
14. Кузнецова О. В., Скрыльникова Н. И. Компаративный анализ направлений исследований в области киберпсихологии в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. С. 66–76.
15. Курильчик А. В., Геращенко К. С. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности специалистов IT-сферы // Современные научные исследования и разработки. 2021. С. 224–234.
16. Леонтьев А. Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций Москва. Ленинград: Учпедгиз, 1931. 278 с.
17. Мартин Р. Идеальный программист. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 224 с.
18. Мехтиханова Н. Н. Управление персоналом: психологическая оценка персонала. Москва: Юрайт, 2024. 195 с.
19. Плоткина Л. Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий (ИТ) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. Т. 12. № 5–1. С. 137–144.
20. Профессионализм современного педагога. Под ред. В. Д. Шадрикова. Москва, Логос, 2011. 166 с.
21. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Москва: Когито-центр, 2002. 394 с.

22. Смолл Г., Ворган Г. Мозг Онлайн. Москва: Колибри, 2011. 352 с.
23. Хусенов М. Психология IT-специалистов // Центр научных публикаций (buxdu.uz), 2020. Т. 1. № 1. С. 199–202.
24. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 183 с.
25. An Introduction to Cyberpsychology, by I. Connolly et al. Routledge, 2016. 159 p.
26. Attrill A., Fullwood C. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological. Theory and Research. Palgrave Macmillan, 2016.
27. Wallace J. Hard Drive: Bill Gates and the Making of the Microsoft Empire. New York: Harper Collins Publishers, 1993.

УДК 159.9.07

Взаимосвязь отношения к новым технологиям работы и профессионального выгорания специалистов субъект-субъектных профессий (на примере педагогов)

***Н. Е. Водопьянова, Л. Г. Бугулиев,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация***

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-20414 «Адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде: «цена» и ценности (на материале социномических профессий)»

Аннотация. Актуальность проведенного исследования определяется значимостью выявления психологических факторов, способствующих и препятствующих адаптации субъектов труда к новым технологиям работы. В качестве психологической цены адаптации к цифровизации трудовой деятельности рассматривается синдром профессионального выгорания и его субфакторы. Целью исследования являлось изучение взаимосвязи синдрома выгорания и отношения к новым технологиям работы. Проверялась гипотеза о том, что негативное отношение к новым технологиям работы в виде технофобии и технопессимизма способствуют профессиональному выгоранию специалистов социномических профессий, тогда как позитивное отношение противодействует ему.

В исследовании использовались опросники: профессиональное выгорание – версия для учителей [2]; ОППР – оценка потерь и приобретения ресурсов [3]; отношение к технологиям [17].

В результате представлены материалы, раскрывающие новые факты взаимосвязи синдрома выгорания, ресурсообеспечения и отношения специалистов социномических профессий к информационно-цифровым технологиям. В частности, обнаружено, что негативное отношение к новым технологиям способствует процессам выгорания: чем больше технофобия, тем выше эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, интегральный показатель выгорания; технопессимизм способствует редукции личных достижений и наоборот. Технофилия и технорационализм противодействуют синдрому выгорания. С позиций ресурсного подхода позитивное отношение к цифровым технологиям представляет собой личностные ресурсы, ингибирующие процессы выгорания. В отличие от них отношение в виде технофобий и технопессимизма – катализаторы выгорания, препятствующие профессиональной адаптации учителей в условиях цифровизации трудовой деятельности. Данное предположение подкрепляется обнаруженными связями между показателем потери ресурсов и технофобиями, и отрицательными корреляциями между индексом ресурсности и технофобиями. Чем выше технофобии, тем ниже ресурсообеспеченность и наоборот.

Синдром выгорания – психологическая цена дезадаптации к работе в новых условиях цифровизации труда. Технофилия и технорационализм – ценностно-смысловые ресурсы успешной адаптации к работе с новыми технологиями. Полученные результаты расширяют представления о ценностно-смысловых механизмах противодействия синдрому выгорания и могут быть использованы в практике развития адаптационного потенциала специалистов, тесно взаимодействующих с цифровыми технологиями.

Ключевые слова: Синдром выгорания, специалисты социномических профессий, ценностно-смысловые ресурсы, адаптационный потенциал, профессиональная адаптация.

Благодарности. Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-20414 «Адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде: «цена» и ценности (на материале социэкономических профессий)». Авторы выражают благодарность рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

Введение. Один из самых популярных трендов нашего времени – цифровая трансформация психических особенностей субъектов труда, тесно взаимодействующих с цифровой средой. Массовая компьютеризация, внедрение и развитие информационных технологий создали принципиально новые возможности в сферах образования, бизнеса, производства и научных исследований. Особенно активно эти изменения начались в 1960-х годах [1].

Не так давно, скорость доступа к необходимой информации зависела от разборчивости почерка и степени организации написанного. Применение печатной машинки мало изменяло существующую организацию, разве что напечатанное читалось легче, а главное, однозначно, и смысл не зависел от почерка. Появление компьютера внесло множество удобств с точки зрения возможностей исправления, дублирования и хранения – то, что невозможно сделать при печати на печатной машинке, – но само по себе не могло внести принципиальных изменений в организацию работы. Те опытные педагоги, которые в профессии не первый день, наверняка помнят с чего все начиналось. Начальные и всем доступные удобства, собственно, этими возможностями и ограничивались – в силу того, что для использования других возможностей нужны новые навыки организации всего педагогического процесса.

Тезис индустриальной эпохи о том, что машины заменят человека, прежде всего, осуществлялся в замене машинами ручного труда и в меньшей степени касался процессов принятия решений. Управление оставалось ручным, и во многих сферах деятельности остается таковым и в настоящее время.

Наращивание мощности компьютеров через увеличение объемов памяти и скорости обработки данных само по себе не вносило принципиальных изменений в технологию принятия решений. С появлением в жизни «цифры» лишь появилась технологическая возможность перехода к постиндустриальному миру и информационному обществу.

Со временем стала выходить на передний план проблема диалога человека с машиной, то есть, с компьютером. Обнаружилось, что для того, чтобы использовать технологические возможности компьютера, человеку нужны не только новые знания, но и способность их осваивать, и, кроме того, необходимы дополнительные ресурсы времени в силу сложности перехода от нулей и единиц к созданию алгоритмов принятия всевозможных решений. Эту проблему пытались преодолеть в двух конкурирующих направлениях развития.

Первое направление, в основе которого лежала идея массовой грамотности в области программирования, весьма модная на заре компьютеризации, предполагала достижение всеобщей компьютерной грамотности такого уровня, который позволяет каждому пользователю самостоятельно создавать алгоритмы управления теми процессами, которыми он, собственно, и занимается. То есть, будучи специалистом в одной области, параллельно владеть программированием на уровне профессионального программиста. Возможно, именно это обстоятельство является причиной различных технофобий у людей, которые начали свою профессиональную жизнь в «доцифровую» эпоху.

До тех пор, пока программы были достаточно простыми, а возможности техники скромными, такая парадигма выглядела жизнеспособной. Однако следует отметить некоторые важные обстоятельства. Когда речь заходит о высококвалифицированных кадрах, способных решать различные задачи в полном объеме цифровизации, требуются принципиально новые компетентности и способности решения задач с принципиально разным функционалом.

Зададимся вопросом: сколько времени нужно, чтобы хотя бы формально достичь высокого уровня квалификации (6 лет и больше, в соответствии с национальной рамкой квалификаций [22], что предполагает высшее образование одновременно с большим практическим опытом) хотя бы в одной сфере деятельности. При подобном взгляде на данные проблемы становится ясно, что идеи мультипрофессионализма и кроссфункциональности являются очень привлекательными, но вряд ли достижимыми в ближайшее время.

Со временем стало очевидным, что более перспективной является другое направление – профессиональная специализация. Данное направление предполагает приобретение компетенций в области компьютерных технологий и превращения нулей и единиц в алгоритмы немногими специалистами, остальные признаются пользователями и для них нужно создать простые и понятные на интуитивном уровне средства диалога пользователя со сложными программами – интерфейсы.

Создание интерфейсов разделило всю массу пользователей компьютеров на разработчиков и пользователей, и именно качество в смысле понятности и доступности интерфейсов перенесло нас в новую цифровую эпоху. Интерфейсы наделили человека со средними способностями и средней информированностью способностью принимать решения на уровне эксперта. Условием такой способности является наличие в цифровой среде доступных и качественных алгоритмов принятия решений в рамках осуществляемой деятельности. Кроме того, скорость обращения к неограниченным, в принципе, часто избыточным объемам вложенных алгоритмов, позволяют преодолеть проблемы стандартизации, имеющие очень часто своим следствием ограничение объемов и качества предоставляемых услуг.

С точки зрения изложенного интересно было бы получить ответы на следующие вопросы:

- Имеются ли существенные различия проявления технопессимизма и технофобий у людей различных поколений?
- Имеются ли существенные различия проявления технопессимизма и технофобий у людей различных профессиональных групп?
- Могут ли технофобии быть причиной профессионального выгорания у представителей различных профессиональных групп?
- Какую роль технорационализм и технофилия играют в творческом развитии педагогических кадров?
- Какие субъектно-личностные ресурсы потребуются в будущем для эффективно профессиональной адаптации?

По сути, данные вопросы – актуальные аспекты проблемы адаптации к профессиональной деятельности в условиях цифровизации. Ответы на эти вопросы позволят определить пути решения проблем, связанных с проявлением технопессимизма и технофобий, создать инструменты предупреждения и преодоления данных проблем, технологии обучения и подготовки педагогических кадров для повышения эффективности их работы и качества жизни в целом.

В период усиливающейся цифровизации повышаются требования к специалистам практически всех профессий относительно освоения цифровых технологий и быстрой адаптации к работе в цифровых условиях. Современные исследования свидетельствуют о разноплановом влиянии цифровизации на профессиональную адаптацию специалистов разных сфер деятельности. Многие авторы отмечают, что цифровизация содержит в себе тенденции позитивного и негативного плана, оказывает как прямое – непосредственное воздействие, так и опосредствованное воздействие на трансформацию адаптационного потенциала работающего человека [6, 7, 8, 9, 10]. Последнее состоит в том, что цифровизация существенно меняет многие сферы жизни человека, включая и трудовую деятельность [14, 15, 16, 17]. Быстрые изменения в технологиях и условиях труда выдвигают новые требования к развитию адаптационно-важных качеств, мобилизации адаптационного потенциала современных субъектов труда. Например, это подтверждается на материале кросс-культурных исследований [13]. Знание хорошо известных физиологических, психических, социально-психологических факторов и механизмов профессиональной адаптации, очевидно, должны дополняться новыми сведениями. В связи с этим появляется актуальный вопрос о психологической цене профессиональной адаптации в быстро меняющихся условиях труда.

Отмечается, что эффекты и последствия высокой вовлеченности в цифровую среду могут определяться отношением к новым технологиям работы. Отношение к новым технологиям и условиям работы может рассматриваться как важные ценностно-смысловые ресурсы адаптационных возможностей субъектов труда.

Настоящее исследование было направлено на рассмотрение роли отношения к новым технологиям работы как ценностно-смысловых личностных факторов, которые могут противодействовать одному из синдромов профессиональной дезадаптации – профессиональному выгоранию.

Проблема выгорания и личностных ресурсов противодействия ему остается значимой в настоящее время, как в теоретических, так и в прикладных аспектах в связи с тем, что взаимодействие субъектов труда с цифровыми технологиями наполняется новыми стресс факторами профессиональной деятельности [4, 12, 19, 20, 21].

Цели и задачи исследования. *Цель:* изучить отношение к новым технологиям работы в условиях тесного взаимодействия с цифровыми технологиями, признаки выгорания как проявления профессиональной дезадаптации специалистов «субъект-субъектных» профессий. Выдвинута гипотеза о том, что негативное отношение к новым технологиям работы в виде технофобии и технопессимизма способствуют профессиональному выгоранию специалистов социономических профессий, тогда как позитивное отношение противодействует ему.

Задача: выявить взаимосвязь субфакторов выгорания с отношением к новым технологиям работы и ценностно-смысловыми ресурсами специалистов «субъект-субъектных» профессий (на примере педагогов).

Материалы и методы. В диагностический пакет входили следующие методики.

Для оценки признаков профессионального выгорания применялся опросник «Профессиональное выгорание», версия для учителей, разработанная Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой на основе трехкомпонентной модели К. Маслач [2]. Использовались показатели: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений и интегральный индекс выгорания.

Для диагностики ценностно-смысловых ресурсов использовался опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Тест ОППР) [3]. Ресурсные концепции психологического стресса связывают адаптационные возможности человека и устойчивость к стрессогенным жизненным обстоятельствам с наличием персональных (социально-психологических) ресурсов. Тест ОППР диагностирует соотношение и динамику персональных ресурсов человека за определенный заданный временной промежуток. Подсчитывались показатели потери, приобретений ресурсов и общий индекс ресурсности. Индекс ресурсности (ИР) рассчитывался как частное от деления суммы баллов «приобретений» на сумму баллов «потерь». Чем больше ИР, тем больше сбалансированы жизненные разочарования и достижения, выше адаптационный потенциал.

Отношение к новым технологиям оценивалось с помощью опросника Г. У Солдатовой с соавторами [16] с помощью четырех шкал:

- Открытость и энтузиазм в использовании технологий – технофилия.
- Осознанное использование технологий – технорационализм.
- Трудности в освоении и использовании технологий — технофобия.
- Социальная опасность технологий – технопессимизм.

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0. Применялись корреляционный анализ (корреляции Пирсона), регрессионный анализ, а также методы описательной статистики.

Выборка. В исследовании приняли участие 168 представителей социономических профессий (педагоги) в возрасте от 20 до 65 лет, мужского и женского пола. Стаж работы испытуемых – от 1 года до 42 лет.

Результаты и их обсуждение.

Описательные статистики выборки (количество 168 человек, средний возраст 45, 4, общий стаж работы 22, 15, стаж в профессии 17, 2, стаж пользования цифровой цифровыми средствами 3, 96) представлены в табл. 1 и 2. Обнаружено, что относительно статистических норм 2013 г. современные представители социономических профессий (педагоги) характеризуются высоким уровнем выгорания по всем субфакторам: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений. При этом они обладают высоким уровнем ресурсности (интегральный показатель ресурсообеспечения), высоким показателем потерь и средним уровнем приобретений ресурсов.

Таблица 1

Показатели профессионального выгорания и ресурсообеспеченности выборки педагогов

Показатели	Среднее значение		Уровень выраженности	Станд. Отклонение	Асимметрия	
	Сред. значение	Станд. Ошибка		Статистика	Ср. Знач.	Станд. Ошибка
Эмоц. Истощение	32,22	,754	Высокий	9,7	,427	,188
Деперсонализация	15,39	,358	Высокий	4,6	,837	,188
Редукция ПД	35,01	,448	Высокий	5,7	-,426	,188
Интегральный показатель выгорания	7,3	,15	Высокий	2,0	,335	,188
Потеря ресурсов	50,29	2,1	Высокий	27,6	,118	,188
Приобретение ресурсов	65,67	2,2	Средний	28,4	-,758	,188
Индекс ресурсности	1,82	,14	Высокий	1,8	3,940	,188

Таблица 2

Описательные статистики отношения к технологиям

	Среднее значение		Станд. отклонение	Асимметрия	
	Сред. значение	Станд. Ошибка	Статистика	Статистика	Станд. Ошибка
Технофилия	9,98	,197	2,543	-,346	,188
Технорационализм	15,28	,214	2,766	-,710	,188
Технофобия	8,51	,226	2,918	-,082	,188
Технопессим	7,31	,120	1,552	-,445	,188

В результате корреляционного анализа (табл. 3) обнаружены факты, подтверждающие гипотезу о влиянии технофобии и технопессимизма на развитие профессионального выгорания педагогов, тогда как позитивное отношение противодействует ему. А именно, в группах мужчин и женщин технофилия положительно коррелирует с технорационализмом (на 1% уровне значимости). Это говорит о том, что технофилия, как позитивное отношение к новым технологиям работы, очевидно, противодействует выгоранию.

Таблица 3

Коэффициенты корреляций эмпирических показателей

Показатели	Технофилия	Технорационализм	Технофобия	Технопессимизм
Эмоциональное истощение (ЭИ)	-,234**		,316**	
Деперсонализация (Д)		-,185*		
Редукция персональных достижений (РПД)	,332**	,230**	-,281**	-,232**
Интегральный показатель профессионального выгорания (Инт.ПВ мужчины)	-,268**	-,183*	0,296**	
Интегральный показатель профессионального выгорания (Инт. ПВ) женщины)	-,270**	-,230*	,284**	
Потери ресурсов			,296**	
Приобретение ресурсов				
Индекс ресурсности	,193*		-,296**	

Возможно и обратное влияние – чем больше выражено выгорание, тем меньше привлекательность работы с новыми технологиями, что снижает технофилию. Чем больше стаж пользования цифровыми технологиями, тем более выражено позитивное отношение к новым технологиям работы, что проявляется согласно опроснику Г. У. Солдатовой в показателях «технофилии» и «технорационализма». Таким образом, стаж (опыт) работы с цифровыми технологиями противодействует субфакторам деперсонализации, редукции персональных достижений, интегральному показателю выгорания, а также потере ценностно-смысловых ресурсов в виде интегрального индекса ресурсообеспечения.

При этом обнаружено, что стаж использования цифровых технологий способствует, потере персональных ресурсов, а также «технопессимизму» – системе негативных установок. Это говорит о неоднозначной связи стажа работы с цифровыми технологиями и отношением к ним, что возможно обусловлено негативным опытом и/или низкими пользовательскими навыками педагогов.

Возраст положительно коррелирует с «технофобией». Возможно, данный факт объясняется тем, что большая часть обследованных педагогов относится к «доцифровому поколению» (90%), для которых освоение цифровых технологий представляет относительно трудную задачу. Чем сильнее «техно-

Таблица 4

Регрессионный анализ. Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
1	,408 ^a	,166	,161	1,844992	
2	,454 ^b	,206	,196	1,805923	
3	,481 ^c	,231	,217	1,782755	2,055

а. Предикторы: (константа), Потери ресурсов

б. Предикторы: (константа), Потери ресурсов, Приобретение ресурсов

Бета-коэффициент значим на уровне 0,001. Уровень значимости всех трех моделей при F-критерии демонстрируется на уровне 0,001, что говорит о высокой статистической значимости данных моделей (табл. 5).

Таблица 5

Уровень значимости F-критерия ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
1	Регрессия	110,649	1	110,649	32,506	,000 ^b
	Остаток	554,851	163	3,404		
	Всего	665,501	164			
2	Регрессия	137,161	2	68,58	21,028	,000 ^c
	Остаток	528,34	162	3,261		
	Всего	665,501	164			
3	Регрессия	153,808	3	51,269	16,131	,000 ^d
	Остаток	511,692	161	3,178		
	Всего	665,501	164			

а. Зависимая переменная: Интегральный показатель профессионального выгорания

б. Предикторы: (константа), Потери ресурсов

с. Предикторы: (константа), Потери ресурсов, Приобретение ресурсов

д. Предикторы: (константа), Потери ресурсов, Приобретение ресурсов, Технорационализм.

Согласно с Бета-коэффициентам профессиональному выгоранию (по интегральному показателю) способствует потеря личных ресурсов. Противодействует – приобретение ресурсов и технорационализм (табл. 6).

Таблица 6.

Бэта-коэффициент

	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
	B	Бета			
(Константа)	5,800	,301		19,292	,000
Потери ресурсов	,030	,005	,408	5,701	,000

(Константа)	6,602	,407		16,218	,000
Потери ресурсов	,033	,005	,446	6,256	,000
Приобретение ресурсов	-,014	,005	-,203	-2,851	,005
(Константа)	8,526	,932		9,151	,000
Потери ресурсов	,031	,005	,425	5,986	,000
Приобретение ресурсов	-,015	,005	-,216	-3,057	,003
Технорационализм	-,117	,051	-,160	-2,289	,023

Выводы.

1. Процессам профессионального выгорания специалистов «субъект-субъектных» профессий способствует система негативных взглядов и отношений к новым технологиям работы в виде «технофобии» и технопессимизма.

2. Профессиональной дезадаптации в виде выгорания противодействует позитивное отношение к новым технологиям работы и позитивная жизненная позиция относительно нововведений научно-технического прогресса, проявляющиеся в виде «технофилии» и «технорационализма».

3. Технопессимизм взаимосвязан с технорационализмом, последний, очевидно, является когнитивным преодолением трудностей освоения новых технологий.

4. Технопессимизм способствует выгоранию по субфактору «редукция личных достижений» и может оказывать влияние на уровень интегрального выгорания опосредованно через технофобию.

5. Потери личностно-значимых ресурсов – индикаторы профессиональной дезадаптации в виде выгорания.

6. Приобретенные ресурсы и технорационализм – показатели успешной профессиональной адаптации к работе с новыми технологиями.

Заключение.

Статья содержит результаты эмпирического исследования взаимосвязи отношения к новым технологиям работы с синдромом выгорания. Выгорание рассматривается как одно из проявлений профессиональной дезадаптации, а его субфакторы – как психологическая цена за адаптацию к новым условиям работы. В результате исследования подтвердилась гипотеза о том, что негативное отношение к новым технологиям работы в виде технофобии и технопессимизма выступают в качестве катализатора синдрома выгорания, т. е. снижает адаптационные возможности педагогов.

Актуальность проведенного исследования обусловливается значимостью выявления психологической «расплаты» за работу в новых условиях цифровизации специалистов «субъект-субъектных» профессий.

К факторам, противодействующим профессиональной дезадаптации в виде синдрома выгорания можно отнести технофилию и технорационализм.

В целях цифровой социализации и расширения адаптационного потенциала субъектов труда в новых условиях цифровизации профессиональной деятельности, в частности для специалистов педагогических профессий, необходимо, во-первых, создавать организационные условия, способствующие снижению технофобии, повышающие ценность и уверенность в использовании новых технологий. Во-вторых, система технологического обеспечения должна способствовать совершенствованию владения новыми цифровыми технологиями их работы.

Дискуссионным вопросом остается роль технопессимизма в контексте профессиональной адаптации. Технопессимизм, положительно связан с технорационализмом. Очевидно, технорационализм, как устойчивая система взглядов, компенсирует страхи и негативы относительно использования новых технологий. Данный вопрос требует дополнительного исследования относительно того, какие компенсаторные механизмы задействованы в адаптации к новым технологиям. Технорационализм, возможно, выступает в качестве ценностного ресурса адаптации к новой цифровой реальности социальной и трудовой жизни современного человека.

Литература

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. Москва: ВЛАДОС, 1994. 336 с.

2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., Наследов А. Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2013. Серия 12. Выпуск 4. С. 17–28.
3. Водопьянова Н. Е., Наследов А. Д. Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социномических профессий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология, 2013. № 26. С. 8–22.
4. Водопьянова Н. Е., Духновский С. В., Столярчук Е. А. Мультифакторная модель противодействия профессиональному выгоранию // организационная психология: люди и риски. Сборник материалов XIV Всероссийская научно-практической конференции. Саратов, 2023. С. 20–26.
5. Водопьянова Н. Е., Джумагулова А. Ф., Гофман О. О., Никифоров Г. С., Богомолова Г. А. Психическое выгорание как препятствие профессиональной самореализации специалистов IT-сферы // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности, 2022. С. 154–158.
6. Гофман О. О., Водопьянова Н. Е., Джумагулова А. Ф., Никифоров Г. С. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор // Организационная психология, 2023. №1. С. 117–144.
7. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические факторы негативного отношения к новым технологиям // Психологический журнал, 2016. № 6. С. 5–14.
8. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические факторы негативного отношения россиян к новым технологиям // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы: коллективная монография. Москва: Институт психологии РАН, 2018. С. 36–48.
9. Карпов А. В. Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики (статья первая) // Ярославский психологический вестник, 2024. № 2 (59). С. 8–18.
10. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая) // Ярославский психологический вестник, 2022. №1 (52). С. 7–24.
11. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 456 с.
12. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности: монография. Москва: Институт психологии РАН, 2005.
13. Патраков Э. В., Сабо Ч. М., Батурина Л. И., Фрогери Р. Ф., Нестик Т. А., Кампос Ф. Л. С. Отношение к технологическим инновациям: кросскультурное исследование. Психология человека в образовании, 2022. Т. 4. № 4. С. 459–474.
14. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Москва: Смысл, 2017. 375 с.

УДК 159.98

Управление профессиональной карьеры субъекта как научная и научно-практическая проблема. Часть 2.

В. А. Толочек, г. Москва, Российская Федерация

*Исследование выполнено согласно Государственному заданию Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017:
«Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и
техногенных изменений»*

Аннотация. Рассматривается «карьер» («профессиональная карьера») как исторически эволюционирующий социально-психологический феномен. *Цель* исследования: анализ возможностей, подходов и способов оптимального решения комплекса задач управления профессиональной карьерой субъекта (УПКС). Методы: историко-теоретический, предметно-категориальный анализ.

Обсуждаются предпосылки становления, социальные функции и эволюция феномена; особенности карьеры в разные исторические эпохи; научные подходы к разработке проблемы и парадигмы управления человеческими ресурсами в XX и XXI ст; возможности организации учета современных карьерных траекторий людей; возможности управления карьерой в масштабе организации, региона, профессиональной сферы, государства. Полагается, что со второй половины XX ст. человек получает возможности и все более становится активным «субъектом карьеры», что требует коренного пересмотра многих

постулатов и техник управления человеческими ресурсами, пересмотра понятийного аппарата дисциплины.

Ключевые слова: профессия, управление профессиональной карьерой, субъект, эволюция, условия, среда.

Введение. Принятое и широко поддерживаемое в отечественных гуманитарных дисциплинах понимание труда по К. Марксу, вероятно, требует критического анализа. В его работах труд, с одной стороны, рассматривается как феномен, сопровождающих эволюция человека и человечества, с другой – как форма взаимодействия зрелых людей (наемного работника и работодателя), включенных в общественное разделение труда. Этого было достаточно для решения задач, поставленных перед собой К. Марксом. Но такого понимания феномена «труд» явно недостаточно для описания его современных форм, недостаточно для психологического анализа деятельности субъекта.

В последних работах нами предложено определения труда К. Марксом считать его *пра-формами* (древними, архаичными), а его сохранившиеся до настоящего времени формы называть формами *трудо-вой активности* человека [20; 22]. Основные стадии исторической эволюции трудовой деятельности человека, запечатленные и «кристаллизованные» в основных формах *трудо-вой активности* (ТА) человека можно различать как «*работа*» – «*ремесло*» – «*профессия*» (профессиональная деятельность). На основании анализа литературных источников можно делать вывод, что подобная эволюция форм присуща многим видам деятельности, в настоящем уже существующим более как профессии, как профессиональная деятельность многих людей, как деятельность, уже дифференцированная на множество специальностей: «Сходные три стадии можно выделять в эволюции разных сфер деятельности: в военном деле ... в спорте ... в науке ... в театральном и цирковом искусстве ... и в других. Деятельность человека изменяется не только в масштабе тысячелетий и столетий, но и в меньшей исторической метрике – в продолжение столетий и десятилетий. Формы, технологии и содержание деятельности не остаются неизменными и в истории профессиональной жизни каждого человека. Другими словами, мы должны рассматривать три уровня динамики, три «темпоральных регистра»: тысячелетия – столетия и десятилетия – годы (как деятельности субъекта). Три основных стадии исторической эволюции, три основных формы организации деятельности человека, которые можно называть работа, ремесло, профессия в отношении трудовой деятельности, или более обобщенно – занятие (упражнения, увлечения, работа), ремесло, профессия (профессиональная деятельность), – в отношении многих видов» [21, с. 25].

Рассматривая эволюции форм *трудо-вой активности* в контексте проблематики карьеры, профессиональной карьеры, можно предполагать, что феномен «карьера» зарождался на стадии становления *профессий*: «только на стадии профессии (профессиональной деятельности) – как развитой деятельной сферы, включающей разделенные системы профессиональной подготовки, внешние критерии оценки профессиональных и личностных качеств человека, системы научной поддержки, юридического и медицинского сопровождения и др., в полной мере проявляется феномен карьеры или более узко – профессиональной карьеры (ПК)» [21, с. 25]. И если выделяемые нами формы *трудо-вой активности* человека есть исторические феномены, эволюционирующие в масштабе человечества, то *карьера* есть феномен, лично значимый для каждого отдельного человека; управление карьерой сотрудников — крайне важная и сложная задача для организации и ее руководителей, для решения таких задач даже создаются целые подразделения; чрезвычайно важной и сложной задачей в масштабе государства назовем «поиск возможностей, средств и форм направленного управления карьерой, способствующей полноценной самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности» [21, с. 26]. *Цель* исследования: анализ возможностей, подходов и способов оптимального решения комплекса задач управления профессиональной карьерой субъекта (УПКС). Методы: историко-теоретический, предметно-категориальный анализ.

1. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен

Примечательно, что характерные особенности научных подходов к объяснению карьеры разные эксперты выделяют по разным признакам [4, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 19], что можно объяснять сложностью этого социально-психологического феномена, его разными проявлениями (*про-явлениями*) в разных сферах деятельности, в разные исторические эпохи, на разных социально-экономических стадиях развития общества. В плане акцента на свободе субъекта в построении своей карьеры, разнообразии подходов к ее описанию можно различать как *линейно-последовательные*, *психоаналитические*, *синергетические* и пр. [19, 20]; в плане дизайна исследования — как *линейно-последовательные* (отдельные «срезы» в больших организациях одного типа позволяют различать работников более карьерно успешных

и менее, выявлять «факторы карьеры» посредством корреляционного анализа и других методов статистики); как *психоаналитические* (если психодиагностические батареи ориентированы на изучение раннего детства и отрочества обследуемых); как *синергетические* (если в фокус внимания психологов входит реальная биография человека, а не только его «история продвижения» в данной организации); как *эмпирические* (фокусированные на отдельных аспектах карьеры — женской, карьеры молодежи, выпускников вуза и т. п.). Другими словами, при методологической рефлексии можно видеть тесные связи замысла и цели НИР, особенностей диагностического инструментария, ценностных ориентаций ученого и им полученных результатов. Такие взаимосвязи также проявляются у проводящих мета-анализы, у обобщающих работы коллег — все «спотыкаются» на действительной «неоднозначности» феномена.

В наших НИР сложность феномена заявила о себе и в других аспектах. Попытка уменьшить логический «объем» предмета исследования и, соответственно, получить возможность расширения его «содержания» посредством дефиниции «*профессиональная карьера*», замещающей более широкое понятие «*карьера*», оказалась мало успешной. Даже уточняя, что, например, предметом исследования выступает профессиональная карьера мужчин, а не женщин, т.е., те проявления феномена, которые меньше ограничены гендерными различиями и стереотипами, разделить и развести «карьеру» и «жизнь» человека в периоды его наивысшей социальной активности представляется крайне сложным. Еще более сложной представляется задача предложить описание карьеры «на все времена» — какой она была в 16-17-18-19-20-м столетии, какова она в настоящем и какой будет в обозримом будущем.

Не менее сложным оказалось разделить и развести «индивидуальную карьеру» и профессиональные взаимодействия людей в организации, в одной сфере деятельности. Профессиональная карьера есть социально-психологический феномен и попытки произвольного выделения разных его аспектов малопродуктивны. Также сложно оказалось разделять типичные, «правильные» траектории профессиональной эволюции людей от «неправильных» (возможно, это также сложно, как различие «правильной» и «неправильной» любви). При движении на этом пути можно было бы выделять «парадоксы карьеры» как явно или латентно проявляемые нарушения некоторой декларируемой «социальной справедливости», «гармонии», как своего рода аномалии, как решающую роль «косвенных» факторов в карьерном продвижении людей в разные периоды их жизни. Более конструктивным путем в объяснении феномена нам все же представляется начальное сдвигание к пониманию феномена «*профессия*», его отличающего от иных видов деятельности и определяющего разные его производные, в т. ч. — «профессиональную карьеру», с последующим анализом разных аспектов «преломления» профессии в жизни людей, в том числе, особенностей их изменений в процессах субъектогенеза.

2. «Профессия» как форма трудовой активности человека и «парадоксы карьеры»

Повторим «исходные положения» нашей работы. Укоренившееся в отечественных гуманитарных науках понятие «труд», представленное в работах К. Маркса и затем развиваемое отечественными учеными, в отношении современных видов деятельности человека малопродуктивно. Более конструктивным подходом видится различие разных форм *трудовой активности* человека, среди которых как базовые, матричные различаются «*работа*» — «*ремесло*» — «*профессия*» (профессиональная деятельность). Становление трех названных форм проходило в особых исторических условиях, так или иначе «впечатанных» в ими порожденных формах. Наиболее массовой в настоящее время и быстро эволюционирующей формой является «*профессия*» (профессиональная деятельность), в свою очередь, порождающая разнообразные социально-психологические феномены (совместимость, сработанность, карьера и др.). Феномен «карьера» вернее называть «профессиональная карьера», поскольку как его зарождение и массовое проявление определяется особенностями «*профессии*» (профессиональной деятельности), среди которых можно выделять особую договоренность работодателя и работника (контракт) о правах и обязанностях сторон, ее временный характер и возможность периодически изменять ее условия в пользу работника, включение множества социальных атрибутов, отражающих должностную позицию работника и др.

Социальное назначение феномена «профессиональная карьера» состояло, прежде всего, в повышении гибкости исходно жестких социальных структур посредством выдвижения и ограниченного продвижения наиболее дееспособных членов сообщества на определенные должностные позиции, в повышении эффективности их функционирования социальных структур без их радикальных изменений. Для обеспечения этого назначения вырабатывались четкие правила, документально закрепляемые, системы мер аттестации и поощрения выдвиженцев. Но так как принятие конкретных решений в отношении конкретных индивидов принимают конкретные вышестоящие руководители, то система назначений и передвижений обычно имеет множество флуктуаций («Чины людьми даются, а люди могут обмануться» А. Грибоедов; но чаще все же не обманываются, а возможность поощрения другого используют

«не без пользы» для себя). Образно говоря, система управления карьерой специалистов обычно «приватизируется»; наряду с обоснованным продвижением лучших, наиболее достойных, продвигают и тех, кого руководитель находит более надежным, исполнительным (не разрушающим им установленные «правила»), лично ему преданным, кого можно использовать как «противовес» в латентной борьбе с отдельными подчиненными и др. Множество разновидностей таких назначений условно назовем «парадоксы карьеры». К последним отнесем фаворитизм, продвижение командой, случайные назначения и др.

Наряду с особыми отношениями в диадах «руководитель – подчиненный» существуют и процессы самоорганизации работников, одну из форм которых мы называем «*психологические ниши*» – механизмы отбора группой «ветеранов» себе подобных «новичков» и отбраковки от них отличных (по личностным особенностям, образу жизни, профессиональному опыту и пр.) [18; 22]. Другой, широко изучаемой формой самоорганизации специалистов являются *команды* с особым дифференцированием социальных ролей людей в командах [11]. Признаем, что управление профессиональной карьерой субъекта (УПКС) есть процессы решения задач в многомерном социальном пространстве, задач «со многими неизвестными».

3. Управление профессиональной карьерой субъекта: вопросы, задачи, приоритеты.

Начнем с общего. В плане методологической рефлексии деятельности ученого по новому особой темой становится проблематика системных подходов, множества их версий, девальвация самого понятия «система», отсутствие обозначения границ компетенции предлагаемого тем или иным автором новой версии системного подхода, отсутствие попыток интеграции разных версий [3, 5, 6]. И если в 1970-1980-х годах заявления о необходимости обращения к системному анализу Б. Ф. Ломовым и другими ведущими учеными было важным методологическим манифестом, то в настоящее время появляется все больше поводов для критики широкого «увлечения системными подходами» в психологии. Приведем большую ссылку, верно и достаточно полно представляющую «сегодняшнюю картину»: «Положение, согласно которому реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике является весьма перспективной, а в целом ряде случаев – настоятельно необходимой, в целом – в самом общем плане является общепризнанным ... Вместе с тем, он (*системный подход – ТВ*) нередко уже не приводит к ощутимым результатам – таким, которые соответствовали бы его масштабу и уровню обобщенности. Причем, трудности и проблемы его реализации связаны не только, а зачастую и не столько с недостатками – так сказать, с ошибками применения системного подхода, сколько с собственными ограничениями самого системного подхода (точнее – его традиционных и ставших классическими и каноническими его вариантов). Эти причины обусловлены тем, что системный подход – в его современном виде... не является чем-то полностью сформировавшимся и окончательно развившимся. Поэтому наиболее конструктивной является его трактовка как развивающегося принципа, подхода. ... Многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития. ...возможно, сам системный подход (в том виде, в котором он представлен сегодня) не только может, но и должен быть подвергнут дальнейшему развитию и совершенствованию» [6, с. 5].

Принимая все ключевые тезисы, представленные в работах А. В. Карпова [5, 6, 7, др.], со своей стороны выделим важный аспект, регулярно заявляемый в работах В. А. Мазилова – о разделенности и разобщенности разных областей и «ветвей» психологии. По ряду объективных причин сохраняется разделенность академической и прикладной психологии. В этом плане, все наши концептуальные построения должны потенциально содержать возможности их «измерения» и как социально-психологических технологий, не столько как возможные добавления и развитие, а изначально, как внутренняя организация научной концепции, описывающей изучаемый феномен. Другими словами, «системный подход, несмотря на свою очень высокую степень обобщенности, также должен быть рассмотрен как одна из возможных «призм видения», фиксирующая исследование не на всех реально представленных «измерениях» объекта, а на его так называемом «системоцентрическом» познании» [6, с. 6].

Вернемся к предмету нашей НИР. Карьера есть социально-психологический феномен. Поэтому все общие и линейные схемы, его отображающие – не более чем ориентиры, выделения приоритетов, абрисы того, что нужно и возможно делать в конкретной организации в обозримом будущем. Если «техника» УПКС имеет ряды специфических особенностей, важных для каждой данной организации, то в отношении «стратегии» УПКС можно выделять сравнительно универсальные требования, правила, императивы. Понятно, что и они исторически изменчивы. Так, даже в интервале последних 50-70 лет – времени резкого расширения практики УПКС и шире – формирования парадигм использования человеческих ресурсов – можно видеть заметные изменения (табл. 1).

Основные положения парадигм использования человеческих ресурсов начала XX и начала XXI ст. (таблица приведена по источнику: [20, с. 267–268]).

Критерии	Парадигмы XX ст.	Парадигмы XXI ст.
1. Ценности	«Человек – товар»	«Человек – самоценность»
2. Ориентиры	На стандарты	На вариативность, возможность
3. Вектор времени	Реконструкция прошлого	Конструирование будущего
4. Критерии для выбора кандидата	Непротиворечивость, соответствие отдельных элементов «эталону», отбор лучшего из предложенного	Изучение и прогнозирование вероятных тенденций развития, преобразование исходного состояния социальных объектов (групп людей, структур их взаимодействий и др.)
5. Основания для принятия решения	Открытая вакансия; прием/увольнение сотрудников; кризис занятости субъекта	Консультации о перспективах роста и развития человека; опережающее планирование карьеры
6. Результаты	Запланированные	Вероятностные
7. Функции психолога	Оценивание, воздействие	Взаимодействие, сопровождение
8. Отношения «сторон» в организации	Человек – объект воздействия	Человек – субъект деятельности, развития, взаимодействия; человек – активный субъект своей жизнедеятельности
9. Последствия	Предполагается неизменность, постоянство свойств человека, предсказуемость поведения и деятельности	Прогнозируются, организуются, корректируются вероятные изменения; создаются условия, содействующие предполагаемому развитию человека
10. Проблемы посткарьеры	Не рассматриваются, не обсуждаются	Прогнозируются, обсуждаются как важные вопросы самореализации человека
11. Отношение к принятым решениям	Рассматриваются как эталоны для последующих действий и решения частных задач	Постоянно рефлексированы, периодически пересматриваются, дополняются, развиваются, отклоняются
12. Представления об эволюции социальных объектов	Не обсуждаются	Рассматриваются разные модели

Повторим, цель нашего исследования – анализ возможностей, подходов и способов оптимального решения комплекса задач управления профессиональной карьерой субъекта (УПКС), базовые методы – историко-теоретический, предметно-категориальный анализ. Следовательно, здесь рассматриваются предпосылки и история становления феномена, особенности его развития и состояния в прошлом, в настоящем и в ближайшем будущем. Акцентируя особенности и выделяя типичные понятия, используемые в решении научных и научно-практических задач, можно выделять и своего рода «реперные точки» стадий эволюции феномена и, таким образом, говорить не только о его прошлом и настоящем, но и размышлять о вероятных перспективах развития карьеры.

Наш анализ и наш прогноз – всего лишь предположения. Повторим, «у нас нет достаточных оснований говорить о разработке новой «теории карьеры». Но в нашей НИР реализуется критический анализ работ ученых XX ст., явно намечается осознание границ устоявшихся за 50-70 лет научных подходов, де-факто выступающих в статусе научных парадигм. Наши ожидания: предлагаемая развернутая методологическая рефлексия будет содействовать определению контуров новых концепций, построению «ядра» новых подходов к изучению феномена «карьера» на рубеже двух столетий» [20, с. 268]. Понятно, что тема карьеры не самодостаточная, не самодавлеющая. Она часть более общих научных и научно-практических проблем – профессионального становления субъекта, управления человеческими ресурсами, сохранения профессионального здоровья и долголетия [1, 4, 10, 14, 15, 16, 17, 23]. С одной стороны, такая включенность одного явления в другие усложняет возможности УПКС, с другой – расширяет спектр возможных ресурсов.

Принимая во внимание изначальную социальную функцию феномена, можно и нужно карьеру людей рассматривать в нескольких соотносимых форматах, масштабах – жизни отдельного человека, его деятельности в отдельной организации, деятельности людей в данной исторической стадии эволюции государства. Второе и третье предполагает наличие корректного учета подготовки специалистов и последующего управления человеческими ресурсами в регионе, отрасли, государства в целом, регулярный аудит типовых карьерных траекторий (иначе – статистический учет, анализ, прогнозирование).

В плане решения названных выше задач предложим нашу версию. «Если, предпринимая попытку интеграции литературного материала по классификациям карьеры, взять за основу устоявшиеся и проверенные временем варианты классификации фрагментов действительности разного масштаба, например, в биологии, различая три таксономических ряда: *типы – виды – классы*, – как варианта линейных системных триад, общая картина может быть следующей:

– *Тип* карьеры: 1-й: В какой-либо одной сфере деятельности 2-й: В разных сферах.

– *Род*: карьера, преимущественно обусловленная: А) Внешними факторами: 1. Историей региона (геофизические особенности, инфраструктура и градообразующие предприятия, техногенные катастрофы, войны, конфликты, эпидемии). 2. Историей семьи (династическая карьера). 3) Сочетанием условий («здесь и теперь»). В) Внутренними факторами: 4) Рациональным выбором. 5) Выбором субъекта как его субъектным выбором (вследствие одаренности, цели жизни, ценностных ориентаций, смыслов труда и т. п.).

– *Вид*: 1-й: Восходящая карьера. 2-й: Горизонтальная карьера.

Выделение первого и второго *типа* и *вида* карьеры человека легко проводится как их дифференциация по явно представленным критериям. Более сложным и важным является определение *рода* – ключевых детерминант карьеры человека, требующие обстоятельного изучения как его «внутреннего мира», так и социальных контекстов, социального окружения, пространства-времени его жизни. Предлагаемая триадная кодировка карьеры видится простой и конструктивной; тип – род – вид карьеры можно представить так: 1 (2) – ИР (ИС, СУ, РВ, ВС) – 1 (2). [20, с. 260]. В названной работе приводятся и примеры выделения типа карьеры конкретных персон. В целом, согласимся, что здесь могут быть разные варианты решения этих задач. Согласимся и в том, что актуальность их решения давно назрела. Ответственный исторический этап развития России, сложная международная «обстановка», необходимость радикального преобразования структур общественного производства во многих регионах, в целом в стране, требуют очень ответственного, рачительного и бережного распределения людей, сопровождение их профессиональным становлением, сохранения их профессионального здоровья и долголетия.

Полагаю, многие согласятся, что наша жизнь изменилась и меняется радикально во многих «планах», «аспектах», «отношениях», в том числе, и в отношении людей к их обязательствам перед другими людьми (близкими, коллегами, работодателями и др.). Часть таких изменений уже стали актуальными научно-практическими проблемами [1, 2, 7, 14, 16, 17, 19, 22].

Следовательно, прежние устоявшиеся базовые положения «контракта» о карьере (работодатель инвестирует в наемного работника, а работник обязуется сполна «отработать» все – доверие, инвестиции, согласно «правилам» использовать предоставленные ему ресурсы и пр.). Если первоначально в формировании карьеры человека больше власти имели вышестоящие руководители, то к концу XX ст. все большая роль уже принадлежала активности «субъекта карьеры». В настоящее время социальной нормой становится ситуация, когда человек как бы «сдает себя в аренду» на определенную должность в данной организации за определенное вознаграждение на неопределенное время (чаще им же и определяемое). Отношения людей становятся «короткими», взаимные обязательства истончаются, согласно реалиям «текучей современности» (по З. Бауману). Но при этом утрата большой перспективы согласованности и согласия двух сторон не может не иметь значительные издержки. И задача исследователя – выявить и выделить основные преимущества и ограничения настоящей формы эволюции феномена, ставшего массовым явлением; найти и спрогнозировать условия наилучших траекторий карьеры для большей части людей, приводящих к большим выгодам и приобретениям для них, для организации, региона, профессиональной сферы, государства в целом.

Заключение. Подведем итоги. В продолжении нескольких столетий сущность ПК сводилась к ограниченному, дозированному продвижению отдельных индивидов на определенные должностные позиции в разных профессиональных сферах в человеческих сообществах с жесткими социальными струк-

турами. При продвижении на каждой новой «орбите» выдвиженцу присваивался соответствующий дозированный социальный статус (например, младший лейтенант, лейтенант, старший лейтенант и т. д.; личностное или наследуемое дворянство, присвоение титула и пр.), непременно манифестируя эти изменения (нагрудными знаками отличия, погонами, покроем мундира, формой обращения – ваше благородие, высокоблагородие, превосходительство, высокопревосходительство и т. п.).

Научное изучение феномена с середины XX ст. было ориентировано, прежде всего, к актуальным позициям работников и поиску детерминант более быстрого продвижения одних, сравнительно с другими. В разных научных подходах среди таких детерминант выделялись особенности раннего детства и родительской семьи, образования, личности, интеллекта, ценностных ориентаций и пр. В настоящее время феномен карьеры представлен преимущественно его «промежуточными» состояниями, интервалом между «однозначным» Прошлым субъекта и его неопределенным Будущим; главным для работодателя выступает «здесь и теперь»; отношения сторон определяются прогнозом целесообразности инвестирования в данного сотрудника и вероятности прогноза быстрого оправдания «вклада» в развитие его компетенций.

Как прошлая практика управления карьерой людей в XVI-XX-х ст., так и практика нового времени, имеют свои достоинства и ограничения. Все большее смещение механизмов становления карьеры в сторону работника, который все большее становится своего рода «*субъектом карьеры*», что требует коренного переосмысления многих составляющих карьеры, ее механизмов и предпосылок. Очевидно, что и научное изучение, и решение научно-практических задач *управления профессиональной карьерой субъекта* (УПКС) предполагает изменение приоритетов и самого понятийного аппарата – перехода от *детерминант* к *факторам и условиям* (по Б. Ф. Ломову) становления и эволюции карьеры к поиску условий *развития человека как субъекта и как личности* в процессах и в пространстве-времени всей его профессиональной жизни; изменение приоритетов – от решения задач инвестирования в развитие специальных компетенций работника, реализуемым в данной организации на данной должности, к задачам развития самого субъекта, расширения пространстве-времени его активной профессиональной деятельности в наиболее целесообразных для него и для государства социальных ролях.

Литература

1. Дружиллов С. А. Влияние флексибельности занятости на сферу труда и профессиональной деятельности: феномен, концепции, «вызовы» и возможности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5. № 1. С. 32–60.
2. Демин А. Н. Психология precarious занятости: становление предметной области, основные проблемы и подходы к их изучению // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 2. С. 98–123.
3. Зинченко В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Т. 1. / Под ред. В. В. Новикова (гл. ред.), И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. Ярославль: МАПН, 2003. С. 98–134.
4. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. - Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
5. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т.1: Метасистемный подход. Москва: РАО, 2015. 546 с.
6. Карпов А. В. Виртуальные качества в генезисе субъективного времени // Ярославский психологический вестник, № 1 (58), 2024 С. 5–17.
7. Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2022. 816 с.
8. Карьерное консультирование в современном мире: Теории и практики в России и за рубежом / Е. В. Минина, Е. С. Павленко, М. А. Кирюшина, А. А. Якубовская. Москва: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2021. 102 с.
9. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии, 1989. № 5. С. 159–164.
10. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Это неуловимое понятие профессии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2018. Т. 3. № 3. С. 9–38.
11. Машкова А. С. Компетенции и профессиональные взаимодействия руководителей: открытые вопросы // Организационная психология, 2023. Т. 13. № 1. С. 181–202.
12. Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н., Цымбалюк А.Э. Системогенез деятельности профессионала. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 162 с.
13. Поваренков Ю. П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 179 с.
14. Прохорова М. В. Динамика мотивации и удовлетворенности трудом на разных этапах развития организации. Н. Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2022. 205 с.

15. Пряжников Н. С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2018. Т. 3. № 1. С. 4–22.
16. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Психологическая структура профессиональной направленности. Тверь: СФК-офис, 2023. 324 с.
17. Толочек В. А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии, 2005, № 4. С. 50–64.
18. Толочек В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2019. № 1. С. 195–213.
19. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд. доп. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 496 с.
20. Толочек В. А. Профессиональная карьера как феномен: открытые вопросы. Часть 2 // Организационная психология, 2023. Т. 13. № 3. С. 254–274.
21. Толочек В. А. Управление профессиональной карьерой субъекта как научная и научно-практическая проблема. Часть 1. // Ярославский психологический вестник, №1 (55), 2023 С. 25–31.
22. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. Москва: Юрайт, 2024. 196 с.
23. Чемякина А. В. Психология профессионального развития. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 100 с.

УДК 159.9

Функциональные закономерности метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Постановка проблемы исследования

**А. А. Карпов, А. А. Волченкова, С. О. Присяжнюк, г. Ярославль,
Российская Федерация**

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-78-10047,
<https://rscf.ru/project/24-78-10047/>*

Аннотация. В статье представлены методологические 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 обоснована реализация метасистемного подхода. Обоснованы положения, согласно которым эта проблема может быть комплексно и полно раскрыта в функциональном плане (аспекте). Сформулированы конкретные задачи, решение которых позволит установить закономерности функционально организации метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности.

Ключевые слова: управленческая деятельность, метакогнитивная сфера личности, метасистемный подход, функциональные закономерности, метакогнитивная регуляция, функции, функциональные новообразования, метакогнитивные феномены.

Как известно, современная психология менеджмента, организационная психология, а также целый ряд смежных с ними дисциплин выступают в качестве одних из наиболее актуальных и востребованных, как с точки зрения теоретических разработок, так и относительно высокой практической ценности вопросов, составляющих эти психологические отрасли. Более того, эти разделы психологии, вообще, во многом, определяют нынешний облик психологического знания, располагаясь «на переднем крае» его развития. Подобное положение дел обуславливает не только (и вероятно, даже не столько) кумуляцию научно-практического материала в них, сколько необходимость постепенной (и возможно, стихийной) междисциплинарной интеграции. При этом мера ее интенсивности и конструктивной реализации, решающим образом, зависит от ряда принципиально важных внешних факторов (социальных, экономических, технологических и мн. др.). К одним из таких активно развивающихся и способных к воплощению отмеченного междисциплинарного синтеза направлений относится метакогнитивизм (и шире – метакогнитивная психология). Разрабатываясь подчеркнуто автономно друг от друга, психология управления и метакогнитивизм, в значительной мере, лишены возможности установления широкого диапазона но-

вых закономерностей. Так, в частности, как указывается нами в [1], внедеятельностная парадигма развития метакогнитивизма порождает его главную теоретическую трудность – проблему экологической валидности. В свою очередь, существенно обедняется и теория деятельности, в целом, и психология менеджмента, в особенности, поскольку нераскрытыми остаются многие – наиболее сложные, то есть именно метакогнитивные процессы, которые лежат в основе ее осознаваемой произвольной регуляции. Вследствие этого, 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 цикле наших предыдущих работ было показано, что метакогнитивную сферу личности целесообразно вполне обоснованно рассматривать в качестве типичного представителя 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 конгруэнтен 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, 6] и др.

В метасистемном подходе сформулированы представления и о том, каким образом по отношению к системам этого класса специфицируются основные категории закономерностей, лежащие в их основе и являющиеся основным предметом научного познания как такового. К их числу относятся, как известно, *онтологические (метасистемные), структурные, функциональные, генетические и интегративные* закономерности. Последовательность их раскрытия составляет *гносеологический* инвариант основных этапов системного исследования, на основе которого возможно осуществление собственно теоретических исследований и который позволяет дать достаточно полную, системную характеристику предмету изучения [5]. Этот инвариант дает возможность исследовать предмет целостно, во взаимосвязанном комплексе основных гносеологических планов. Именно он и лежит в основе предложенного в рамках метасистемного подхода обобщенного методологического средства исследования систем данного типа, обозначенного понятием «*алгоритма системного исследования*» [1, 5]. Он содержит общие по смыслу, но вполне конкретные по процедурному содержанию императивы, которые необходимо реализовать в целях раскрытия и объяснения указанных основных категорий закономерностей.

Традиционно хронологически первым этапом реализации метасистемного подхода является раскрытие структурных закономерностей той или иной исследуемой реальности. Более того, это естественно соотносится с вполне понятной и объективной логикой, согласно которой в первую очередь необходимо уяснить то, «из чего предмет (объект) состоит», каковы его отдельные части и каким образом они связаны между собой. Функциональный этап (аспект), локализуясь непосредственно вслед за структурным этапом, в значительной мере базируется на его результатах. При его осуществлении функционального этапа (аспекта) исследования необходимо учитывать одну из основных его особенностей, заключающуюся в следующем. «Если структурный этап (аспект) «алгоритма системного исследования» трактуется обычно как базовый и определяющий, поскольку он направлен на решение критически значимого для любой системы вопроса об ее субстанциональной основе – о содержании, «материале», а также о механизмах ее структурирования и интеграции в целостность, то функциональный аспект имеет иную специфику. Она состоит в том, что именно данный аспект является не только максимально общим, но и предельно многоплановым, гетерогенным, а само понятие «функционирования» характеризуется выраженной полисемичностью» (цит. по [5]).

Установление базовых категорий закономерностей – функциональных – требует соблюдение ряда важных положений, сложившихся в методологии метасистемного подхода. Эти же положения всецело должны быть учтены и в исследовании метакогнитивной сферы личности как регулятора управленческой деятельности. Вместе с тем, по отношению к данному предмету они предстают еще и в качестве основных направлений исследования, конкретизируя, тем самым, своего рода, макрозадачу – установление функциональных закономерностей, в целом, на ряд задач более локального плана.

Во-первых, раскрытие и интерпретация основных особенностей собственно *временной*, то есть диахронической – темпоральной организации изучаемого объекта, его «бытия во времени» [5]. Следует подчеркнуть, что по отношению к психологической проблематике этот аспект весьма специфичен и конкретизируется, как правило, до рассмотрения особенностей и закономерностей собственно процессуального плана. Функционирование всегда представлено в процессуальной форме, а сама она явля-

ется конкретной временной «разверткой» функционирования объекта. Категория функционирования и понятие процесса, фактически, взаимополагаемы и взаимообусловлены. Общеизвестно, что подобная их взаимополагаемость является фундаментальной, прежде всего, именно в русле психологического знания. В этой связи, наиболее показательным представляется следующий пример: пожалуй, одно из наиболее важных психологических понятий – понятие психических процессов, по существу, непосредственно базируется на общем понятии процесса. На нем же естественным образом основана и аналогичная по значимости, то есть также главная дифференциация содержания психики – ее дифференциация на классы и виды именно психических процессов. Все это, в конечном счете, связано с тем, что «психическое существует лишь в форме процесса»; что «процесс – это и есть способ существования психического» [5]. Иными словами, в одной из основных психологических категорий – в категории психических процессов воплощена главная черта, а также основной атрибут функциональной организации как таковой. Он состоит в ее процессуальном характере; в возможности функционирования психического лишь в процессуальной форме. В связи с этим, раскрытие особенностей собственно процессуальной организации психических явлений в значительной степени соответствует (и даже – равнозначно) реализации этого – первого из основных направлений общего функционального плана исследования. Помимо этого, следует учитывать, что временной, то есть собственно процессуальный аспект исследования включает два основных подаспекта. Первый предполагает раскрытие и интерпретацию закономерностей *микропроцессуального* типа, то есть тех, которые характеризуют функциональную динамику собственной процессуальной организации тех или иных объектов исследования. По отношению к метакогнитивной сфере личности – это, прежде всего, закономерности, лежащие в основе ее собственно временной организации в целом и ее основных функциональных «составляющих» – метакогнитивных процессов. Второй предполагает изучение закономерностей *макропроцессуального* типа, то есть тех, которые характеризуют взаимосвязи и взаимодействия изучаемого предмета с более общей целостностью (метасистемой), в которую они объективно включены и обретают всю полноту своей функциональной организации. По отношению к исследованию метакогнитивной сферы это, разумеется, те закономерности, которые связаны с ее регулятивной ролью по отношению к метасистеме управленческой деятельности. Наконец, подчеркнем, что именно этот аспект, являясь, объективно и наиболее общим, и наиболее важным, тем не менее, не является, согласно сложившейся традиции, приоритетным в реализации функционального плана исследования. Это в свою очередь, выступает следствием, а одновременно – и показателем того, что методология функционального исследования требует своего развития и совершенствования.

Во-вторых, следующий аспект функционального плана, во многом, в противоположность первому и будучи наиболее традиционным, и широко представленным в психологических исследованиях, предполагает выявление и интерпретацию тех *функций*, которые реализует предмет исследования в контексте какой-либо более общей целостности, являющейся по отношению к нему самому метасистемой. Отдельно отметим, что центральное в психологии менеджмента понятие управленческих функций также может в дальнейшем стать предметом специального рассмотрения в описываемом аспекте функционального плана. Более того, систему управленческих функций (во всем многообразии ее составляющих, специальных групп и измерений управленческого труда), вообще, было бы целесообразно раскрывать не только в качестве инвариантного образования, но и «через призму» метакогнитивных детерминант.

В-третьих, необходима дифференциация еще одного – также основного аспекта общего функционального изучения, направленного на выявление и интерпретацию тех результативных эффектов, к которым приводит само функционирование – *функциональных новообразований*. В них «кристаллизуются» закономерности и содержательные особенности процесса функционирования; иногда для их обозначения, как известно, используется понятие так называемых «функциональных органов» системы [3, 5]. Ведущая роль в данном случае будет принадлежать широко распространенному в различных видах, типах и классах профессиональной деятельности понятию *компетенции*.

Наконец, в-четвертых, сущность еще одного – по-видимому, наиболее значительного по содержанию аспекта общего функционального плана исследования состоит в следующем. С одной стороны, он предполагает раскрытие общих *функциональных закономерностей*, связанных с организацией самого процесса функционирования изучаемого объекта, с его временной «разверткой», то есть с диахронической организацией. Однако, с другой стороны, это функционирование объективно сопряжено с его множественными взаимодействиями со всеми иными «составляющими» той системы, в которую он объективно включен. И в этих множественных взаимодействиях возникает существенное число самых различных закономерностей. Они, имея характер уже более частных, то есть своего рода «микроразнообразностей», тем не менее, очень важны в плане раскрытия особенностей его функционирования в этой системе. Другими словами, это все те закономерности, на основе которых происходит реальное

взаимодействие изучаемого предмета со всеми иными «составляющими» системы. Это закономерности, по которым он функционирует в ней и которые, следовательно, составляют объективно важнейшую грань его общей организации. Вместе с тем, установление именно этой категории закономерностей является обычно относительно менее сложной задачей, поскольку они фиксируют связи тех или иных установленных эмпирически и, следовательно, вполне доступных для широкого диапазона интерпретационных средств переменных. Так, например, по отношению к исследованию метакогнитивной сферы личности, очень типичной и важной закономерностью такого рода является связь между степенью ее сформированности и эффективностью управленческой деятельности, а также величиной профессионального стажа. Кроме того, в установлении иных закономерностей ведущее значение имеют параметры стиля управления, пола руководителя, уровень управления (принадлежность к определенным управленческим звеньям) и др. При этом, следует учитывать весьма важный положительный аспект: в современной психологии и смежных с ней отраслях имеется значительный объем данных, относящихся к указанным параметрам и позволяющих, тем самым, планировать процедуру исследования функциональной организации метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности обоснованно, корректно и с необходимой полнотой. Более того, отдельные из отмеченных параметров (например, стиль управления), обладают еще и конструктивным диагностическим потенциалом, что создает возможности их исчерпывающего исследования. Кроме того, стилевые параметры управленческой деятельности определяют собой и специальное крупное направление в психологии менеджмента, что, во многом, облегчает решение конкретных интерпретационных задач исследования. Не менее значительное по объему научно-практического материала и меры актуальности направление гендерного менеджмента [7] позволяет конструктивным образом раскрыть функциональные закономерности («микрзакономерности») метакогнитивной регуляции управленческой деятельности, осуществить корректную интерпретацию полученных данных – в том числе, с опорой на современные теоретические представления в области этого психологического направления.

Наряду с этим, требуется специальный цикл исследований по установлению закономерностей раскрытия и функционирования особой группы образований психологического плана – *метакогнитивных феноменов (эффектов)*. В этой связи необходимо учитывать, что их многообразие в управленческой деятельности весьма велико, и такая объективно высоко диверсифицированная «феноменологическая картина» позволяет свидетельствовать о возможности формулировки положений нового специального направления – *феноменологии метакогнитивной регуляции управленческой деятельности*. Наряду с этим, к настоящему времени описан (в том числе, наших работ [2, 8]) ряд основных предикторов метакогнитивной сферы в исследовании метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности планируется использовать следующие – наиболее значимые детерминанты и феномены метакогнитивного плана: Judgments of Learning – JOL (стратегии личностной репрезентации усваиваемого материала); Region of Proximal Learning – основная метакогнитивная стратегия, предполагающая максимизацию уже известных знаний в усваиваемом материале; стратегии; Study Time Allocation – стратегии распределения времени в процессе обучения в ходе освоения того или иного материала; уровневые характеристики двух базовых метакогнитивных процессов – метамышления и метапамяти; параметры выраженности Feeling of Knowing – FOK (чувства знания); феномены метакогнитивной петли (Metacognitive Loop) и гиперкоррекции (Hypercorrection Effect); показатели уровня субъектности (Level of Agency); предикторы метакогнитивного мониторинга за планированием действий и самопроверкой эффективности (Д. Эверсон); Action Monitoring (выявление различий между полученными в итоге показателями деятельности и ожидаемыми результатами) и мн. др. Кроме того, отдельные метакогнитивные феномены (эффекты) и метакогнитивные чувства были описаны в деятельностно-специфическом плане – в контексте реализации субъектно-информационных видов деятельности.

В связи с этим, необходимо особенно подчеркнуть следующее: метакогнитивные феномены, обладая действительно «функциональной природой», являются одной из важных детерминант функциональной организации управленческой деятельности. Это положение нуждается, далее, в обосновании и конкретизации благодаря планируемому осуществлению комплекса конкретно-эмпирических исследований, раскрывающих ряд новых, не описанных до настоящего времени особенностей и закономерностей функциональной организации метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа. При этом, речь идет именно о совокупности такого рода особенностей и закономерностей, поскольку все они, наряду с их принципиальной множественностью и гетерогенностью, характеризуются и не менее явной взаимосвязанностью и взаимопологаемостью, а также их интегрированностью в определенную организованную целостность. На уровне этой целостности и, более того, именно в ее результате возникают новые – обобщенные по характеру и интегративные по механизмам свойства и феномены собственно функционального типа. Важным условием раскрытия именно комплекса особенностей

и закономерностей, свойств и феноменов функционального типа может стать то, что сам функциональный план исследования окажется реализован не в том или ином – пусть важном, но все же частном аспекте (то есть парциально), а в его полном объеме, то есть, во всей совокупности его базовых аспектов. В этих целях принципиально необходимо общее изучение диахронического, то есть собственно процессуального аспекта функционального плана исследования метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности.

Литература

1. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 2018. 784 с.
2. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
3. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. Москва: «МПСУ», 2015. 512 с.
4. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 616 с.
5. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва: Изд. Дом РАО, 2011. 1080 с.
6. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. 325 с.
7. Комаров Е. И., Жукова В. Ф. Гендерный менеджмент: учебник. Москва: РИОР: Инфра-М, 2014. 187 с.
8. Тихонов Р. В., Аммалайнен А. В., Морошкина НВ. Многообразие метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика, 2018. Т. 8, № 3. С. 214–242.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики (статья вторая)

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

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, <https://rscf.ru/project/24-18-00675/>

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие и объясняющие комплексное влияние цифровизации на основные подсистемы психики – когнитивную и регулятивную, а также на мотивационную сферу личности. Показано, что оно является не только значимым, но и принципиально диверсифицированным. С одной стороны, оно сочетает в себе тенденции как позитивного, так и негативного плана, а с другой, осуществляется на двух основных уровнях – аналитическом и структурном. Сущность аналитического уровня детерминации состоит в том, что имеет место значимое и достаточно существенное снижение степени развития отдельных компонентов этих подсистем – входящих в них основных психических процессов и индивидуальных качеств. Специфика структурного уровня детерминации состоит в том, что аналогичные – также значимые и существенные трансформации происходят и в плане общей организации – структурированности и интегрированности этих компонентов в целостность. Обосновано положение, согласно которому в результате такого комплексного детерминационного влияния возникают принципиально новые, не описанные до настоящего времени феномены, обозначенные как синдромы снижения метакогнитивности и регулятивности. Они, имея существенное значение для ее формирования как в целом, так и ее основных подсистем, в частности, характеризуется сходством принципиального смысла и направленности, а также инвариантностью базовых закономерностей, лежащих в их основе. Показано, что одной из специфических закономерностей структурных трансформаций этих подсистем под влиянием факторов цифровизации является то, что она разворачивается, в основном, в плане изменения степени – меры их организованности и интегрированности, а не в плане их качественных перестроек. Они, напротив, остаются достаточно инвариантными и резистентными по отношению к детерминационному влиянию факторов цифровизации. Интегральным эффектом выявленных синдромов является достаточно существенное изменение общего адаптационного потенциала преимущественно негативного плана.

Ключевые слова: компьютеризация, когнитивная подсистема, регулятивная подсистема, мотивационная сфера, цифровизация, адаптационно-важные качества, синдром снижения когнитивности, трансформации, компенсация.

I

В работе [10] были представлены результаты, полученные при исследовании важного в теоретическом и практическом отношении вопроса о тех последствиях для психики, которые имеют место по причине тотальной цифровизации практически всех основных сфер социума, в том числе профессиональной и образовательной. Все рассмотренные в ней тенденции трансформационного плана, затрагивающие базовые аспекты организации психики, позволяют, однако, предположить, что они не могут проходить бесследно и для наиболее обобщенных – прежде всего, поведенческих и социальных сфер активности личности. Причем, есть основания полагать также, что эти следствия будут затрагивать, главным образом, такой – максимально интегративный аспект, каковым является степень социально-психологической адаптированности личности. В связи с этим, весьма актуальной как в теоретическом, так и в практическом отношении является задача раскрытия того, каким образом все отмеченные тенденции негативного плана влияют на уровень социально-психологической адаптированности и какие закономерности лежат в основе этого влияния. Именно это и выступило основной целью еще одного исследования, в котором были получены следующие результаты.

В табл. 1 представлены результаты диагностики адапционно-важных качеств в двух группах студентов (соответственно, 2013 и 2023 гг.).

Таблица 1

Значения диагностированных параметров в двух группах испытуемых

Переменная	Группы испытуемых		
	1-ая группа (данные 2013 года)	2-ая группа (данные 2023 года)	p
ЭС	24.08 (4.22)	19.41 (4.63)	.000
ТКП	49.84 (5.21)	41.41 (4.92)	.000
ПР	132.44 (11.01)	120.20 (14.00)	.000
ПД	25.66 (4.20)	27.88 (4.44)	.031
СК	78.08 (5.20)	66,05 (5,98)	.000
КП	27.44 (5.02)	19.49 (5.01)	.000
IQ	114.79 (12.01)	111.66 (9.60)	.051
И	69.44 (6.01)	61.39 (10.40)	.000

Примечания: ЭС – Эмоциональная стабильность, ТКП – толерантность к конфликтному поведению, ПР – поведенческая регуляция, ПД – принятие других, СК – самоконтроль, КП – коммуникативный потенциал, IQ – интеллект, И – интернальность; p – асимптотическая значимость различий по тесту Манна-Уитни; значения $p < 0.05$ выделены полужирным шрифтом.

Прежде всего, следует констатировать более высокий уровень развития основных адапционно-важных качеств в первой группе (студентов 2013 г.). Следовательно, уже данный факт свидетельствует о том, что эти качества, действительно, подвержены достаточно существенной трансформации, причем, в сторону снижения индивидуальной меры их развития. Оно, как можно видеть из табл. 1, является статистически значимым по отношению к 6 качествам из 8, по отношению к 1 качеству представлено как тенденция, а еще к 1 – в инверсионной форме, но тоже как тенденция. Далее, общая мера адаптированности, определенная по методике [13], оказалась также существенно разной для этих групп студентов – в первой из них она значимо ($p < 0,05$) выше. Суммарный показатель степени развития адапционно-важных качеств в первой группе (в стенах) равен 60, а во второй – 51, то есть в первой группе он выше на 20%, что весьма существенно и, повторяем, значимо при $p < 0,05$. Наконец, сопоставляя эти данные с отмеченными выше литературными данными, эксплицирующими факты снижения когнитивности и метакогнитивности, можно видеть, что они весьма сходны даже в количественном отношении. Действительно, как отмечалось, снижение степени развития креативности представлено на уровне 20%. По отношению к базовым метакогнитивным процессам – метамышлению и метапамяти, а также к их результативным эффектам – метакогнитивным качествам, зафиксировано их снижение в диапазоне от 25% до 30%. Аналогичная редукция по отношению к общему уровню рефлексивности несколько меньше – в пределах 20-25% [6, 8, 9]. Разумеется, сопоставляя эти данные друг с другом, недопустимо видеть прямую связь между ними и, тем более, – непосредственные детерминационные отношения. По-видимому, такая детерминация является существенно более сложной и комплексной, а главное – опосредствованной рядом иных существенных факторов. Вместе с тем, факт остается фактом – она не только существует, но и представлена достаточно рельефно, а явная соразмерность имеющих место количественных трансформаций никак не может считаться каким-либо артефактом. За всем этим, по всей вероятности, стоят глубинные связи и межуровневые взаимодействия двух базовых подсистем психики – когнитивной и регулятивной, поскольку именно вторая как раз и является определяющей в плане обеспечения должной степени адаптированности, в том числе – и социально-психологической.

Итак, эти факты, причем, взятые в их комплексе, действительно, свидетельствуют о достаточно рельефных трансформациях адапционно-важных качеств, имеющих, в основном, негативную направленность. Вместе с тем, следует учитывать, что такого рода трансформации, по-видимому, не сводятся только к тем изменениям, которые имеют место по отношению к отдельным качествам и их аддитивной совокупности, а представлены и в иных планах, в частности, – в плане их общей организации. В связи с этим возникает необходимость перехода именно на более мощный и адекватный природе изучаемого предмета уровень их исследования, то есть на собственно *структурный* уровень.

При его реализации были найдены матрицы интеркорреляций исследованных параметров отдельно для каждой из исследованных групп. Затем на их основе были построены *структурограммы* значимо коррелирующих друг с другом параметров (коррелограммы). Они представлены на рис. 1.

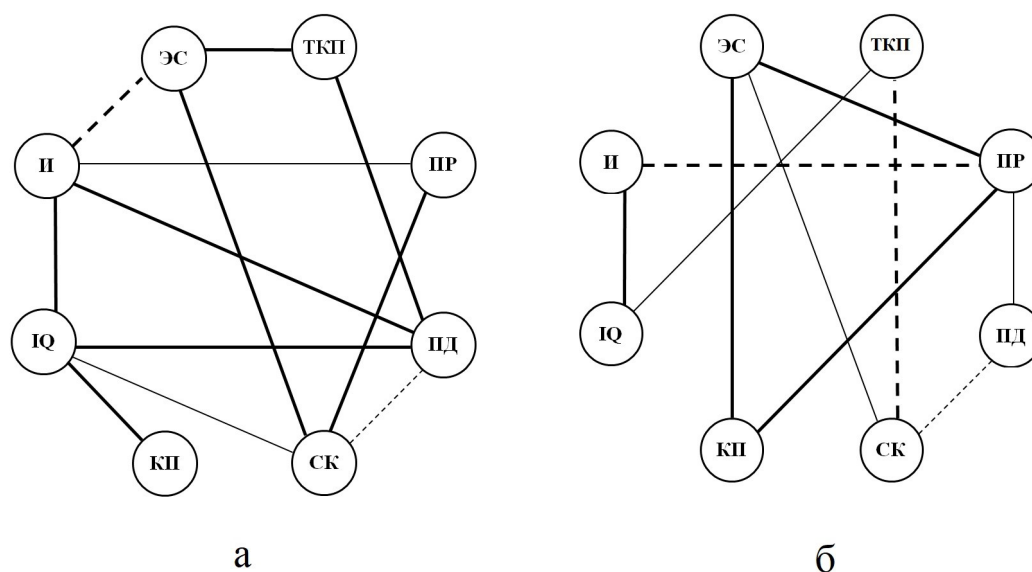


Рис. 1. Структурограммы адапционно-важных качеств. Обозначения: ЭС – эмоциональная стабильность, ТКП – толерантность к конфликтному поведению, ПР – поведенческая регуляция, ПД – принятие других, СК – самоконтроль, КП – коммуникативный потенциал, ИЮ – интеллект, И – интернальность; а – данные 2013 г., б – данные 2023 г., жирная линия – связи, значимые на $p < 0,01$; полужирная линия – связи, значимые на $p < 0,05$; сплошные линии – положительные связи; пунктирные линии – отрицательные связи

Далее, по отношению к ним был реализован метод определения обобщенных структурных индексов, охарактеризованный выше. Он предполагает определение индекса когерентности, показывающего степень интегрированности, синтезированной параметров в целостность; индекса дивергентности, показывающего степень ее дифференцированности, дезинтегрированности; индекса общей организованности, выступающего как суперпозиция двух первых индексов и индицирующего именно общую их организованность, понимаемую как мера преобладания интегративных тенденций над дезинтегративными («дезорганизационными»). В первой группе были получены следующие значения индексов: ИКС = 28, ИДС = 5, ИОС = 23 баллам. Во второй группе получены следующие значения: ИКС = 18, ИДС = 8, ИОС = 10 баллов.

Анализ всей совокупности представленных выше результатов позволяет констатировать следующие основные результаты и эксплицировать те закономерности, которые их обуславливают. Прежде всего, по отношению к двум группам испытуемых наиболее выражены различия индекса когерентности структуры адапционно-важных качеств. Так, в первой группе ИКС равен 28 баллам, а во второй – только 18 баллам. Это означает, что доминирующей тенденцией ее трансформации является определенное снижение общей степени ее когерентности – целостности. Поэтому снижение структурированности всей совокупности регулятивных параметров как раз и составляет доминирующий «вектор» этих трансформаций. Далее, динамика другого индекса – дивергентности (ИДС) представлена в весьма умеренном виде и менее значительна в абсолютных величинах (соответственно, 5 и 8). Это имеет вполне естественное объяснение, коренящееся именно в специфичности организации адапционно-важных качеств. Суть этой специфики состоит в том, что, как отмечалось, в ее общей структурной организации в существенной степени доминируют именно средства и механизмы синтетического, структурообразующего типа. Они в целом значимо более выражены по сравнению с аналогичными средствами и механизмами дифференцирующего типа. Наконец, в своем наиболее обобщенном виде доминирование интегративных тенденций (и, соответственно, лежащих в ее основе средств и механизмов) находит свое итоговое и наиболее явное выражение в динамике индекса *организованности* – он составляет, соответственно, 23 и 10 баллов. Кроме того, поскольку эта динамика, в основном, обусловлена изменениями индекса когерентности, а динамика индекса дивергентности существенно менее представлена, то она в значительной степени подобна ей.

Итак, можно видеть, что общий смысл всех этих результатов состоит в том, что они эксплицируют значимое снижение адаптационного потенциала личности во второй группе испытуемых. Оно имеет место как по отношению к отдельным индивидуальным качествам, то есть на аналитическом уровне, так и по отношению к их общей организации, то есть на структурном уровне. Причем, и во втором случае эти трансформации также носят преимущественно негативный характер, поскольку уменьшение степени структурированности – организованности, как известно из теории, является значимей детерминантой и даже механизмом снижения функционального ресурса систем – в данном случае адаптационного.

Таким образом, наиболее общий и принципиальный вывод, который следует из анализа представленных результатов, состоит в том, что по отношению к двум обследованным группам имеет место значимое и достаточно явное *снижение* степени организованности (структурированности, интегрированности) основных адаптационно-важных качеств личности. При этом различия в значениях наиболее важного структурного индекса – общей организованности в двух группах измеряются *кратно*: оно выше в 2, 3 раза в первой группе. Понятно, что такого рода различия не могут быть артефактом, но напротив, свидетельствуют о перестройках достаточно глубинного характера. В силу этого, становится необходимой попытка их выявления, равно как объяснения ее общего смысла и тех причин, которым она детерминирована. Этому способствует еще один полученный результат, который состоит в следующем.

Сравнение найденных матриц адаптационно-важных качеств и, соответственно, построенных на их основе структурограмм, на предмет их «*гомогенности-гетерогенности*» по критерию χ^2 показало их статистически достоверную гетерогенность (при $p < 0,95$), то есть *разнородность*. Это означает, что доминирующим «вектором» трансформаций структурной организации адаптационных качеств личности являются именно *качественные* изменения ее степени, а не те или иные *количественные* ее перестройки. Иными словами, их общая структурная организация в двух группах является принципиально различной. Кроме того, именно они и обуславливают иные – уже собственно количественные трансформации степени организованности всей структуры качеств. Все это свидетельствует о достаточно существенных изменениях общего адаптационного потенциала преимущественно негативного плана, произошедшие за десять лет. В результате выявленных трансформаций конституируется новый феномен, который можно обозначить как *синдром снижения адаптивности* под влиянием факторов цифровизации.

II

Итак, выше были представлены результаты, показывающие, каким образом и по каким основным направлениям осуществляются трансформации целого ряда важнейших сфер психики под воздействием факторов цифровизации. При этом подчеркнем еще раз, что все эти трансформации обусловлены не только факторами цифровизации, но и всем комплексом иных – заложенных в социуме факторов. Тем не менее, все же роль именно факторов цифровизации является не только крайне существенной, но и определяющей по степени и комплексной по содержанию. Констатируя определенную и вполне естественную специфичность этих трансформаций по отношению к каждой из них, нельзя, вместе с тем, не видеть и другого – не менее существенного обстоятельства. Оно состоит в достаточно выраженной общности и даже в известном смысле инвариантности тех особенностей и закономерностей, которые выявляются по отношению к каждой из рассмотренных сфер психики. В связи с этим возникает еще одна задача – обобщения представленных данных и экспликации, а также объяснения этих особенностей и закономерностей, а в целом – тех трансформаций, которые они претерпевают под влиянием факторов цифровизации. В плане решения этой задачи следует выделить следующие основные направления таких трансформаций и те закономерности, которых лежат в их основе.

Во-первых, все такого рода трансформации имеют место по отношению к каждой из рассмотренных сфер на том уровне, который обозначается как аналитический, а его сущность состоит в том, что на нем эксплицируются значимые различия в степени выраженности, сформированности между отдельными – локальными параметрами той или иной подсистемы психики. Именно это и проявилось в представленных выше результатах по отношению ко всем рассмотренным подсистемам. Причем, доминирующей тенденцией этих изменений как раз и является снижение меры сформированности, индивидуальной меры выраженности существенного большинства из них. В свою очередь, это означает, что первой и именно общей особенностью детерминирующих воздействий факторов цифровизации является определенная редукция степени выраженности, развитости отдельных – хотя и локальных, но базовых компонентов каждой из рассмотренных сфер психики.

Во-вторых, аналогичные – также значимые трансформации осуществляются и на другом основном уровне – структурном, то есть в плане общей организации – интегрированности этих параметров в целостность, то есть именно в образования системного типа, каковым и являются рассмотренные сфе-

ры – когнитивная и регулятивная подсистемы психики, а также мотивационная сфера личности и подсистема ее адапционно-важных качеств.

В-третьих, вся совокупность выявленных на двух этих уровнях трансформаций разворачивается и одновременно, и совместно; более того, изменения, происходящие на них, являются не только взаимосвязанными, но и взаимообусловленными. Кроме того, те из них, которые локализируются на структурном уровне, могут и должны быть поняты как вторичные и производные от тех, которые имеют место на аналитическом уровне. Причем, характерно и то, что это имеет место по отношению ко всем рассмотренным сферам организации психики под детерминирующим влиянием факторов цифровизации.

В-четвертых, в результате такого комплексного детерминационного влияния по отношению к каждой из них конституируются принципиально сходные феномены – синдром снижения метакогнитивности, регулятивности и адаптивности личности, а также синдром демотивации деятельности. Они, имея существенное значение для организации и формирования этих сфер, характеризуется сходством общего смысла и направленности с установленным ранее синдромом снижения когнитивности, а в совокупности с ним раскрывают существенно более полное влияние факторов цифровизации на психику и личность в целом.

В-пятых, общей и также очень важной закономерностью самих структурных трансформаций всех рассмотренных сфер под влиянием факторов цифровизации является то, что они разворачивается, в основном, в плане изменения степени – меры их организованности, интегрированности, то есть в аспекте *количественных* характеристик структуры этой подсистемы, а не в плане ее *качественных* перестроек. Данное обстоятельство проявляется в том, что общие структуры всех исследованных параметров в каждой из рассмотренных сфер являются, как правило, однородными в тех группах испытуемых, которые подлежали сопоставлению, то есть соотносились с существенно различными временными периодами (2013 и 2023 гг.). Эти структуры остаются достаточно инвариантными, что проявляется в их статистически достоверной гомогенности по отношению к сравниваемым группам испытуемых. Данное обстоятельство выступает следствием и одновременно – индикатором достаточно высокой толерантности когнитивной и регулятивной подсистем психики, а также ее мотивационной сферы к воздействиям факторов цифровизации и наличием у них существенных компенсаторных возможностей по отношению к ним. По-видимому, когнитивные и регулятивные процессы и качества как очень важные и во многом – определяющие средства и механизмы организации базовых подсистем психики обладают достаточной толерантностью к внешним воздействиям, в том числе и таким мощным, как факторы цифровизации. Их совокупность, действительно, реагируя на эти факторы, тем не менее, сохраняет свои наиболее глубокие и имплицитные закономерности, которые соотносятся не с их количественными экспликациями, а с базовыми – структурными принципами и закономерностями, то есть с их организацией в целом.

В-шестых, следует обратить особое внимание и на то, что вся совокупность представленных выше материалов соотносится не просто «с теми или иными», хотя и важными, но все же локальными проявлениями и сферами психики, а с ее основными *подсистемами*, которые традиционно дифференцируются в ней и являются базовыми – *когнитивной, регулятивной и коммуникативной*. По отношению к первым двум данный факт не требует пояснений, в силу его очевидности. Однако, для третьей – коммуникативной подсистемы такое пояснение необходимо. Дело в том, что в представленном выше исследовании влияния факторов цифровизации на степень адаптированности речь шла, прежде всего, именно о социально-психологической адаптации. Понятно, однако, что ее главным условием и даже своего рода средствами и механизмами являются в первую очередь эффективные межличностные – социальные в прямом смысле взаимодействия, главную роль в которых играют именно коммуникативные процессы и качества, а в целом – коммуникативная подсистема психики. Поэтому сквозь призму социально-психологической адаптации, хотя и опосредствованно, но значимо и сущностно эксплицируются и те особенности, которые присущи именно коммуникативной подсистеме. Следовательно, выявляется факт, имеющий, по нашему мнению, принципиальный смысл: детерминирующее влияние фактов цифровизации является не только комплексным, но и «адресованным» по отношению именно к базовым подсистемам психики – когнитивной, регулятивной и коммуникативной, а также к такой ее определяющей составляющей, каковой выступает мотивационная сфера. Следовательно, данное влияние выступает уже не только как комплексное, но и как в известном смысле *исчерпывающее*, то есть охватывающее все содержание психики, взятое в ее принципиальном плане и основных составляющих. Отсюда, в частности, вытекает еще одно следствие. Оно состоит в том, что в свете этих результатов, «мишенями» цифровизации выступают все основные подсистемы и сферы психики. Следовательно, ни одна из них не может выступать в качестве эффективной основы для компенсации тех дефицитов, которые возникают в других подсистемах. Наоборот, каждая из них сама нуждается в такой компенсации.

Разумеется, данное обстоятельство эксплицирует еще один факт – возникновение синергетических эффектов между всеми выявленными синдромами и, следовательно, усиление их негативного влияния.

В-седьмых, именно это находит свое явное и яркое подтверждение в еще одном – также представленном выше результате. Выявленные трансформации по отношению к каждой рассмотренной подсистеме, осуществляющиеся на их структурном уровне, не приводят к качественным перестройкам их общей организации. Это, напомним, следует из гомогенности структур параметров этих подсистем в сравниваемых группах испытуемых. Однако этого не наблюдается по отношению к структурам адапционно-важных качеств, поскольку они, напротив, гетерогенны в этих группах. Данный факт допускает свое естественное объяснение. Дело в том, что именно адаптированность личности является, как известно, наиболее интегративным и обобщенным качеством, которое синтезирует в себе потенциал всех основных подсистем психики, являясь производной не только от их потенциала, но и от их ограничений. Именно это и проявляется в полученных результатах: те парциальные синдромы снижения потенциала каждой из подсистем, синтезируясь и синергетически усиливая друг друга, приводят к тому, что в теории систем обозначается как «качественный переход». Он заключается в том, что структуры адапционно-важных качеств в двух сравниваемых группах оказываются различными уже не «в деталях» и не только в мере организованности – количественно, но и качественно, то есть выступают как гетерогенные.

В-восьмых, еще одним проявлением и подтверждением этого, а одновременно и еще одной общей особенностью всех выявленных трансформаций является то, что они, реализуясь по отношению к каждой подсистеме в отдельности, в то же время тесным образом взаимосвязаны друг с другом. Так, в частности, трансформации метакогнитивной сферы и ее основных параметров в значительной мере обусловлены теми изменениями, которые имеют место по отношению к когнитивной подсистеме в целом. Дело в том, что доминирующей тенденцией ее трансформаций является именно синдром снижения когнитивности. Вместе с тем, согласно современным представлениям о структурной организации самой когнитивной подсистемы, в ней, наряду с уровнем первичных когнитивных процессов, представлен и еще один уровень, на котором как раз и локализованы вторичные – метакогнитивные процессы. В силу этого, между первичными и вторичными процессами складываются атрибутивно присущие любым межуровневым взаимодействиям отношения – прежде всего, детерминационного плана. Это означает, что они являются взаимно обуславливающими друг друга. В свою очередь, это приводит к относительной пропорциональности – соразмерности их выраженности. Следовательно, и степень их развития – как по отдельности, так и всего комплекса является теснейшим образом сопряженной друг с другом. Совершенно естественно поэтому, что трансформации, развертывающиеся на множестве когнитивных процессов, не могут проходить бесследно по отношению к производным от них метакогнитивным процессам. Именно это – однонаправленность и принципиальное сходство базовых тенденций их трансформации проявилось в полученных результатах, а одновременно – служит средством их объяснения.

Кроме того, не только хорошо известно, но и является своего рода аксиомой теории психических процессов тезис о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности двух базовых подсистем психики – когнитивной и регулятивной. Более того, дифференциация составляющих их процессов – когнитивных и регулятивных является в значительной мере относительной и условной, поскольку и те и другие могут реализовывать и когнитивные и регулятивные функции. Иными словами, их дифференциация является отнюдь не структурной, а функциональной. Следовательно, и уровень их развития – как по отдельности, так и всего комплекса является теснейшим образом сопряженным друг с другом. Понятно поэтому, что трансформации, развертывающиеся на множестве когнитивных и метакогнитивных процессов, не могут проходить бесследно по отношению к производным от них регулятивным процессам. Вновь можно видеть, что такая однонаправленность и принципиальное сходство базовых тенденций их трансформации также проявляется в полученных результатах, а одновременно – и служит средством их объяснения.

В-девятых, степень выраженности трансформаций основных параметров всех рассмотренных подсистем пропорциональна сложности и репрезентативности этих параметров – их сопряженности с атрибутивными особенностями каждой из подсистем. В связи с этим, можно заключить, что различные составляющие когнитивной, регулятивной и коммуникативной подсистем характеризуются разной сензитивностью и, наоборот, толерантностью к действию факторов цифровизации. Наиболее интегративные и репрезентативные для них параметры одновременно более сензитивны и менее толерантны к ним.

В-десятых, следует констатировать и еще одну черту общности выявленных трансформаций по отношению к рассмотренным подсистемам – их соразмерность, близость или даже определенное тождество имеющих место количественных перестроек как отдельных параметров, так и структурных

характеристик. Наиболее рельефно данное обстоятельство проявляется, например, по отношению к значениям индекса организованности рассмотренных подсистем в сравниваемых группах. Они различаются в этих группах в очень близких значениях – в районе 2 раз, то есть не только примерно одинаково, но и кратно, что свидетельствует о существенности этих различий. Аналогичная общность выявляется и по отношению к двум другим индексам – индексу когерентности и индексу дивергентности в сравниваемых группах.

Наконец, в-одиннадцатых, еще одной и наиболее имплицитной особенностью общего плана является то, что все – специфические для каждой полсистемы трансформации не только находят свое естественное объяснение в сущностных характеристиках этих подсистем, но и обуславливаются ими. Другими словами, качественная специфичность каждой из них является объяснительным средством для понимания выявленных трансформаций. Так, в частности, это очень отчетливо проявляется по отношению к причинам трансформаций когнитивных и метакогнитивных параметров. Дело в том, что взаимодействие с компьютерными технологиями и в целом – то, что можно условно обозначить как информационное поведение (то есть специфическая активность в информационных средах и виртуальной реальности), характеризуется явной специфичностью. Оно в целом, используя терминологию Дж. фон Неймана и О. Моргенштерна, разворачивается по типу «игры с природой», а вовсе не по типу «рефлексивных игр» [14]. Субъект такого поведения по определению не ставит перед собой задачу выявить и учесть субъектность кого-то другого (как в случае субъект-субъектных видов активности) – его планы и намерения, цели и задачи и пр. Естественно, что такая ситуация не только не требует подключения рефлексивных, а значит и метакогнитивных средств, но, напротив, такое подключение выступает как контрпродуктивное – излишне загружающее и усложняющее. Кроме того, следует учитывать и существенные изменения принципов – стратегий и способов поиска необходимой для решения поведенческих задач информации в условиях цифровизации. Дело в том, что одной из специфических особенностей компьютеризации является резкая смена стратегий по типу активного «добывания» стратегиями по типу «запроса». Внутренний поиск заменяется внешним сканированием и фильтрацией, вследствие чего существенно редуцируется сама активность, направленная на информационное обеспечение деятельности. В результате этого частично ингибируются и те собственно когнитивные механизмы, на основе которых базируется переработка информации в целом и ее рефлексивные компоненты, в частности. Это также имеет следствием нарастание арефлексивных тенденций.

Наряду с этим, столь же естественно могут быть поняты и те трансформации, которые имеют место по отношению к регулятивной подсистеме. Действительно, специфика информационной деятельности и поведения состоит еще и в том, что они носят, в основном, *алгоритмизированный* характер, который в значительной мере противоположен по самому своему духу вариативности и неопределенности организации деятельности и поведению в ней субъекта. Все это порождает известную «машинообразность» и формализованность данной деятельности, которая не только антагонистична рефлексивности как чисто человеческому» качеству, но и отнюдь не стимулирует активацию специфически регулятивных процессов, которые как раз и направлены на организацию деятельности.

В значительной степени аналогичными по своей природе являются причины трансформаций еще одной подсистемы – коммуникативной. Дело в том, что именно в деятельности, разворачивающейся как процесс взаимодействия не с субъектом, а с объектом, имеет место функциональная рои коммуникативных процессов. В этом плане показательно, например, что одной из наиболее характерных профессиональных деформаций, возникающих в этой деятельности, является замкнутость и интровертированность IT-специалистов, стимулирующаяся сокращением коммуникативных контактов. В связи с этим, констатируется, например, что отстраненная метапозиция по отношению к чему угодно у программистов встроена [16]. Тем самым и коммуникативные процессы также подвергаются минимизации в плане их функциональной роли в обеспечении деятельности. Вообще говоря, в связи с этим следует констатировать своеобразную «редукцию коммуникативности», возникающую вследствие цифровизации. Причем, данное явление выступает как сложное и внутренне противоречивое. С одной стороны, оно состоит в явной тенденции к минимизации очного – «лицом к лицу» или престо непосредственного – вербального общения. С другой стороны, оно состоит и в максимизации заочного – так сказать эпистолярного общения. В любом случае, однако, это не способствует формированию навыков межличностного взаимодействия, в том числе и коммуникативного, а в конечном счете ингибирует процесс социализации. Сказанное имеет очень явные и широко представленные в современных исследованиях феноменологические проявления и эмпирические референты. В частности, это систематически констатируемое нарастание инфантилизации современных подростков (и не только их), снижение меры самостоятельности и активности, редукция некоторых традиционных мотивационных установок, снижение

меры социализированности и «социальной закалки», уменьшение меры конфликтной компетентности и коммуникативных навыков и др.

III

В заключение представляется не только целесообразным, но и необходимым остановиться на еще одном вопросе, также имеющим принципиальное значение в плане расстраиваемой проблематики. Более того, он, по всей вероятности, уже неоднократно возникал у всех, кто знакомится с этой работой, и носит весьма острый и дискуссионный характер. Действительно, в ходе представленного анализа основное внимание было уделено тем аспектам влияния цифровизации на различные стороны и аспекты организации психики, которые имеют негативный характер, точнее – считаются негативными. Вместе с тем, это вовсе не означает, что иные – противоположные, то есть позитивные следствия отсутствуют или же представлены в существенно менее очевидной форме. Напротив, они, конечно, имеют место и также являются предметом анализа в соответствующих работах [1, 2, 3, 4, 11, 15]. Дело в другом: основная цель данной статьи состояла в том, чтобы сконцентрировать внимание именно на первых – негативных аспектах такого влияния. Главной причиной этого является хорошо известное правило, состоящее в следующем. Если не знать и не учитывать достоинства, позитивные стороны чего-либо и не предпринимать специальных усилий для того, чтобы они проявились (например, в деятельности), то они проявятся. И это в целом очень хорошо, поскольку они имеют позитивную направленность. Однако, если не знать недостатки чего-либо и его отрицательные стороны и не предпринимать аналогичных усилий для того, чтобы они проявились, они также проявятся. И это уже отнюдь не хорошо, а негативно для тех или иных результативных эффектов. Именно в силу этого гораздо конструктивнее и полезнее концентрировать исследовательское внимание именно на вторых как на средстве коррекции и профилактики их негативного воздействия. Метафорически выражаясь, можно сказать, что неполное знание врага гораздо опаснее, чем друга.

Далее, следует, конечно, учитывать, что общий вектор влияния цифровизации в целом и компьютерных технологий на социум в целом и сферу профессиональной деятельности, в особенности, является также позитивным. Решающим аргументом этого является очень выраженное повышение производительности практически всех видов и типов деятельности вследствие их компьютеризации. Однако, именно это – производительность, эффективность как раз и является главным аргументом и мерилем прогресса в сфере профессиональной деятельности в целом. Кроме того, он имеет объективный характер, поскольку сопряжен с базисными процессами социума – с тем, что обозначается в политэкономии понятием производительных сил. Кроме того, в этом плане сама собой напрашивается аналогия (которая, в действительности, является более, чем просто аналогия) между происходящими под влиянием цифровизации процессами и теми – радикальными трансформациями, которые были вызваны в свое время широким внедрением средств механизации и заменой физического труда работников этими средствами. Общеизвестно, что это отнюдь не способствовало развитию или даже сохранению собственно физического потенциала, ресурса, но напротив, стимулировало его определенную деградацию. Человечество, с удовольствием освобождаясь от «мускульного», тяжелого труда и, более того, повышая его производительность, стало менее развитым в физическом отношении. Если до такого рода революционных изменений человек прикладывал массу физических усилий для того, чтобы получить деньги, то после них – в настоящее время, наоборот, он платит деньги, чтобы иметь возможность реализовать и вообще применить свой физический потенциал (занятия в тренажерных залах, спорт, физическая культура и пр.). Однако нельзя не видеть и того, что аналогичные в целом процессы разворачиваются и в настоящее время – но уже по отношению не к физическому, а к умственному труду, точнее – к когнитивным аспектам организации большинства видов деятельности. Они также все более отчуждаются от субъекта труда и переносятся на его средства (то есть на компьютер и соответствующие технологии), что, облегчая сам труд и повышая его производительность, тем не менее, негативно сказывается на субъекте. В результате снижается сам субъектный потенциал, но уже не физический, а когнитивный, интеллектуальный, равно как и иные – базирующиеся на нем аспекты субъектности. Осознание этого приводит в настоящее время к постановке вопроса о компенсации таких негативных тенденций и обуславливает, в частности, становление движения, обозначаемого понятием «цифрового детокса» [12, 21].

Наконец, отметим обстоятельство наиболее имплицитного, но и наиболее принципиального плана. Дело в том, что все рассмотренные выше синдромы, эксплицирующие снижение потенциала различных сторон психики, были констатированы посредством установления сравнительной динамики когнитивных, регулятивных, коммуникативных и иных параметров, диагностированных *традиционными* средствами психодиагностики – теми тестами, которые существуют в настоящее время. При этом в

них – в том числе и имплицитно, так сказать «по определению» заложены некоторые «сам собой разумеющиеся» критерии, показатели эффективности – развитости тех или иных параметров, в частности, основных когнитивных процессов. Однако нельзя не видеть того, что под влиянием цифровизации они также могут трансформироваться и существенно меняться – становиться другими, отличными от традиционных. Меняется не только результативная сторона функционирования когнитивных и иных процессов, но и их содержание, их качественные характеристики. Они становятся не «менее развитыми», а именно *другими* – в чем-то, действительно, менее совершенными и эффективными, но в чем-то – более эффективными. Очень показательным в этом плане является следующее суждение: «Практически все, что мы знаем о человеческой памяти, было открыто и сформулировано много лет назад. Но сейчас ученые перепроверяют данные заново. Психика переходит на новый информационный режим функционирования. В связи со сказанным «может случиться так, что старые законы уже не работают, и тогда придется открывать механизмы работы памяти нового поколения заново» [22]. В целом здесь работает еще одно правило: по отношению к научному познанию оценочные термины и походы (по типу «лучше-хуже») обычно являются и некорректными, и не конструктивными. Гораздо полезнее пытаться раскрыть качественные трансформации предметов исследования, происходящие под влиянием тех или иных факторов. Например, нельзя не видеть, что, сажем, такой – важнейший когнитивный промесс, как мышления, наряду с негативными сторонами его трансформации (клиповость, поверхностность и пр.), обретает и подчеркнута позитивные черты. В частности, отмечается, что к ним следует отнести способность эффективно функционировать в условиях многозадачности, повышение оперативных характеристик мышления, ускорение процессов актуализации информации из кратковременной памяти, что также способствует оперативизации мышления. В результате этого делается вывод, что все трансформации подобного рода – те, которые и составляют основу для синдрома снижения когнитивности, это не столько деградация, сколько адаптация. Психика именно адаптируется, подстраивается под новую реальность, трансформируя свои базовые подсистемы в соответствии с ними. В связи с этим, введен и термин «когнитивной разгрузки». Более того, возникает и вопрос о том, является ли вообще именно повышению когнитивного и иного потенциала психики абсолютно позитивным и необходимым. Быть может, напротив, это вовсе не основное направление прогресса и он, наоборот, имеет своим смыслом возможную минимизацию этого потенциала, точнее – необходимости в нем. Такая минимизация «легка и приятна», она субъективно привлекательна и, более того, как нельзя лучше отвечает известному «принципу экономии». В результате этого неожиданное, но совершенное естественное и необходимое проявление получает сформулированная достаточно давно концепция оперативности, но уже на совершенно ином уровне развития общества и его технологической составляющей – *цифровая оперативность*. Именно ее последствия и экспликации как раз и составляют сущность всех рассмотренных выше феноменов, а сама она выступает и их детерминантой, и их смыслом.

Литература

1. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спиринов Е. В. Цифровая трансформация системы образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018. № 14. С. 5–37.
2. Бакунович М. Ф., Станкевич Н. Л. Самоконтроль как базовый элемент профессиональной компетентности будущих IT-специалистов. Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 4 (93). С. 681–695.
3. Боброва Л. А. Компьютер, Интернет и мышление: изменение мышления под влиянием современных технологий. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия, 2019. № 2. С. 72–79.
4. Бондаренко Т. А. Трансформации личности в условиях виртуальной реальности. Ростов на Дону: ДГТУ, 2006. 105 с.
5. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Изд. дом РАО, 2015.
6. Карпов А. В. Методологические основы психологии информационной деятельности. Москва: РАО, 2021. 750 с.
7. Карпов А. В. Методологические аспекты влияния цифровизации на когнитивное развитие личности. В сб. Человек. Субъект. Личность. Москва: ИП РАН, 2023. С. 171–176.
8. Карпов А. В., Башкин М. В., Карпова Е. В., Чемякина А. В. Цифровизация как детерминанта трансформаций когнитивной подсистемы психики. Перспективы развития науки и образования, 2024 (*в печати*).
9. Карпов А. В., Карпов А. А., Калачева А. И. Цифровизация как фактор социально-психологической адаптации. Вестник МГУ. Серия 14. Психология (*в печати*).
10. Карпов А. В. Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики. Вестник Ярославского регионального отделения РПО, 2014. № 59.
11. Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. СПб: Best Business Books, 2012.
12. Клинберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. Серия: Прикладная психология. Издательство: ЛомоносовЪ. 208 с.

13. Маклаков А. Г., Чермянин С. В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред. и сост. Райгородский Д. Я. Самара, 2001, с. 549–558.
14. Нейман Дж. фон, Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. Москва: Наука, 1970. 601 с.
15. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. Москва: Эксмо, 2011. 121 с.
16. Психологическая деформация программистов. Взгляд с обеих сторон баррикад. URL: <https://habr.com/ru/post/285472/>
17. Смол Г., Ворган Г. Мозг Онлайн. Москва: Колибри, 2011. 352 с.
18. Alias M., Sulaiman N. Development of Metacognition in Higher Education: Concepts and Strategies // Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education. 2020. pp. 22–42.
19. Alison A. Cyberpsychology . Palgrave Macmillan, 2015. 304 p.
20. Karpov A.V., Karpov A.A., Volchenkova A.A.. Transformation Patterns of the regulatory subsystem of the Psyche in the Context of Digitalization of the Society / Changing society and personality. Ekaterinburg, 2024. № 3.
21. Monica T. W., Young, G. Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies. BPS Blackwell, 2016.
22. Parsons T. D. Cyberpsychology and the Brain: The Interaction of Neuroscience and Affective Computing. 2017.

УДК 159.953.3

Изучение эпизодической памяти в эмоциогенных ситуациях

А. О. Давыдова, Е. В. Конева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрена проблема экстраполяции результатов лабораторных методик по исследованию памяти на ситуации за пределами эксперимента. Описана используемая процедура исследования эпизодической памяти. Произведено сравнение показателей воспроизведения материала, приближенного к реально воспринимаемым событиям, и данных лабораторных методик. Было установлено, что результаты, полученные при воспроизведении эмоционально окрашенного материала, который требует участия эпизодической памяти, корреляционно не связаны с показателями, которые получены с помощью лабораторных процедур. В качестве одного из объяснений авторы предлагают рассматривать роль субъектности, которая повышается при наличии эмоциональной составляющей и смысловой завершенности нарратива.

Ключевые слова: эпизодическая память, судебно-психологическая экспертиза, экологическая валидность, лабораторные методики, сохранение, воспроизведение.

Актуальность темы вызвана следующими обстоятельствами. Типичной для практики психологической судебной экспертизы является ситуация, в которой следственные органы ставят перед экспертами вопрос «Мог ли субъект правильно воспринимать важные для дела обстоятельства и давать о них показания?» В данной статье мы не ставим задачу рассмотреть особенности и условия правильного *восприятия* ситуации, составившей существо уголовного дела. Обратимся к феномену, связанному с запоминанием и воспроизведением воспринятых событий. Для ответа на вопрос, касающийся мнемических процессов свидетелей (обычно именно они являются подэкспертными в данном виде экспертизы), традиционно используются лабораторные методики исследования памяти. Между тем есть основания полагать, что при работе испытуемого с лабораторными методиками функционирует иной вид памяти по сравнению с запоминанием и воспроизведением реальных событий. В последнем случае, по-видимому, мы имеем дело с эпизодической памятью.

Для описания предмета эпизодической памяти некоторые авторы в зарубежной литературе используют аббревиатуру «WWW» (What? Where? When?). То есть данный вид памяти кодирует информацию о конкретном событии, а также о его пространственно-временных особенностях. Чтобы определить границы этого термина, его необходимо структурировать в отношении других видов памяти, а именно семантической и автобиографической, потому что, зная границы понятия, мы с большей точностью сможем определить «наполненность» самого этого понятия.

С автобиографической памятью у эпизодической отношения весьма неоднозначны. Несмотря на то, что некоторые исследователи их отождествляют [5], мы в рамках данной работы будем придерживаться позиции, что эти понятия пересекаются, но не совпадают. Во-первых, как указывал еще Э. Тульвинг [10], автобиографическая память включает как эпизодический (воспоминание конкретных событий), так и семантический компонент (знание персональной информации, начиная от своего имени). В свою очередь, всегда ли эпизодическое воспоминание автобиографично? Мы считаем, что нет. В качестве примера можно привести исследование [7], в котором описана идея формирования эпизодического воспоминания при просмотре видеоматериала за счет эмпатии и идентификации с повествователем. Действительно, создается ситуация, субъект не является непосредственным участником происходящего, но благодаря визуальному восприятию, особенностям съемки «от первого лица» зритель может переживать эмоции, развернутые во временной динамике, обусловленные заданной ситуацией.

Семантическая память хранит информацию об обобщенных знаниях о мире [10] в достаточно абстрактном виде, в то время как в эпизодической информация конкретна и воспроизводится в виде отчетливых впечатлений. На первый взгляд, это два параллельных процесса, но в сущности они имеют поле пересечения, потому что, во-первых, мы строим знание на основе впечатлений [9], а во-вторых, мы применяем знание при реконсолидации конкретных впечатлений. Вторая ситуация может порождать проблему, в частности, при даче свидетельских показаний, и связана она с «додумыванием», стремлением к семантической завершенности. [6] Чтобы учесть влияние таких искажений и делать вывод о сохранности информации в памяти свидетеля, потерпевшего или обвиняемого, дающего показания, существует судебно-психологическая экспертиза способности давать показания.

Из названия вида экспертизы понятно, что в ее рамках оценивается степень деконтаминации процессов восприятия, сохранения и воспроизведения информации. Для этого применяются стандартизированные (например, «10 слов», «Узнавание фигур») и проективные (например, «Воспроизведение рассказа», «Сюжетная картинка») методики. Возникает вопрос: насколько точно подобные методики отражают особенности функционирования памяти индивида в экстремальных для него условиях?

Проблема возможности перенесения данных о памяти, полученных в лаборатории, на реальные ситуации, была отмечена О. Б. Гольдовским еще около ста лет назад. Так, он писал, что основными проблемами в лабораторном исследовании памяти является нерепрезентативная выборка (образованные, молодые люди), осознание испытуемыми участия в эксперименте (из-за чего внимание было искусственно напряжено), слишком большое время предъявления стимулов для запоминания. Особенно он выделял проблему отсутствия ответственности в принятии решений, ведь ошибки присяжных, в отличие от ошибок испытуемых, могут нести за собой осуждение невиновного [2].

К концу 1970-х годов прошлого века сформировалось два основных подхода к пониманию этого вопроса: сторонники одного (У. Найссер, Н. Харш) утверждают, что по результатам лабораторных методик нельзя делать вывод о реальном состоянии памяти, что нужно диагностировать память не в условиях эксперимента, а в ее повседневной среде, потому что экспериментально жизненные условия воссоздать невозможно. Сторонники другого подхода (М. Банаджи, Р. Краудер) говорят, что если отказаться от всяческих стандартизированных инструментов изучения памяти, это будет приравниваться к изучению космоса невооруженным глазом. В свою очередь, они предлагают идею, что если результаты подтвердят себя в широком круге ситуаций (высокая внешняя валидность), то можно «закрывать глаза» на то, что экспериментальные условия отличаются от реальных (низкая экологическая валидность) [1, 4].

Однако до сих пор, в частности, в теории и практике российской психологии, эта проблема остается неразрешенной, более того, обделенной вниманием, о чем свидетельствует очень немногочисленное количество работ, посвященных особенностям памяти свидетелей. Помимо недооценивания важности темы эпизодической памяти у свидетелей, есть и другая проблема – недостаточная просвещенность экспертов в теории мнемических процессов. Так, недавнее исследование, проведенное во Франции, показало, что эксперты-психологи, по сравнению с психологами других областей и другими специалистами, были в меньшей степени осведомлены об эффекте дезинформации (ретроактивная интерференция), а также о влиянии стресса на сохранение, запоминании периферийных деталей. [8]. На первый взгляд может показаться, что данные о французских экспертах нельзя распространять на российских. Но в России и Франции схожие системы судебной экспертизы, то есть эксперты в обеих странах назначаются судом или органом, устанавливающим обстоятельства уголовного дела. [3]. Таким образом, можно предположить, что в российской практике уровень осведомленности экспертов о теоретических аспектах в области изучения памяти находится примерно в том же состоянии.

Традиционные методики, применяемые в экспертизе способности воспринимать важные для дела обстоятельства и давать о них показания, практически никак не задействуют эмоциональную состав-

ляющую при исследовании памяти, в то время как она может повлиять на сохранение информации достаточно сильно.

Цель работы: сопоставить результаты воспроизведения информации, полученной испытуемыми при восприятии эмоционально окрашенного видеоматериала, с результатами традиционных методик.

Гипотеза: показатели мнемических процессов испытуемых при воспроизведении ими эмоционально окрашенного материала отличаются от результатов, полученных с помощью традиционных лабораторных методик.

Использованные методы и процедура исследования:

Использованная нами процедура с демонстрацией эмоционально окрашенного видеоролика состояла из двух этапов: восприятие и воспроизведение. На первом этапе испытуемым показывался видеоролик, содержащий сцену преступления. Такой выбор обусловлен тем, что сюжетный, динамичный, эмоционально окрашенный материал в большей степени соответствует условиям реального восприятия событий, участниками или наблюдателями которых выступают люди, затем воспроизводящие полученную информацию, будучи свидетелями по уголовным делам.

Во время показа испытуемым видеоматериала на экране демонстрировался портрет.

Введение портрета как элемента демонстрируемого материала объясняется, во-первых, тем, что воспроизведение событийных обстоятельств (эпизодическая память) включает три компонента: описание того, что, где и когда происходило. Описание внешности преступника или другого участника событий входит в первый компонент. При этом запоминание и последующее узнавание свидетелями лиц людей, участвовавших в событиях, играет существенную роль в материалах следствия. Во-вторых, несмотря на то, что в видеороликах демонстрировались лица, портрет был введен потому, что испытуемые могли узнать знакомых им актеров, что значительно бы облегчило опознание.

На втором этапе испытуемые воспроизводили содержание видеоролика, опознавали портрет среди других, а также указывали детерминирующие опознание признаки. Перерыв между этапами – трое суток.

В целом процедура была спланирована с целью приближения условий запоминания к реальным через задействование эмоциональной составляющей, чего не предлагают лабораторные методики, широко применяемые в экспертизе способности давать показания.

Традиционные методы диагностики памяти: сюжетная картинка, рассказ «Два товарища», методика «Активизация памяти через возрождение эмоций» С. А. Гарибяна (набор нейтральных и эмоционально окрашенных слов). Проведение данных методик также включало два этапа: сохранение и непосредственное воспроизведение, отсроченное воспроизведение. Промежуток между этапами – трое суток.

Отчет о процедуре: необходимо было припомнить саму процедуру прохождения батареи традиционных методик. Воспроизведение было только отсроченным и осуществлялось вместе с припоминанием содержания традиционных методик. Отчет о процедуре был введен как конструкт эпизодической памяти. Стоит отметить, что инструкции для запоминания экспериментальной ситуации не было, как не было и инструкции к запоминанию содержания видеоролика.

Корреляционный анализ с помощью программы «Jamovi».

Выборка: 52 человека; выборка состояла из молодежи 19–26 лет, большинство испытуемых являлись студентами факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Результаты:

Воспроизведение видеоролика не коррелирует значимо ни с какой-либо из традиционных методик, ни с отчетом о процедуре (табл. 1). Возможно, такие результаты можно объяснить тем, что при просмотре видеоролика, вызывающего отличные по валентности и интенсивности, чем в остальных методиках, эмоции, задействуется иной вид памяти. Отсутствие корреляции между результатами воспроизведения содержания видеоролика и отчетом о процедуре (конструкт эпизодической памяти) можно также объяснить тем, что у испытуемых не произошло идентификации себя с повествователем, переживания происходящего «от первого лица», что может быть связано со слишком коротким временем демонстрации.

Таблица 1

Корреляции воспроизведения видеоролика с другими методиками

	Лабораторные методики изучения памяти				
	Рассказ	Нейтральные слова	Эмоц. окр. слова	Сюжетная картинка	Отчет о процедуре
Видео	0.105	0.119	0.019	-0.033	0.162

Если рассмотреть связь воспроизведения отчета о процедуре с другими методиками, то можно получить такую последовательность: наибольшей вероятностью характеризуется связь отчета о процедуре с рассказом ($r = 0.321$, $p = 0.01$), вероятность чуть ниже в отношении сюжетной картинки ($r = 0.225$, $p = 0.054$), еще ниже с видеороликом ($r = 0.162$, $p = 0.252$), всех меньше со словами ($r = 0.012$, $p = 0.935$) (табл. 2). Несмотря на статистическую незначимость всех корреляционных связей, присутствует некоторая их дифференциация. Мы можем это объяснить неодинаковой степенью субъектности в разных пробах: тогда как в методике со словами оценивается достаточно механистическая характеристика – запоминание слов, в отчете о процедуре объектом запоминания является опыт, перед экспериментатором предстает не просто память, но совокупность личностных смыслов, мотивации, потребностей. В видеоролике испытуемые могут выбирать слова для описания, но им все еще приходится придерживаться сюжетной структуры, которая им может быть непонятна. В сюжетной картинке испытуемые могут начинать описание с чего угодно, но в ней нет развития сюжета. В рассказе наличие моральной составляющей придает нарративу завершенность, большую осмысленность, требует понимания причинно-следственных связей. Это похоже на ситуацию эксперимента, когда испытуемые понимают, зачем они в нем находятся, к чему участие приведет.

Таблица 2

Корреляции успешности воспроизведения отчета о процедуре с результатами других методик

	Лабораторные методики изучения памяти			
	Рассказ	Сюжетная картинка	Видеоролик	Слова (эмоц. окр.)
Отчет о процедуре	0.321 ($p=0.01$)	0.225 ($p=0.054$)	0.162	0.038

Успешность узнавания портрета не коррелирует значимо ни с одной методикой, даже с воспроизведением видеоролика. Это можно интерпретировать, во-первых, недостатками при планировании эксперимента, в частности, этапа подбора портретов-стимулов: стимулов для опознания было слишком мало; в реальных условиях очевидцы никогда не воспринимают дважды один и тот же стимул (в первый раз они видят условного преступника во время совершения деяния, а во второй – репрезентацию портрета, созданную с помощью специальной программы (например, EvoFit)), следовательно, уместнее было бы сделать стимулы для опознания через программу для создания фотороботов.

Таким образом, лабораторные методики исследования памяти, традиционно используемые в психологической судебной экспертизе способности свидетелей правильно воспринимать важные для расследования уголовного дела обстоятельства и давать о них показания, вызывают сомнения в отношении их экологической валидности. Следовательно, необходим подбор или разработка диагностических процедур, в большей степени соответствующих задачам изучения эпизодической памяти. Возможно, существуют некие общие когнитивные структуры, коррелирующие со способностью людей запоминать и воспроизводить событийные обстоятельства. При этом субъектность, которая, как мы предположили, играет важную роль в запоминании эмоционально окрашенного материала, вероятно, может действовать как в качестве катализатора запоминания, так и в виде его ингибитора. Положительное влияние субъектности в форме, например, привлечения прошлого опыта, обуславливается актуализацией в ходе запоминания материала дополнительных нейронных связей. Отрицательный эффект возможен в результате искажения следов памяти под влиянием того же личного опыта.

Перспективы дальнейших исследований связаны также с совершенствованием используемой процедуры в направлении приближения стимульного материала к реальным условиям восприятия криминальных событий, а именно:

- портреты для опознания предъявлять как фотороботы с разным процентом схожести с эталоном;
- увеличить время видеоролика, придать ему большую завершенность и доступность понимания причинно-следственных связей;
- подобрать эмоционально нейтральный видеоролик и сравнить с ним эмоционально окрашенный;
- использовать в качестве стимульного материала имитацию преступления, демонстрируемую через очки виртуальной реальности, что обеспечит «включенность» субъекта в воспринимаемые события.

Литература

1. Банаджи М. Р., Краудер Р. Дж. Банкротство повседневной памяти // Когнитивная психология памяти / под ред. У. Найссера и А. Хаймена, Москва, 2005. С.33–43.
2. Гольдовский О. Б. Психология свидетельских показаний // Независимый психиатрический журнал, 1995. № 4. С.23–29.
3. Киршина Н. Р. Сравнительный анализ реализации института состязательности в международной практике судебной экспертизы / Н. Р. Киршина, В. И. Лебединский // Журнал «Вестник Арбитражного суда Московского округа», 2022. № 3. С.77–90.
4. Найссер У. Память: какие вопросы важны? // Когнитивная психология памяти / под ред. У. Найссера и А. Хаймена, Москва., 2005. С.12-32.
5. Никишов С. Н., Осипова И. С., Пронькина Е. Г. Современные исследования проблемы автобиографической памяти в контексте «Монопараметрического» подхода // Инновационная наука, 2016. № 8–1. С.88–91.
6. Нуркова В. В. Проблема неточности воспоминаний в перспективе многокомпонентной модели памяти // Мир психологии, 2015. Т. 81. № 2. С. 35–49.
7. Carvalho, S., Leite, J., Galdo-Álvarez, S., & Gonçalves, O.F. The emotional movie database (EMDB): A self-report and psychophysiological study // Applied Psychophysiology and Biofeedback. 2012. № 37 (4). P. 279–294.
8. Dodier O. L'amnésie dissociative : limites méthodologiques, limites conceptuelles, et explications alternatives // Varia, 2021/3 Vol. 121. P. 275–309.
9. Linton, M. Transformations of memory in everyday life // Neisser, U. (ed.) / Memory Observed: Remembering in Natural Contexts, San Francisco, Freeman, 1982. P. 73–84.
10. Tulving E. Episodic memory: from mind to brain // Annu Rev Psychol, 2002. P. 1–25.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373

Специфика развития мотивации учебной деятельности в зависимости от типа образовательной организации

Л. И. Эргашева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье раскрывается специфика формирования мотивации к обучению в зависимости от типа образовательной организации, определены структуры мотивации УД у школьников разных типов образовательных организаций, изучена динамика мотивации УД обучающихся на каждой ступени обучения в школе. Вместе с тем, получены новые данные относительно особенностей компонентов мотивации учебной деятельности у школьников разных возрастных групп. Эмпирически подтверждена закономерная взаимосвязь образовательной среды школы и отдельных мотивов УД младших школьников на качественном и структурном уровне.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности; младший школьник; образовательная среда; мотив; мотивационная подсистема.

Актуальность изучения учебной мотивации (УД) и образовательной среды школы обусловлена в первую очередь тем, что содержание обучения обновляется, меняется социальный заказ, перед школой встают новые важные задачи – формирование у школьников приёмов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции и др.

В новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартах школьного образования обозначены ключевые задачи и стратегические направления образовательной системы. В соответствии с задачами и направлениями при проектировании современных стандартов образования одним из базовых ориентиров является определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни. Данное положение может быть конкретизировано в следующем ценностном ориентире начального образования: развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества.

Реализация этих целей и задач, которые сознательно представляют собой личностные универсальные учебные действия, предполагают, прежде всего, формирование ценностных ориентаций и смыслов учебной деятельности на основе: развития познавательных интересов, учебных мотивов; формирования мотивов достижения и социального признания; мотива, реализующего потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности [1, 9].

Для того чтобы решить сформулированные в Образовательных стандартах цели и задачи, необходимо учитывать существующее разнообразие мотивов обучающихся, онтогенетическую динамику мотивов, влияние образовательной среды на мотивацию учения и других факторов.

Именно последний аспект изучен в настоящее время недостаточно. Хотя актуальность изучения мотивации учебной деятельности в зависимости от типа образовательной организации и других факторов очевидна.

Кроме того подчеркнем, что проблема мотивации УД изучалась преимущественно с аналитической позиции (отдельно мотивация, образовательная среда), а собственно, более современный системный подход не нашел должного отражения в психолого-педагогических исследованиях [2, 8, 10]. Вместе с тем, его применения открывают перспективы более глубокого исследования проблемы мотивации УД.

Также было выдвинуто предположение о том, что специфика развития мотивации учебной деятельности определяется типом образовательной организации.

Необходимой базой исследования выступили: МОУ «Средняя школа № 5» г. Рыбинск, Ярославская Вальдорфская школа, МОУ Школа–интернат № 2 Рыбинский кадетский корпус, МОУ Средняя школа № 33 им. К. Маркса с углубленным изучением математики, МОУ Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко (спортивные классы), МОУ «Ивняковская средняя школа» ЯМР.

Для экспериментального исследования были взяты испытуемые 3 возрастных групп (младшего школьного возраста, среднего и старшего). Общее число испытуемых составило 885 человек: 1 группа: обучающиеся 4-х классов (в количестве 292 человек); 2 группа: обучающиеся 7-х классов (в количестве 297 человек), 3 группа: обучающиеся 11-х классов (в количестве 260 человек); 36 учителей.

На основании полученных результатов по «Комплексному опроснику мотивации» (Е. В. Карпова) [6, 7] было осуществлено вычисление матриц интеркорреляций степени развития отдельных мотивов УД в каждой образовательной организации. Таким образом, мы осуществили структурный анализ исследования степени выраженности отдельных мотивов УД.

Вместе с тем, каждая из матриц разрабатывалась на основе приведенных выше трех групп испытуемых. В итоге, каждой из трех групп каждой школы соответствует своя матрица интеркорреляций. На основе этого были построены структурограммы мотивационных подсистем в каждой группе обучающихся, включая такие мотивы УД как: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, мотивация достижения; мотивация безопасности, мотивационные стереотипии, мотивация самореализации, антимотивация, внеучебная мотивация. В качестве иллюстрации на рисунках 1, 2 и 3 приведены структурограммы разных типов образовательных организаций, отражающие общую структурную организованность развития мотивов УД, а также наличие между ними значимых взаимосвязей.

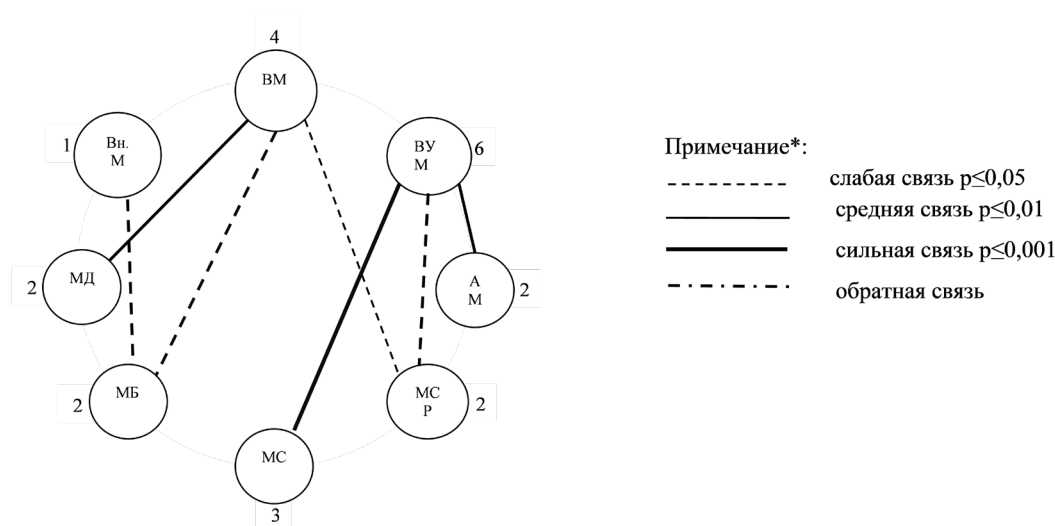


Рис.1. Структурограмма мотивационных подсистем в группе учащихся Сельской школы (младший школьный возраст).

Обозначения: ВМ – внутренняя мотивация; Вн. М – внешняя мотивация; МД – мотивация достижения; МБ – мотивация безопасности; МС – мотивационные стереотипии; МСР – мотивация самореализации; АМ – антимотивация; ВУМ – внеучебная мотивация; пунктиром обозначены отрицательные значимые связи; рядом с обозначением каждой подсистемы указан ее общий «вес» в структуре;

Как видно из рис. 1 в структуре мотивационных подсистем в группе учащихся младшего школьного возраста сельской школы сильная связь ($p \leq 0,001$) происходит между мотивацией стереотипии и внеучебной мотивацией. Слабые связи ($p \leq 0,05$) отражаются между внешней мотивацией и мотивацией безопасности, внеучебной мотивацией и мотивацией самореализации, внутренней мотивацией и мотивацией безопасности и самореализации. Средняя связь обнаруживается между мотивацией достижения и внутренней мотивацией.

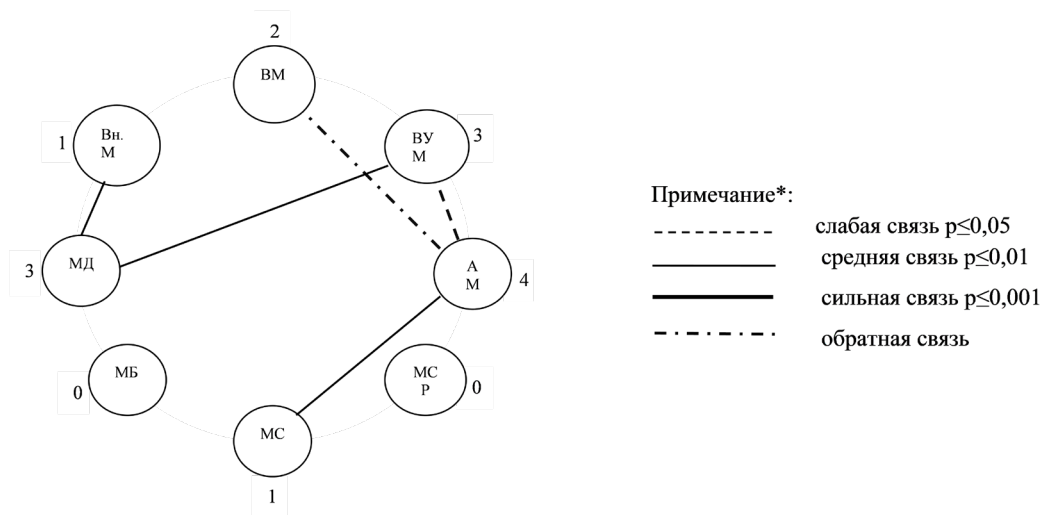


Рис.2. Структурограмма мотивационных подсистем в группе учащихся спортивных классов (младший школьный возраст).

Обозначения: ВМ – внутренняя мотивация; Вн. М – внешняя мотивация; МД – мотивация достижения; МБ – мотивация безопасности; МС – мотивационные стереотипы; МСР – мотивация самореализации; АМ – антимотивация; ВУМ – внеучебная мотивация; пунктиром обозначены отрицательные значимые связи; рядом с обозначением каждой подсистемы указан ее общий «вес» в структуре;

Исходя из рис. 2 мы можем говорить о том, что данная структурограмма мотивационных подсистем в группе учащихся спортивных классов в младшем школьном возрасте существенно отличается от структурограммы сельской школы. Слабая корреляционная связь ($p \leq 0,5$) выявлена между внутренней мотивацией и мотивацией достижения, внешней мотивацией и внеучебной мотивацией. Обратная слабая связь наблюдается между антимотивацией и мотивацией самореализации.

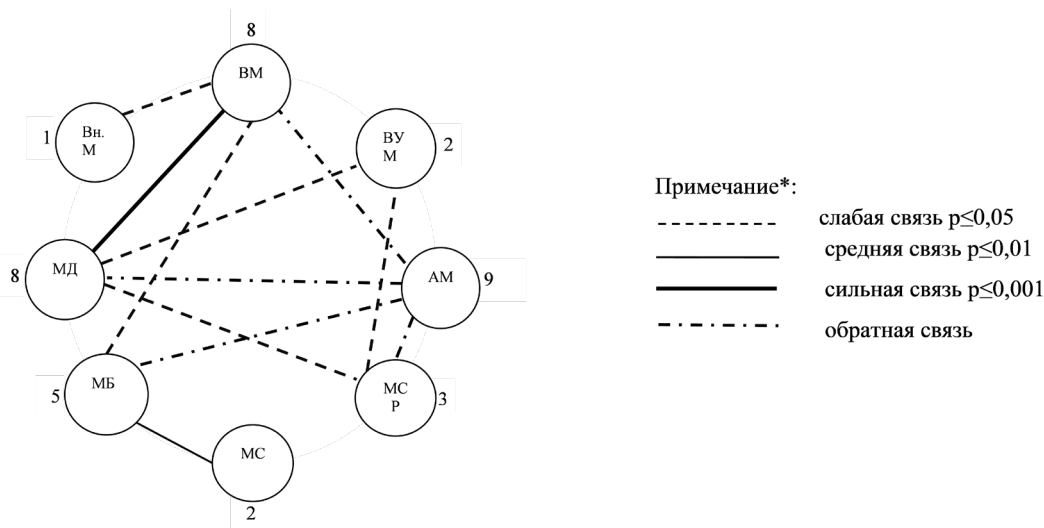


Рис.3. Структурограмма мотивационных подсистем в группе учащихся Средней школы с углубленным изучением математики» (старший школьный возраст).

Обозначения: ВМ – внутренняя мотивация; Вн. М – внешняя мотивация; МД – мотивация достижения; МБ – мотивация безопасности; МС – мотивационные стереотипы; МСР – мотивация самореализации; АМ – антимотивация; ВУМ – внеучебная мотивация; пунктиром обозначены отрицательные значимые связи; рядом с обозначением каждой подсистемы указан ее общий «вес» в структуре;

На рис. 3 представлена структурограмма мотивационных подсистем в группе старшего школьного возраста обучающихся в профильной школе. Сильная связь ($p \leq 0,001$) наблюдается между внутренней мотивацией и мотивацией достижения.

Средняя связь определяется между мотивацией безопасности и мотивацией стереотипии. Слабые связи представлены между мотивацией достижения и самореализацией ($p < 0,05$).

Отметим, что различия представленных структурограмм являются следствиями тех достаточно глубоких – качественных трансформаций общей структуры мотивационной сферы, которые имеют место при значимых изменениях общей степени мотивации УД.

Полученные в результате расчетов матрицы интеркорреляций и соответствующие им структурограммы мотивационных подсистем в подавляющем большинстве случаев оказались достоверно различными, разнородными по критерию χ^2 (А. В. Карпов) [3, 4, 5], то есть они являются качественно гетерогенными. Значимые количественные изменения степени мотивации учения обуславливают качественные перестройки всей структуры основных мотивационных подсистем. Изменение «силы» мотивации УД, следовательно, сопровождается трансформациями всей структуры мотивации учения.

В таблице 1 представим результаты подсчета ранговых мест всех школ в общей структуре мотивации УД.

Таблица № 1

**Ранговые места мотивационных подсистем в зависимости от их «веса»
в общей структуре мотивации УД учащихся всех школ**

Мотивационные подсистемы	СШ с углуб. изучением матем.	Кадетский корпус	Сельская школа	Спорт. классы	Средняя школа	Вальдорф. школа	Вес	Ранг
ВМ	12	11	5	5	5	12	50	4
Вн.М	5	12	6	6	4	10	43	5,5
МД	10	13	7	6	7	8	51	3
МБ	9	5	7	1	9	7	38	7
МС	5	5	4	3	5	21	43	5,5
МСП	7	12	9	3	12	12	55	1,5
АМ	15	6	6	7	7	14	55	1,5
ВУМ	3	2	8	9	6	4	32	8
Вес	66	66	52	40	55	88		
Ранг	2,5	2,5	5	6	4	1		

Данные таблицы № 1, подсчет ранговых мест мотивационных подсистем на трех уровнях школьного обучения позволяет проанализировать специфику развития отдельных мотивов учебной деятельности в каждом типе образовательной организации. Так, в Кадетском корпусе в большей мере преобладает мотивации достижения, в профильной школе антимотивация выражена большим показателем, чем в других школах. В сельской школе в общей структуре мотивов выделяется внеучебная мотивация, а в средней школе мотивация самореализации. Отметим, что «вес» мотивации стереотипии в Вальдорфской школе является преобладающим и выражен в 4 раза больше, чем в других школах. Вместе с тем, показатель антимотивации занимает одно из ведущих мест в общей структуре мотивов УД.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют нам сделать следующие выводы:

Специфические особенности образовательной организации выступают в качестве детерминирующих условий в определении подходов к развитию мотивации учебной деятельности в средних школах разных типов.

Деструкция мотивационной сферы личности в учебной деятельности обусловлена снижением эмоциональной привлекательности образовательного процесса в случае, если интерес учащегося не подкреплен специальными способами получения новых знаний.

Основные мотивы учебной деятельности имеют собственно структурную, и аналитическую детерминацию. Имеет место дифференцированность мотивационных подсистем, а также общее снижение меры организованности основных параметров во всех мотивационных подсистемах. Система обучения

выступает в качестве одного из ведущих факторов, обуславливающих генезис мотивационной сферы личности на структурном и аналитическом уровне в зависимости от содержания системы.

Степень различий мотивов учебной деятельности посредством влияния систем обучения имеет тенденцию к возрастанию, что обусловлено качественными перестройками мотивационных подсистем в аспекте возраста, а также в аспекте принадлежности к школе.

Данные о взаимосвязи учебной мотивации и образовательной среды каждого типа образовательной организации, учет возраста обучающихся, специфики образовательной среды предоставляют потенциальные возможности организовать учебный процесс таким образом, чтобы формировались учебные мотивы, создающие предпосылки для успешного осуществления учебной деятельности.

Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Дерябо С. Д. Диагностика эффективности образовательной среды. Москва: Молодая гвардия, 1997. 215 с.
3. Карпов А. А. Обучаемость как детерминанта структурной организации метакогнитивных качеств личности // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. С. 78–87.
4. Карпов А. В. Метакогнитивная регуляция структурных уровней организации деятельности // Ярославский психологический вестник, 2008, № 24. С. 8–19.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 504 с.
6. Карпов А. В., Карпова Е. В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Метасистемный подход: монография. Т.3. Москва: РАО, 2018. 760 с.
7. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. 570 с.
8. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
9. Пояркова Л. И. Образовательная среда школы как условие формирования мотивационных предпочтений обучающихся // Студенческая наука – инновационный потенциал будущего: статьи Международного форума 2020. Белорус. гос. пед. ун-т. Минск: БГПУ, 2021. С. 167–169.
10. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 318 с.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Трансформация смыслового содержания гендерной идентичности женщин

*В. В. Козлов, Л. В. Боллигер, г. Ярославль, Иркутск, Российская
Федерация*

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию смыслового содержания гендерной идентичности женщин и трансформацию семантики в современных социальных условиях. Выявлены и описаны специфические факторы и характеристики в корреляционных плеядах «Мужчина» и «Женщина». Сформулированы новые представления о фемининности и маскулинности, а также о специфическом пути индивидуации современной женщины.

Ключевые слова: гендер, идентичность, маскулинность, мужчина, женщина, пол, социализация.

Тема Анима и Анимус, представлений о женской и мужской душе – древняя и вечная, решается в течение всей истории человечества индивидуально-психологически, персонально, одновременно являясь продуктом социального сообщества, культуры [1, 4, 5, 7]. По приблизительной оценке Петера Грюнвальда, специалиста по статистике нидерландского Центра математики и информатики, за всю историю человечества, которая началась 162 тысячи лет назад, на Земле было рождено более 107 миллиардов человек. Сейчас живет на Земле более 8 миллиардов человек и все они мыслят одну и ту же проблему: как взаимодействовать, мыслить, чувствовать мужчин и женщин, какова природа мужская и какова природа женская. Но при этом нам нужно очень хорошо понимать, что все это обусловлено природой сознания самого человека вне половой и гендерной дифференциации.

Принято считать, что восприятие различий, которые имеются в психике и поведении человека, изначально объяснялись биологическим делением людей на мужчин и женщин. Идея противоположности мужского и женского встречается в мифах и традициях всех известных обществ. Но эти различия имеют помимо конституционального и социокультурный контекст, благодаря которому мы знаем, что в данное время и в данном обществе считается свойственным мужчине, а что – женщине.

Выделение социокультурной и биологической составляющей в научных исследованиях способствовало выделению двух относительно независимых понятий – «гендер» и «пол». Гендер означает, прежде всего, социальные ожидания относительно поведения, рассматривающегося как соответствующее для мужчин и женщин. На современном этапе развития науки анализ общего и различного в восприятии действительности и социальном поведении мужчин и женщин связывают не с физиологическими особенностями лиц мужского и женского пола, а с распространенными в каждой конкретной культуре представлениями о том, как следует вести себя мужчинам и женщинам [2, 5].

В России женское движение имеет традицию, которая начала складываться еще в конце XIX века. В середине прошлого века оно стало еще более мощным и популярным. Женщины настойчиво добились общей переоценки своей роли в развитии человечества, его культуры и истории. Под влиянием этих веяний меняется содержание гендерной социализации, т.к. изменяются установки в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины, и содержание гендерной идентичности. Гендерная идентичность, являясь одной из подструктур социальной идентичности, соединяет и интегрирует личностную идентичность с биологическим полом, на которую оказывают влияния объектные отношения, идеалы, социокультурные факторы [1, 5, 6].

Считающиеся «естественными» различия между полами имеют под собой не биологические, а социальные основания. Эти различия конструируются в обществе через воздействие социальных институтов, норм и культурных установок (предубеждений).

Основными источниками возникновения гендерных предубеждений, которые до сих пор сильны в современном российском обществе, являются биологическая детерминация пола, социальное конструирование гендера через социализацию и традиции патриархатной культуры.

В современной науке существуют определенные сопротивления, связанные с гендерными предубеждениями в рамках ультрапатриархальных подходов, которые необходимо преодолевать. Опора на принцип гендерной толерантности может служить основой для изменения стереотипов и предубеждений, принятых в научном сообществе в отношении гендерных исследований и самого понятия «гендер».

Существует необходимость внедрения в образовательную практику обучающихся основ гендерологии, поскольку это способствует осмыслению их индивидуальных гендерных установок, представлений и предубеждений, освобождению от запретов, развитию знаний и навыков в сфере гендера, налаживанию обмена информацией.

Исследования, проведенные в рамках анализа гендерных различий в мышлении старшеклассников и студентов, в жизненном самоопределении молодежи, в познавательных процессах мужчин и женщин, в восприятии другого продемонстрировали, что гендерные отличия не являются тождественными, а представляют собой, в определенной степени, различные феномены.

Наиболее полно гендерные различия обозначились при анализе протекания кризисных периодов. Было выявлено, что вследствие большей потребности в общении женщины острее переживают одиночество и более чувствительны к социальному кризису. Мужчины же отличаются большей агрессивностью в период личностного кризиса.

Женские исследования показали, что в различных культурах существуют близкие общечеловеческие ценности и отношение к женщине как к великой силе, способной их реализовать, а потому в наибольшей степени ответственной за эту реализацию.

Гендерная идентичность современной женщины является внутренне рассогласованной и противоречивой, что связано с гендерными предубеждениями, указывает на эмоциональное неблагополучие и неудовлетворенность «женской» судьбой и может спровоцировать возникновение чувства вины.

С целью преодоления негативных гендерных предубеждений, в первую очередь у самих женщин, необходима организация и проведение специальной психокоррекционной и психосоциальной работы.

Одной из эффективных техник, способствующих реконструкции психики, личности и преодолению негативных гендерных предубеждений, является использование интенсивных интегративных психологических технологий. Наибольшее влияние тренинг по ИИПТ оказывает на следующие параметры: у мужчин – на собственный престиж, креативность и сферу профессиональной жизни, а у женщин – на собственный престиж, креативность, развитие себя, достижения, а также сферу профессиональной жизни.

Социальное сближение гендерных позиций мужчины и женщины в сферах науки, политики и экономики позволяет рассматривать специфику проявлений маскулинности и феминности как двух самобытных, вариативных, не противостоящих, а взаимодополняющих друг друга подходов.

Для преодоления гендерных предубеждений в образовании необходимо использовать антиавторитарную концепцию, основанную на принципах гендерного равенства, на ценностях уважения человеческого достоинства, профессионализма и поддержки.

Исследования показали, что на становление «женского» или «мужского» в человеке влияет гендерная социализация, осуществляемая посредством формирования гендерной идентичности, освоения гендерных ролей, охватывающих всю жизнь человека, а также благодаря принятию гендерных стереотипов и предубеждений, существующих в обществе.

На сегодняшний момент в социальной психологии можно выделить три группы гендерных предубеждений. Первая группа касается закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом; вторая группа связана с различиями в содержании труда, а третья группа – с представлениями о маскулинности/феминности, когда мужчинам и женщинам приписываются вполне определенные психологические качества и свойства личности [5].

Негативные гендерные предубеждения приводят к низкой когнитивной дифференцированности, низкому уровню обобщения образа Я, что соотносится с пассивностью, зависимостью, внешним локусом самоконтроля, архаичностью и примитивностью защитных операций. Все это существенно снижает способность Я противостоять дестабилизирующим аффективным влияниям и создает постоянную угрозу потери самоуважения.

Гендерные предубеждения женщин, возникающие в результате следования социокультурным предписаниям и вопреки своим желаниям и потребностям, приводят к целому ряду гендерных внутрилич-

ностных конфликтов: ролевому конфликту работающей женщины, конфликту боязни успеха, экзистенциально-гендерному конфликту.

Структурными компонентами гендерной идентичности личности являются гендерные представления (когнитивный компонент), гендерная самооценка (аффективный компонент) и гендерные планы, способы и структуры поведения (конативный компонент), которые реализуются как гендерные стереотипы и предрасположения, гендерная телесность, гендерные роли [5].

В процессе подтверждения гендерной идентичности для мужчин актуальны: «власть над» другими в профессиональной и мужской роли и «независимость от» эмоциональных привязанностей в мужской роли, а для женщин – «власть над» другими в гендерной роли и «независимость от» эмоциональных привязанностей в профессиональной роли.

Неизбежная трансформация традиционных женских и мужских ценностей и критериев феминности/маскулинности, обусловлена, с одной стороны, рамками полового диморфизма, а с другой - индивидуально-типологическими различиями.

Индивидуализация и плюрализация социального бытия влечет за собой неизбежность признания не только различных типов маскулинности/феминности, но и различных индивидуальных стилей жизни [5].

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в определении смыслового содержания гендерной идентичности женщин.

В исследовании приняли участие 93 женщины, возраст которых от 17 до 67 лет. Респонденты имеют различные профессии и уровень образования. Диагностика выборки проводилась с помощью батареи тестов: а) тип ролевого поведения феминность-маскулинность оценивался тестами С. Бем, Т. Лири; б) адаптивность и активность личности оценивалась многоплановыми тестами СПА (социально-психологическая адаптация) К. Роджерса и САТ (самоактуализации тест) Э. Шострома; в) особенности группового гендерного сознания изучались методом СД (семантический дифференциал). В соответствии с основными этапами психосемантического исследования испытуемым был предложен список понятий для оценивания, которые достаточно адекватно описывают интересующую область исследования, а именно гендерную идентичность женщины в переходном обществе: Феминность – мужчина, любовь, семья; маскулинность – карьера, выгода, женщина; андрогинность – деньги, здоровье, друзья, творчество.

Корреляционный анализ на списке из 78 переменных дал многоплановую и многоуровневую структуру связей между ними. На основе связей всех измеряемых признаков между собой были построены наиболее информативные плеяды.

В данной статье мы рассматриваем две плеяды, которые дают нам структуру связей между самоописанием и самосознанием женщины, т. е. в этих плеядах отображены связи тестов и факторов СД (семантического дифференциала).

Мужчина — А — Самоуважение

Рис. 1. Плеяда «Мужчина». Примечание: буквой А обозначен фактор теста СД «Активность»; «Самоуважение» – показатель соответствующей шкалы теста САТ.

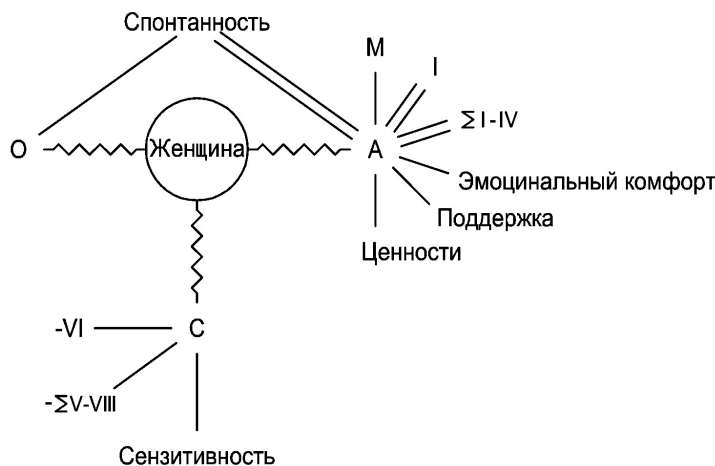





Рис. 2. Плеяда «Женщина»

Примечание: ————— – $p < 0,001$; ===== – $p < 0,01$; Женщина  О – фактор «Оценки» понятия «женщина»; Женщина  А – фактор «Активность» понятия «женщина»; Женщина  С – фактор «Силы» понятия «женщина».

Римскими цифрами отмечены октанты теста Т. Лири

I - властный – лидирующий VI - зависимый – послушный

$\Sigma V-VIII$ – показатель фемининности поведения, равный сумме показателей последних четырех октантов; $\Sigma I-IV$ – суммарный показатель маскулинности поведения, равный сумме показателей первых четырех октантов

Показатели шкал теста СПА: «Эмоциональный комфорт».

Показатели шкал теста САТ: «Поддержки»; «Ценностных ориентаций»; «Сензитивности к себе»; «Спонтанности».

Показатели теста С. Бем: М – признак маскулинности.

Знак «-» обозначает отрицательную корреляцию.

Необходимо сказать, что связи характеристик многих различных понятий между собой многочисленны и имеют сверхсложную структуру, не поддающуюся интерпретации. Следует отметить то, что женское сознание хорошо структурировано. Из исследовательского списка понятий ни одно не оказалось вне структуры, т. е. не имеет автономного положения и независимого смысла.

Плеяды, которые мы рассматриваем, названы «Мужчина» и «Женщина», они образованы факторами соответствующих понятий и имеют принципиально различную структуру.

Первое понятие «Мужчина» (рис. 1) через фактор активности связано с признаком «Самоуважение» и все. Следовательно, образ мужчины у нашей выборки наиболее индивидуализирован, каждая из наших женщин выбирает значимыми различные качества.

Вокруг второго понятия «Женщина» (рис. 2) связей существенно больше. Прежде всего, кроме связи с фактором «Активность» есть связь с фактором «Оценка» и отрицательная связь с VI октантом (зависимость) и суммарным показателем «фемининности поведения» теста Т. Лири и положительная с сензитивностью. Таким образом, эти две плеяды показывают, что фемининность не приветствуется женщинами, снижает их самооценку. Но при этом маскулинность, проявленная в плеяде в факторе «Активность» имеет положительные связи.

Таким образом, проявляется не принятие женщинами традиционного образа «женственности», признание его как помехи в современной жизни. И принятие «мужественности» поведения как поведения, создающего комфорт существования и помогающего в самореализации.

Путь индивидуации современной женщины представляет собой глубинные трансформации и интеграции на новом уровне содержания самосознания и субъектных отношений. Этот этап трансформации имеет свое, предназначение, когда на социальную арену выходит новая женщина с маскулинными приоритетами свободы, материальной, социальной и духовной независимости, рациональности, прагматичности и воли к власти и доминирования.

Литература

1. Бызова Л. В. Влияние гендерной идентичности на социально-психологическую адаптацию женщин ... дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
2. Клецина И. С. Гендерная проблематика в работах российских психологов // Гендерные проблемы в общественных науках; отв. ред. И.М. Семашко. Москва, 2001. 264 с.
3. Козлов В. В. Психология кризиса. Издание 2-е, дополненное. Москва: ООО «Международная академия психологических наук», 2024. 1040 с.
4. Козлов В. В. Актуальные проблемы гендерной психологии // Ярославский психологический вестник, 2024. № 1 (58). С. 18–21.
5. Козлов В. В. Гендерная психология: история и теория: учебник для вузов. Москва: ИП Петросян, 2024. 610 с.
6. Козлов В. В. Психология любви: Монография. Издание 2-е, исправленное и дополненное. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», 2023. 215 с.
7. Лазарянц О. В., Козлов В. В. Некоторые аспекты архетипа Анимы // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2024. № 3 (51). С. 127–132.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В. Родительско-детская девиантология. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2018. 537 с

К вопросу проектирования личностью жизненного пути: экзистенциальный дискурс

О. М. Гринева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу проектирования личностью жизненного пути в экзистенциализме. Представлены вопросы открытия человеком бытия как необходимого базиса выстраивания им уникальной траектории своего жизненного пути. Рассматривается процесс смысложизненного поиска личности в контексте ее экзистенциального становления. Проектирование смысложизненных когниций индивидуума в личностном и социальном пространстве жизненного мира сопровождается их конкретизацией в форме жизненных целей и планов, способствует актуализации «жизненной энергии» для реализации ключевых экзистенций своего жизненного пути.

Ключевые слова: проектирование жизненного пути, экзистенция, экзистенциальная психология, смысл жизни, личность.

Одной из актуальных проблем современной психологии является проектирование человеком жизненного пути. В условиях глобализации и информатизации современного общества личность получает все больше возможностей для самореализации в различных аспектах жизненного пространства. Вместе с тем, познание человеком своей индивидуальности, открытие уникальных смыслов бытия и выбор среди множества возможностей наилучших способов реализации этих смыслов является крайне сложной задачей. Среди различных направлений психологической науки наибольшее внимание решению человеком «задачи на смысл» уделяется в экзистенциализме.

Теоретические основы исследования проблемы проектирования жизненного пути личности в экзистенциализме заложены в трудах Л. Бинсвангера [1], С. Кьеркегора [3, 4], Ж.-П. Сартра [11, 12].

Л. Бинсвангер и Р. Кун рассматривали процесс организации человеком своей жизнедеятельности сквозь призму явлений «миропроекта» и «самопроекта». В соответствии с научной позицией ученых, индивидуум может свободно творить свое «Я» в множественной потенциальности бытия. Экзистенциальный способ выстраивания жизни предполагает, что он не ожидает, когда будущее «... придет к нему» [1, с. 136], а активно конструирует представления о себе в будущем, точнее, осуществляет «... самопроектирование ради себя самого», ради того, чтобы понять, к чему он стремится [1, с. 136].

Дальнейшую самотрансценденцию представлений о «Я» в социальном мире личность осуществляет в контексте как непосредственных, так и широких социальных отношений «Я–Ты–Мы». Она выстраивает уникальный «миропроект», в континууме которого происходит реконструкция самопроекта и представлений о бытии этого проекта в социальном мире. При этом человек пересматривает имеющиеся представления о себе в континууме «настоящее–будущее» [1].

Дальнейшее развитие идей Л. Бинсвангера о влиянии «миропроекта» на становление «самопроекта» личности представлено в работах И. Ялома. Конструирование человеком проекта жизненного пути в социальном мире сопровождается рефлексией и осознанием отличий этого проекта от проектов всех других людей. Индивидуум переживает уникальность своего «Я» как автора этого проекта и в то же время чувство «экзистенциальной изоляции». Приобретение этого экзистенциального опыта обеспечивает интеграцию миропоекта и самопроекта, поскольку все аспекты «Я» становятся открытыми новому опыту, а само «Я» динамически изменяется в каждый момент отношений с миром [15].

В процессе проектирования жизненного пути человек переходит от обыденного бытия на качественно новый уровень жизни – существование. На этом уровне он приобретает способность к экзистенции (в терминологии С. Кьеркегора – «страсти»), точнее, к проявлению исключительного интереса к своему бытию и стремится реализовать в нем свою «сущность». Вектор жизненного пути «экзистирующего индивида» на уровне существования задается его собственной волей, а не внешними обстоятельствами [3]. Становление экзистенции открывает для человека возможность автономно принимать жизненные решения и делать свободные жизненные выборы. В процессе дальнейшего развертывания автономной организации его жизнедеятельности происходит и личностное становление: поиск и определение бо-

лее конкретных ключевых экзистенциальных когний своей жизни, переориентация с поиска развлечений и удовольствий в социальном мире на саморазвитие нравственности, духовности [4].

Открытие индивидуумом подлинного бытия в экзистенциализме рассматривается как необходимая интенция субъектного управления своей жизнедеятельностью в дальнейшем. Осознавая ограниченность своего существования во времени, личность определяет для себя, какой жизненный путь она хочет выстроить и какие смыслы реализовать [4; 16]. При этом она не только переживает экзистенцию свободы, но и принимает на себя ответственность за осуществление сконструированных жизненных намерений [17]. Проектирование экзистенций в социальном мире индивидуума осуществляется как в лично значимой деятельности, так и в целенаправленном выстраивании отношений с другими людьми. В этом контексте К. Ясперс отмечал, что на уровне самобытия существование человека становится целостным в той мере, в которой он выстраивает систему лично значимых отношений с другими людьми [16].

Ж.-П. Сартр рассматривал жизненный путь человека как самореализующийся проект в контексте одного из ведущих тезисов экзистенциализма: существование предшествует сущности. Конструирование человеком первоначального, базисного проекта своей жизни «... является моим выбором себя в мире» [12, с. 113]. Этот глобальный «выбор себя» конкретизируется путем определения личностью наиболее значимых для нее ценностей во внутреннем мире и субъективно значимых видов деятельности во внешнем мире. В дальнейшем ученый подчеркнул, что жизнь человека всегда направлена в будущее, он проектирует себя в будущее и осознает это [11]. Создавая проекции индивидуального будущего, личность не только открывает для себя возможности осуществления жизненных намерений, но и реконструирует представления о себе по мере реализации имеющихся возможностей. Поэтому в процессе проектирования жизненного пути явления возможности и действия постоянно переходят друг в друга [12].

Человек определяет свое «бытие–в» мире, совершая лично значимые выборы. Хотя эти выборы происходят в условиях «со–присутствия» или «со–бытия» с множеством других людей, ради которых и осуществляется жизнедеятельность, однако при этом индивидуальное «бытие–в» не растворяется в «со–бытии». М. Хайдеггер отмечал, что «Я могу посвятить жизнь работе, науке, обогащению, чему угодно другому, но человеком я остаюсь, только выбирая одну возможность или другую» [10, с. 392]. В процессе таких выборов индивидуум переживает экзистенцию присутствия, а именно, наличия «сущего... которое всегда есть Я сам» в жизненном мире или в более конкретных модусах бытия [14, с. 73]. Чувство присутствия в настоящем представляет собой проекцию переживания человеком этой экзистенции в будущем. Сконструированный замысел индивидуального будущего в его личном мире уже «способен быть». Этот замысел существует для индивидуума так же реально, как и уже завершённые им в прошлом проекты, поскольку «Бывшее возникает известным образом из будущего» [14, с. 366].

Становление экзистенции присутствия в будущем происходит в процессе осознания личностью имеющихся жизненных возможностей и конструирования проекций реализации тех из них, которые больше всего способствуют осуществлению жизненного замысла. При этом проектирование «способности быть» в континууме «бытия–в–мире» сопровождается переживанием заботы, а именно, осознанием личностью неопределенности будущего и стремлением осуществить замысел своего «бытия–в» в социуме [14].

Открытие человеком своего бытия создает для него возможность переориентации от жизни, направленной на удовлетворение отдельных потребностей, к осуществлению целостного продуктивного способа существования «быть». Способность «быть» характеризуется его стремлением служению духовным ценностям, благополучию других людей. Выбор бытийного способа существования сопровождается переживаниями полноты бытия, неисчерпаемости ресурсов и способствует личностному росту. Конкретное содержание своего «служения» определяет сам человек, поскольку «Субъект не только восприятие... субъект включен как действующее лицо... в контекст, который необходимо разобрать...» [7, с. 15].

Однако, выбирая ту или иную возможность продуктивной самотрансценденции в бытие других людей, человек оставляет нереализованными другие альтернативные возможности, поскольку «Каждое разрешение, которое мы себе позволяем, становится дополнительным ограничением, которое мы на себя налагаем...» [7, с. 19]. Определяя наилучшие возможности самореализации и претворяя их в реальные действия, индивидуум не только проявляет, но и заново открывает свое «Я».

В условиях бытийного способа существования постоянные динамические самоизменения личностью своего «Я» сопровождаются и активным конструированием в плоскости *dasein* или «бытия–в–мире», ее совместного с другими людьми бытия. Успешность выстраивания социальных отношений обуславливается становлением у индивидуума четырех экзистенций: открытости, присутствия, возможности и

свободы. Развертывание экзистенции открытости внешнему миру определяет возможность человека подобно лучу света высвечивать из всего *dasein*-континуума существования наиболее значимые вещи и отношения. Открытость в *dasein*-континууме проявляется в двух аспектах: как постоянная свежесть восприятия нового опыта и как способность позволить другому человеку быть другим и не соответствовать своим ожиданиям. Экзистенция открытости обогащает жизненный опыт человека, актуализирует переживание им присутствия в ситуации «здесь и сейчас», способствует проживанию негативного опыта в прошлом. Актуализация присутствия способствует интеграции жизненного проекта личности в темпоральном континууме, поскольку присутствие отображает ожидание будущего, осознание и «чувство» настоящего, и ценностное отношение к тому, что уже произошло [19]. Экзистенции возможности и свободы открывают для индивидуума не один, а множество вариантов конструирования индивидуального будущего, а также возможность совершать свободные выборы. В этом контексте М. Босс подчеркивал, что, в отличие от психоанализа, который отвечает на вопрос «Почему?», экзистенциальный анализ человеческой жизни задает вопрос «Почему бы и нет?» [19]. Стремление к поиску и реализации автономных смысложизненных когний открывает для человека его подлинную духовную свободу и возможность свободно выстраивать дальнейший жизненный путь.

Экзистенция свободы отображает независимость жизненного замысла индивидуума от распространенных социальных стереотипов жизни «успешного человека» (в терминологии В. Франкла [13]). В то же время экзистенция свободы предполагает и то, что личность добровольно принимает на себя ответственность за реализацию своих жизненных планов. Развертывание экзистенции ответственности делает ее представления о своих жизненных возможностях все более четкими и рациональными. Как преуменьшение этих возможностей (позиция «Я – жертва судьбы»), так и их преувеличение (позиция «Я несу ответственность за все на свете») не способствуют эффективной реализации жизненного проекта [22].

Необходимой предпосылкой становления экзистенций личности в континууме жизненного мира является ее осознание ограниченности своего бытия во времени и, как следствие, активизация жизненной транспективы. В соответствии с научной позицией Р. Мэя, развертывание экзистенций свободы и ответственности в жизненном проекте происходит в континууме от настоящего к индивидуальному будущему, поскольку бытие индивидуума представляет собой модель потенциальных возможностей. В жизненном времени человека важнейшим, по мнению ученого, является именно будущее, поскольку личность направлена в будущее. Она может открыть себя только через осознание своих проекций в индивидуальном будущем [8].

Проектирование индивидуумом жизненного пути осуществляется и в личностных, и в социальных составляющих жизненного мира путем постоянного перехода интровертной (открытия собственной самости) и экстравертной (самотрансценденции «Я» в деятельности и межличностных отношениях) установок. Воплощение жизненного проекта индивидуума в социальном пространстве является «поливершинным» (в терминологии В. Франкла [13]) в профессиональном, личностном, социальном и других аспектах бытия. Согласованность смысложизненных когний во всех этих аспектах определяет равномерность распределения «духовной энергии» человека. Однако чрезмерная концентрация энергии в одном модусе может привести к фрустрации экзистенциальных потребностей в других и, как следствие, стать причиной нарушений целостности бытия, трудностей в дальнейшей реализации проекта [9].

Чувство «полноты бытия» отображает не только процессы конструирования жизненного проекта в континууме «настоящее–будущее», но и его реализации. Так, Д. Бьюдженталь отмечал, что «Если я хочу быть по-настоящему живым, мне необходимо открыть или создать в своем внутреннем центре намерение и двигаться в определенном направлении... И смысл путешествия скорее состоит в том, чтобы двигаться, чем в том, чтобы прийти» [2, с. 161].

Однако базисом таких «намерений» самоосуществления личности в будущем могут стать как личностные интенции, так и социальные стереотипы. Во втором случае достижение даже значительного социального успеха не будет сопровождаться переживанием «чувства бытия» («шестого чувства» или «внутреннего чувства» в терминологии Д. Бьюдженталя [2]). В таком случае ученый отмечал, что «... ни работа, ни общественная жизнь, ни что-то другое не принесут мне настоящей радости» [2, с. 26].

Выявление индивидуумом уже в настоящем влияния социальных стереотипов «правильной жизни» на выбор им жизненных целей и отказ от этих стереотипов сопровождается чувством экзистенциальной пустоты. Дальнейшее конструирование автономных смысложизненных когний в условиях этого вакуума сопровождается осознанием того, что «Я переживаю свое Я, когда точно знаю, что хочу чего-нибудь, потому что Я этого хочу, а не потому, что кто-то или что-то говорит мне, что я должен это хотеть, или что большинство людей желают этого...» [2, с. 24]. Более конкретными проявлениями «чувства бытия» являются:

- переживание своего бытия как целостности, а не отдельных видов деятельности, достижений, материальных вещей;
- высокая осознанность бытия, «внутреннее чувство» его соответствия своим подлинным стремлениям;
- ценностное отношение даже к тем явлениям, которые раньше казались малозначимыми или неприятными;
- отказ от наследования социальных стереотипов и их воплощения в жизненном проекте [2, с. 74].

Дальнейшее развитие идей Д. Бьюдженталя о влиянии автономных интенций или социальных стереотипов на проектирование личностью жизненного пути представлено в трудах В. Франкла. В соответствии с научной позицией ученого, определение современным человеком базисных экзистенциальных когний жизненного проекта часто подменяется социальными стереотипами. При этом жизненные достижения сопровождаются переживанием не чувства «полноты бытия», а скуки, разочарования в жизни и низким «жизненным напряжением». Тогда человек может использовать альтернативные способы самореализации в спорте, творчестве, экстремальных увлечениях. Однако и такая активность не способствует эмоциональному благополучию. Индивидуум осознает утрату смыслов, экзистенциальную пустоту. Потребность в поиске таких смысложизненных когний, которые наиболее точно соответствуют представлениям о своем «Я» становится «требованием момента». Смысложизненный поиск личности представляет собой не только процесс, но и результат, поскольку ответ на вопрос о смысле индивидуального бытия должен быть найден человеком [23]. Результатом творческого смысложизненного поиска личности является становление уникальных смысложизненных когний, которые она стремится воплотить в деятельности, продуктивном взаимодействии с другими людьми, автономных отношениях к различным жизненным ситуациям. Смысложизненные когнии личности могут проявляться не только на уровне индивидуальных смыслов, но и в ее авторских интерпретациях глобальных «универсалий смысла», ценностей, которые разделяют множество людей на протяжении всей истории, и которые она хочет осуществить в будущем. Таким образом, система смысложизненных когний человека, как основа его жизненного проекта, становится не только поливершинной, но и иерархичной [13].

Проектирование личностью жизненного пути во времени происходит неравномерно. И. Ялом отмечал, что в этом процессе проявляются потребности и в жизненном напряжении, и в снижении напряжения. Эти потребности преобладают во время проживания человеком двух разных типов жизненных этапов. На этапах активного самоосуществления процессы реализации жизненного проекта преобладают над процессами его конструирования. Индивидуум четко осознает жизненные цели и задачи в ближайшем будущем, стремится их реализовать в социальном мире и проявляет «экстравертную жизненную установку» (в терминологии Р. Мэя [8]), переживает значительное «жизненное напряжение». На этапах второго типа, когда предыдущие цели уже реализованы, а новые еще не определены, происходит снижение напряжения, накопление и концентрация жизненной энергии для дальнейшей активности. Личность пересматривает прежние смысложизненные когнии с учетом приобретенного на предыдущем этапе опыта, осуществляет коррекцию своих целей и планов. У нее преобладает «интровертная жизненная установка», направленная на самопознание и гармонизацию проекта в личностном пространстве. В процессе постоянного перехода этапов стремления к напряжению и этапов избегания напряжения осуществляется «...главная задача человека – построить настоящую жизнь, наполненную смыслом, деятельностью, основанную на чувстве взаимосвязанности с другими людьми и ведущую к самореализации» [15, с. 30].

В трудах представителей современной экзистенциальной психологии (Э. Ван Дорцен, А. Лэнгле) прослеживается дальнейшая интеграция идей о единстве и взаимопроникновении «миропроекта» и «самопроекта» в процессе конструирования человеком своей жизни (Л. Бинсвангер, И. Ялом), влияния ключевых экзистенций свободы и ответственности на успешность конструирования человеком проекта своего жизненного пути (М. Босс, Р. Мэй), процессе смысложизненного поиска как ключевой интенции воплощения представлений личности о проекте своей жизни в континууме жизненного времени и пространства (В. Франкл).

Так, в соответствии с научной позицией Э. Ван Дорцен, проектирование человеком жизненного пути в социальном и личностном пространстве происходит путем его встречи с миром, а через мир – с самим собой. Открытие личностью своего бытия актуализирует ее стремление к поиску смыслов жизни и сопровождается переживанием личностной свободы в определении уникальных экзистенциалов своего бытия [20].

В отличие от Д. Бьюдженталя и Р. Мэя, в работах А. Лэнгле процесс проектирования человеком своей жизни рассматривается не только в континууме «настоящее–будущее», но и как процесс переосмысления индивидуального прошлого. Индивидуум рефлексивно осмысливает ряд уже принятых им

решений в личностно значимых ситуациях и определяет тот смысл, который имели для него наилучшие решения. В дальнейшем он стремится реализовать экзистенцию свободы в осмысленных жизненных выборах [5]. В то же время, как и М. Босс, А. Лэнгле подчеркнул, что, осознавая себя, как единственно возможного автора жизненного проекта, человек добровольно принимает на себя ответственность за воплощение своего жизненного замысла. Основной целью становления и реализации экзистенций личности, согласно А. Лэнгле, является «... наполненная смыслом, воплощаемая свободно и ответственно жизнь в создаваемом самим человеком мире...» [6, с. 5]. Дальнейшая конкретизация смысложизненных когний личности происходит в форме жизненных целей и планов в физическом, социальном, психологическом (личностном) и духовном (сверхличностном) измерениях жизненного мира [20].

Становление человека как автора своего жизненного проекта также характеризуется стремлением как можно более четко осознать не только актуальные, но и потенциальные возможности своего «Я» реализовать жизненный замысел в континууме «настоящее–будущее»: «Я есть – могу ли я быть?» [25, с. 165]. Человек стремится реализовать себя в проекте индивидуального будущего. Для этого он проводит «ревизию» имеющихся эмоциональных и других жизненных ресурсов. Он анализирует свою готовность справляться с переживаниями неопределенности и тревоги в процессе реализации жизненных целей, возможность запрашивать и получать поддержку других людей. Выявление наличия достаточных жизненных ресурсов является необходимой предпосылкой положительного ответа на этот экзистенциальный вопрос и дальнейшего «претворения возможностей в действительность» (в терминологии К. Ясперса [16]).

В трудах представителей современного экзистенциализма также прослеживается смещение акцентов с исследования самого феномена проектирования личностью жизненного пути на изучение самой личности как автора жизненного проекта в процессе ее становления (П. Вонг, Э. ван Дорцен, О. Круг, А. Лэнгле, Дж. Рован и др.).

В соответствии с научной позицией О. Круг, необходимой предпосылкой проектирования человеком жизненного пути является рефлексивное осмысление своего прошлого и осознание тех смыслов, которые он уже устанавливал в своей жизнедеятельности, а также тех способов, при помощи которых он открывал эти смыслы. При этом он осознает не только то, что его прошлое и настоящее имеет личностный смысл, но и то, что он сам создает личностные смыслы из своего жизненного опыта. Открытие индивидуумом авторства жизненного проекта способствует созданию им автономных смысловых репрезентаций экзистенций свободы и ответственности своего бытия в целом, а также смыслов экзистенции изменений (возможностей и стремления изменять уже заданные векторы жизненной активности) [24].

А. Лэнгле также рассматривал процесс проектирования человеком жизненного пути в еще более широком контексте открытия индивидуальности: «Я это я – чувствую ли я себя особенным и уникальным?» [25, с. 166]. Осознание личностью своей уникальности и неповторимости сопровождается стремлением разграничивать свою идентичность и других людей, конструировать и планировать дальнейшую жизненную активность таким образом, чтобы она наиболее полно отображала ее индивидуальные интенции.

Рефлексия личностью процесса своего экзистенциального становления сопровождается все более четким структурированием ее социального мира. Открывая для себя пространство «сверхмира», человек достигает метауровня переживания бытийного опыта [20]. Достижение вершин духовности сопровождается переживанием того, что он внезапно осознает суть бытия не только индивидуального, но и всех людей в целом. Такие инсайты крайне непродолжительны во времени, мимолетны. Однако в такие моменты личность приобретает опыт переживаний эталонных, гармоничных отношений с миром, в единстве с ним [27].

При этом, хотя человек стремится реализовать свое «Я» в проекте индивидуального бытия, однако главной стратегической задачей проектирования жизненного пути на всех этапах осуществления этой активности остается благополучие других людей (П. Вонг [28]). Так, в профессиональной и социальной линиях жизненного проекта индивидуум воплощает автономные ценностные ориентации и уверенность в том, что его труд соответствует его жизненному предназначению (интегральным смысложизненным когниям). Он стремится заботиться о себе потому, что осознает, что он сам и его жизненный путь являются ценностью для других людей. Генерализированная мотивация стремления индивидуума к проектированию жизненного пути и реализации проекта отображает стремление к самосовершенствованию «для того, чтобы дать лучшее, что у вас есть, миру» [28]. При этом конструирование человеком жизненного проекта, направленного на благополучие других, не ограничивает возможности его собственной самореализации, поскольку «... ясная просоциальная миссия в жизни, связанная с ясной задачей и проектами, приводит к более гармоничным отношениям» [26, с. 13] (в терминологии Р. Мэя – отношениям индивидуума с «Я» и социумом [8]). Стремление личности в процессе жизнепроектирования

и реализовать свое «Я», и способствовать благополучию других людей отображает единство и сложную взаимосвязь экзистенциальных интенций ее жизнестворчества. Эти интенции отображают представления индивидуума не только о смысле и целях своей жизни, но и о значении жизни. В смысложизненных когнициях конкретизируется «миссия жизни» человека – его наиболее общее представление о своем предназначении в мире. Цели жизни воплощают идеальные формы реализации возможностей, которые он стремится осуществить в будущем. Значение жизни отображает представления автора жизненного проекта о том, насколько значительный вклад он может осуществить в благополучие всех людей, если его жизненные цели будут реализованы [18, 28].

Феномен проектирования человеком своего жизненного пути в экзистенциализме рассматривается в более широком контексте открытия им бытия, точнее, структурирования пространства своего личностного и социального мира. В этой автономно созданной «системе координат» он выстраивает представления о себе в условиях деятельности и межличностных отношений. Развертывание у человека «интереса к своему бытию» или стремления осуществить себя в жизненном времени и пространстве обращает его к поиску смысла жизни. Индивидуум стремится определить те ключевые экзистенции, реализации которых он посвятит свою жизнь в континууме «настоящее–будущее». Для этого личность может обратиться к уже имеющемуся у нее опыту принятия жизненных решений и совершения жизненных выборов в прошлом. При этом она открывает для себя, что наилучшие выборы были совершены свободно и соответствовали индивидуальным стремлениям. А реализация этих выборов сопровождалась чувством «полноты бытия». Дальнейшее развертывание экзистенций открытости, присутствия, возможности и свободы индивидуума в его личностном мире способствует конструированию уникальных, свободных от влияния социальных стереотипов, смысложизненных когниций. Человек осознает, что только он, как единственно возможный автор своего жизненного проекта, может реализовать эти когниции и принимает на себя ответственность за такую активность в будущем.

Все это обеспечивает возможность индивидуума перейти от организации жизни на уровне отдельных задач на уровень целостного конструирования своего существования. Выход человека за пределы индивидуального бытия и рефлексия этого бытия в широком контексте существования всех людей открывает для него множество возможностей самореализации сконструированных экзистенций в жизненном мире. В бесконечном континууме возможностей личность стремится выбрать такие способы осуществления своих экзистенций, которые будут в наибольшей мере воплощать ее представления о себе и смысле своей жизни, принесут значительную пользу другим людям, и таким образом будут способствовать реализации значения жизни. При этом человек анализирует имеющиеся ресурсы и их соответствие своим жизненным намерениям.

Проектирование жизненного пути, как чрезвычайно пролонгированная в жизненном времени человека деятельность, способствует его личностному становлению. Индивидуум переосмысливает свои уже сконструированные экзистенции и развивает их, вырабатывает ценностное отношение к ним и стремится сохранить их уникальность, осуществляет трансценденцию своих экзистенций за пределы своего существования в пространстве «Я–Ты–Мы» и достигает метауровня переживания экзистенциального опыта.

Литература

1. Бинсвангер Л., Кун Р. Экзистенциальный анализ. Москва. Институт общегуманитарных исследований, 2017. 272 с.
2. Бюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. Москва: Класс, 1998. 336 с.
3. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к Философским крохам. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. 680 с.
4. Кьеркегор С. Страх и трепет. Москва. Терра–Кн. клуб Республика, 1998. 382 с.
5. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. Москва: Генезис, 2008. 128 с.
6. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Консультативная психология и психотерапия, 2001. № 1. С. 5–24.
7. Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск: Сагуна, 1994. 160 с.
8. Мэй Р. Открытие Бытия. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. 224 с.
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва: Класс, 1994. 144 с.
10. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Т.4. От романтизма до наших дней. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. 437 с.
11. Сартр Ж. П. Экзистенциализм это гуманизм // Сумерки богов. Москва: Политиздат, 1989. С. 319–344.
12. Сартр Ж. П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. Москва: АСТ, 2015. 928 с.

13. Франкл В. Э. В поисках смысла: Сборник. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. Москва: Академический проект, 2013. 460 с.
15. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва: Класс, 1999. 576 с.
16. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. Москва: Политиздат, 1991. С. 288–418.
17. Ясперс К. Философия. Кн.1 Философское ориентирование в мире. Москва: Канон, 2021. 499 с.
18. Baumeister R. Meanings of Life, London: Guildford Press, 1991. 426 p.
19. Boss M. Existential foundations of medicine and psychology. N.Y.: Aronson, 1979. 303 p.
20. Deurzen E. van. Everyday Mysteries: Existential dimensions of psychotherapy. London: Routledge, 1997. 307 p.
21. Deurzen E. van. Reasons for living: existential therapy and spirituality. // Existential Therapy: Legacy, vibrancy and dialogue. London: Routledge, 2011. P. 171–183.
22. Hicklin A. The significance of life–history in Dasiensanalytic psychotherapy / A.Hicklin // Humansitic Psychologist, 1988. Vol. 16. P. 130–139.
23. Frankl V. Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy. N.Y.: Simon & Schuste, 1967. 242 p.
24. Krug O. Existential-Humanistic and Existential-Integrative Therapy: Method and Practice // World Handbook of Existential Therapy. N.Y.: Basic Books, 2019. P. 257–266.
25. Langle A. The viennese school of existential analysis the search for meaning and affirmation of life // Existential therapy: Legacy, vibrancy, and dialogue. N.Y.: Routledge, 2012. P. 159–170.
26. Passiola A. Humanistic and Existential Psychology in the Praticce of Psychotherapy Aureliano Pacciolla // Philosophica and theologica. 2019. Vol. 19. P. 1–19.
27. Rowan J. Existentialism and spirituality // Existential analysis. 2018. Vol. 29.2. P. 222–231.
28. Wong P. A Self-transcendence: paradoxical Way to Become Your Best // International Journal of Existential. 2016. Vol. 6.

УДК 159.96

Порицание как следствие психического парадокса

Х. У. Плиева, М. Х. Дзейтова, г. Магас, Республика Ингушетия

Аннотация. В данной работе представлены результаты теоретического исследования феномена порицания и его значительного психологического воздействия на индивида. Порицание, будучи проявлением целенаправленного эмоционального насилия, оказывает многостороннее влияние на человека. Трудность изучения данного явления связана с отсутствием явных физических признаков травматической реакции у пострадавшего. Травма, вызванная порицанием, проявляется преимущественно во внутренней сфере личности. Следует отметить, что под порицанием подразумевается несогласие с определенными действиями или убеждениями, которое выражается в резкой форме. Порой, порицание может быть мотивировано желанием исправить ситуацию и направить человека на путь улучшения. В таких случаях, порицание выступает в качестве наставления. В рамках исследования был разработан авторский опросник, направленный на выявление уровня осведомленности населения о проблеме порицания и формирование общественного мнения по данному вопросу. Статья анализирует взаимосвязь между субъектом и объектом порицания, а также посттравматические реакции у лиц, подвергшихся такому воздействию.

Ключевые слова: оскорбления, ненависть, агрессия, неравенство, перевоспитание.

Порицание – это негативная оценка, выражающая осуждение действий, поступков или качества лица, объекта [7].

Порицание следует рассматривать как форму отрицательной критики, отражающей нравственные и мировоззренческие позиции субъекта.

Исследование речевых актов порицания и угрозы открывает новые горизонты для понимания динамики коммуникации и психологических механизмов, стоящих за ними. А. В. Заморева предлагает рассматривать эти акты не только как средства выражения негативной оценки, но и как инструменты, способные влиять на социальные отношения и формировать нормы поведения в обществе [3].

Другой подход к исследованию феномена порицания предлагает лингвист Т. А. Графова. По ее мнению, порицание может рассматриваться как особый тип неодобрения, выражающий убеждение говорящего X в том, что адресат Y допустил ошибку непреднамеренно. При этом говорящий X не просто констатирует нарушение норм поведения и невольное проявление вины адресата, но и стремится разъяснить ему характер ошибки с целью осознания ею и предотвращения ее повторения в дальнейшем [2].

Распространенное заблуждение заключается в том, что порицание всегда связано с негативной критикой в адрес человека. Действительно, оно может вызывать стресс. Однако порицание не ограничивается исключительно деструктивной критикой, оно также охватывает конструктивную критику и может быть использовано как метод воспитания. При анализе подобных ситуаций необходимо учитывать не только уязвимость лица, испытывающего стресс, но и характер стрессового фактора.

Порицание, как правило, является проявлением внутреннего конфликта. В данной работе мы ставим целью изучить мотивацию порицающего субъекта и критерии отбора объекта порицания. Нами будет предпринята попытка понять, какие побуждения и энергетические импульсы направляют индивида на такой акт, а также каковы его последствия.

Субъектом порицания может выступать как отдельный индивид, так и группа лиц, а также конкретная ситуация. Человек, подвергающийся порицанию, испытывает стресс, интенсивность которого определяется различными факторами, в том числе причинами осуждения, характером отношений между людьми и степенью значимости ситуации.

Рассмотрим составные элементы понятия «порицание» или «эмоционально-оценочное отношение»:

- неодобрение: охватывает весь спектр негативной эмоционально-оценочной оценки.
- презрение: устойчивое, интенсивное отношение отрицательного характера, возникающее в результате нарушения общепринятых норм.
- самооценочность: честь и достоинство являются, прежде всего, нравственными категориями. Концепция чести связана с положительным восприятием личности со стороны окружающих, признанием ее заслуг, высоких моральных качеств, общественного статуса и репутации. Таким образом, порицание, как проявление высшей ступени нравственного развития, может преследовать цель сохранения этих чувств или их унижения [6].

Указанные эмоциональные отношения могут быть направлены не только на конкретного человека или группу лиц, но и выражать оценку определенной ситуации. Например: «Я порицаю необходимость проведения экспериментов на животных!».

Порицание кого-либо или чего-либо может преследовать различные цели: воспитательный характер, эмоциональную разрядку, желание обидеть, проявление неприязни. Важно подчеркнуть, что первоначально порицание носит личностно-ориентированный характер, но впоследствии может быть подкреплено общественным мнением.

Под личностно-ориентированным подходом понимаются такие характеристики личности, как самооценка, самооценочность, взаимоотношения, мировоззрение и текущее психологическое состояние. Однако, при воздействии диктаторского режима эти аспекты могут подвергнуться существенным изменениям.

В. И. Карасик утверждает, что порицание возможно лишь в условиях неравного статуса, когда лицо с более высоким статусом негативно проявляет себя по отношению к лицу с более низким статусом.

Следует выделить следующие типы статусных отношений:

- отношения «сверху вниз»: основанные на превосходстве одного лица над другим. Такие отношения являются фундаментальными для проявления порицания. Цель такого взаимодействия – четкое аффективное разделение на «Я» и «Ты/Вы», как, например, в отношениях «родитель-ребенок».
- отношения «снизу вверх»: В подавляющем большинстве случаев (90%) такие отношения являются проигрышными для объекта порицания. Лицо с высоким статусом, как правило, не нуждается в травле и избегает открытых обвинений, таким образом, возвышая себя над остальными. Адресат порицания в таких случаях воспринимается как несущественный и недостойный внимания [1].

В данной иерархической структуре логично предположить возможность возникновения напряженности не только между различными уровнями, но также и внутри них. В ситуациях, когда индивиды занимают идентичный социальный статус, возможности для конфликтного взаимодействия у них уравниваются, что может привести к обострению отношений.

Порицание является особой формой психического воздействия. Психическое воздействие подразумевает влияние на ментальную сферу индивида, охватывающее как сознательные, так и бессознательные процессы, включая мысли, эмоции, психические состояния, а также поведение и деятельность.

По определению ученого Т. С. Кабаченко, психическое воздействие представляет собой целенаправленное изменение психологических характеристик личности, групповых норм, общественного мнения или настроения с использованием закономерностей психологии и социальной психологии. Данный процесс может рассматриваться как фактор, вызывающий трансформацию психологической основы конкретных действий, а также как сам результат такого изменения [4].

Ситуации, связанные с конфликтом и осуждением, неизбежно сопровождаются проявлением эмоций. Эти эмоции можно классифицировать как первичные и вторичные. Первичные эмоции отличаются своей внезапностью и интенсивностью, в то время как вторичные представляют собой более взвешенную и рациональную реакцию на произошедшее событие.

Например, если вы резко высказались соседу за громкую музыку, используя при этом оскорбительные выражения, то это будет проявлением первичной эмоции гнева. Однако, спустя некоторое время, когда первоначальный эмоциональный накал спадет, может возникнуть чувство вины – вторичная эмоция, свидетельствующая о раскаянии и понимании неправоты своих действий.

Важно отметить, что одна первичная реакция может спровоцировать цепочку вторичных эмоций. В таких случаях умение регулировать свои эмоции приобретает особую значимость, позволяя избежать эскалации конфликта и принять более взвешенные решения [5].

Исходя из предыдущего анализа, можно сделать вывод о том, что образ объекта порицания может принимать весьма разнообразные формы. Им может быть лицо высокого социального статуса, использующее осуждение для утверждения своего положения, или же, наоборот, лицо низшего ранга.

Учитывая многообразие возможных ситуаций, следует выделить характерные черты человека, исполняющего роль объекта порицания: уверенность в себе, категоричность и принципиальность.

Что касается субъекта порицания (если им является человек), то он не всегда оказывается слабым духом, как может показаться на первый взгляд. Среди качеств субъекта можно выделить упрямство и своеволие. В целом, спектр возможных характеристик субъекта весьма широк, однако условно их можно разделить на две категории: устойчивые и неустойчивые.

Реакции на критику весьма разнообразны и зависят от индивидуальных особенностей личности. Одни воспринимают её как нападение или угрозу, другие – как искренний совет. Некоторые могут испытывать внутреннее недовольство, но демонстрировать нейтральную позицию.

Важно понимать, что восприятие критики тесно связано с психологическими характеристиками человека и его опытом. В связи с этим, реакция на нее может быть крайне разной, оставляя за собой различный эмоциональный след.

Развитие умения восстанавливать своё психическое равновесие после критических замечаний является важным элементом личностного роста.

В ходе исследования был разработан и использован авторский опросник в google-формате, целью которого являлось выявление мнения респондентов. В опросе приняли участие 28 человек различного возраста и пола.

Ознакомимся подробнее с некоторыми ответами:

«*Что на Ваш взгляд — значит порицать?*» интерес представляют следующие ответы:

- осуждать (ответили более 5 человек),
- поучать в грубой форме,
- высказывать недовольство или свое негативное мнение по отношению к произошедшей ситуации или человеку,
- указание человеку на его безнравственное поведение с осуждением.

«*Часто ли Вы сталкиваетесь с порицанием?*»:

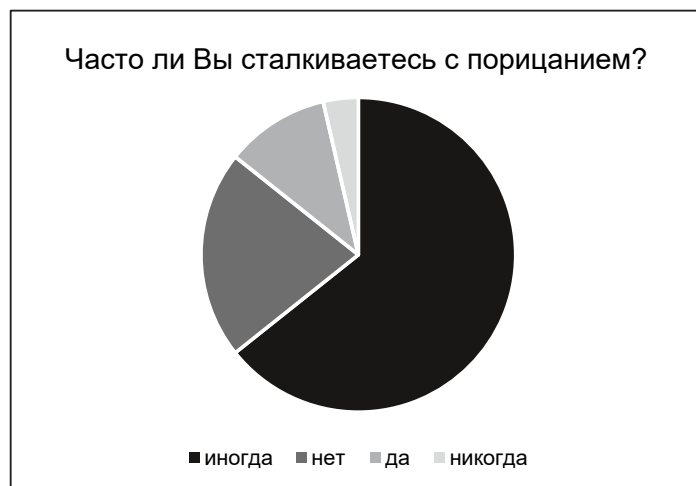


Рис. 1. «Вопрос 2»

Исходя из графика, можем сделать вывод о том, что в основном опрошенные респонденты сталкиваются с порицанием иногда.

Какое качество характера Вы можете выделить у субъекта порицания (тот, кто порицает)?

- надменность; критичность; невежество; фамильярность в общении, наглость; предвзятость; (более 50% ответили в таком ключе)
- высокие моральные принципы; равнодушие; перфекционизм; (менее 20% ответили таким образом)

Какое качество характера Вы можете выделить у объекта порицания (тот, кого порицают; или то, что порицают – явление, процесс)?

- жалость; низкая самооценка; стыдливость; жертвенность (более 40% ответили таким образом)
- яркость, самовыражение, отличие от других (менее 20% ответили так),
- терпимость к окружающим (ответили менее 10%).

«Поделись случаем, когда Вы сталкивались с порицанием?» отвечают следующим образом:

- Когда курила, слышала в свой адрес: тебе еще детей рожать;
- Когда выбрала нестандартную, «несерьезную» профессию по мнению старшего поколения (порицание со стороны некоторых родственников);
- Внешний вид (одежда, прическа и т. д.) от старшего поколения;
- Я выгляжу намного моложе своих лет. Когда родилась моя дочь, меня порицали за слишком раннее материнство;

Анализ полученных ответов позволяет сделать вывод о том, что порицание, как правило, интерпретируется в негативном ключе и ассоциируется с осуждением. Несмотря на то, что порицание может являться объективной оценкой ситуации, отражающей неудовлетворенность сложившимся положением дел и стремление к его изменению, оно также может использоваться с недобрыми намерениями, направленными на причинение вреда.

Существуют эффективные стратегии преодоления стресса, вызванного критикой со стороны других людей.

Диалектико-поведенческая терапия (ДПТ) предлагает ряд принципов, направленных на развитие следующих ключевых навыков:

1. Резилиентность (стрессоустойчивость): формирование стойкости и способности противостоять воздействию стрессовых факторов.
2. Осознанность: развитие умения концентрировать внимание и эффективно противодействовать негативным мыслям.
3. Регуляция эмоций: овладение техниками саморегуляции и управления собственными чувствами.
4. Эффективное межличностное взаимодействие: формирование навыков уважительного и конструктивного общения с окружающими [5].

В современной социальной среде порицание все чаще рассматривается в негативном ключе. Несмотря на то, что порицание выражает определенную точку зрения, оно нередко окрашено агрессивной и неудовлетворенной энергетикой.

В XXI веке, с ростом значимости личного мнения, люди стремятся к комфорту и защите от критики. Современное понимание порицания тесно связано с понятием осуждения, поскольку индивиды всё чаще маскируют свое субъективное мнение под видом нарушения общепринятых норм.

Прежде чем подвергать кого-либо или что-либо критике, необходимо тщательно обдумать целесообразность подобных действий. Следует задаться вопросами: готов ли адресат принять мою точку зрения; насколько обоснована моя критика в сложившейся ситуации; каковы мои отношения с этим человеком, позволяющие мне высказывать ему замечания?

Литература

1. Бузина А. А. Оскорбление как высокотравматичная для личности ситуация // Педагогика. Психология. Социокинетика, 2020. № 2. С. 63.
2. Джандалиева Е. Ю. Вербальные реакции адресата на неодобрительные высказывания (на материале немецкого языка) ... дисс. канд. филол. н. Уфа, 2007. С. 25.
3. Заморева А. В. Репрезентация концепта «Общая оценка» в современном русском языке (системно-структурный, когнитивный и функционально-прагматический аспекты анализа): диссертация. Уфа, 2007. С. 25.
4. Кроз М. В., Ратинова Н. А., Онищенко О. Р. Криминальное психологическое воздействие // Московский педагогический государственный университет. Москва: Юрлитинформ, 2008. С. 10.
5. Маккей М., Вуд Дж., Брантли, Дж. Диалектическая поведенческая терапия // Санкт-Петербург. Издательство: Диалектика, 2020. С. 12 .
6. Хомякова Н. А. Эмотивность идиом // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. № 40. С. 300.
7. Шевелева М. С. Словарь русского языка: в 4 т. // Издательство: Советская энциклопедия, 1983. С. 303.

МУЗЕЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ЯРОСЛАВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА – 10 ЛЕТ!

Дорогие друзья, в этом году отмечает свой Юбилей Музей факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Его организацию можно считать во многом беспрецедентным и очень значимым событием, которое способствовало, во-первых, началу активной работы, связанной с исторической реконструкцией в других вузах, а во-вторых, возымело и очевидное научно-практическое значение – возобновило интерес к истории психологии, причем не столько в ее широком масштабе, сколько в отношении изучения специфики становления и развития отдельных отечественных научных психологических школ, главным образом, Ярославской психологической школы (ЯПШ). В честь этого знаменательного события редакция журнала представляет специальную статью², посвященную Музею факультета психологии и его важной роли для всей ярославской психологии.

УДК 159.9

Опыт исторической реконструкции в Ярославской психологической школе на примере Музея факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова

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

Аннотация. Представлены материалы, направленные на анализ роли реализации историко-психологических прикладных задач, состоящих в подборе, тщательном анализе, обобщении и систематизации разнообразного материала, связанного с историей Ярославской психологической школы (ЯПШ) и относящегося к значительному числу событий, персоналий, традиций, богатейшему научному, организационному и культурному наследию в жизни ярославских психологов. Показано, что подобные значительные и объективно важные задачи могут быть решены в контексте специальной работы по созданию музейных подразделений в высших учебных заведениях. В качестве примера подобного рода работы следует рассматривать Музей факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Дано подробное описание тематики и содержания стендов Музея, распределенных по трем экспозициям. Сформулированы положения, согласно которым Музей факультета психологии по своим масштабам, фактически, выходит за пределы истории факультета психологии и выполняет консолидирующую всю Ярославскую психологическую школу функцию, во многом, выступая, одновременно, и как музей ЯПШ. Это находит свое отражение как в специфике отдельных экспонатов и портретов известных и видных ярославских психологов, в том числе, основателей ЯПШ, так и в тесном переплетении профессионального и учебного пути практически каждого из представителей школы.

Ключевые слова: Ярославская психологическая школа (ЯПШ), Музей факультета психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ЯрГУ), история психологии, психология, история, историческая реконструкция, консолидация научной школы.

Круг вопросов и проблемных областей современной психологической науки, несомненно, чрезвычайно широк и многообразен. Вместе с тем, полагаем, особое место среди них занимают такие, которые связаны с историей психологии. Она, будучи методологически весьма своеобразным разделом

² Материалы были ранее опубликованы в сборнике научных материалов всероссийской конференции «Век психологии», под ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепка. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. С. 249-255.

психологии, в то же время обнаруживает и вполне специфические задачи прикладного характера. При этом, в отличие, к примеру, от экспериментальной психологии, психологии личности, педагогической психологии и др., их содержание далеко не всегда понятно, ввиду их очевидной неопределенности и даже неточности. Тем не менее, их значение, разумеется, весьма высоко, а ограничиваться исключительно анализом «бумажных» исторических данных, историографией, источниковедением и пр. было бы явно недостаточно. Исследования в области истории тех или иных психологических школ, убеждены, должны иметь действительное воплощение, выражающееся, главным образом, в поиске и систематизации разнообразного материала, имеющего отношение к событиям, персоналиям, традициям и т. д.

Отметим, что подобная крупная задача успешно решается в пределах Ярославской психологической школы (ЯПШ) благодаря созданию и непрекращающемуся развитию Музея факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Его открытие можно считать во многом беспрецедентным и очень значимым событием, которое способствовало, как мы полагаем, во-первых, началу активной работы, связанной с исторической реконструкцией в ЯрГУ и других вузах, а во-вторых, приобрело и очевидное научно-практическое значение – возобновило интерес к истории психологии, причем не столько в ее широком масштабе, сколько в отношении изучения специфики становления и развития отдельных отечественных научных психологических школ. В течение длительного времени неоднократно высказывались соображения о необходимости организации Музея. И вот в декабре 2014 года в стенах факультета психологии состоялось его торжественное открытие. Тогда в приветственном слове, обращенном к присутствующим на церемонии ученым, преподавателям, сотрудникам, учащимся и выпускникам, декан факультета психологии Анатолий Викторович Карпов справедливо подчеркнул, что открытие Музея – совершенно новый опыт, поскольку таких музеев на других факультетах нет [1, 2]. У нас же его открытие было вполне закономерным, поскольку сама по себе весьма насыщенная история факультета и Ярославской психологической школы (ЯПШ) долгие годы «подталкивала» к этому важному шагу. В этой связи, небезынтересным представляется и тот факт, что это событие, возможно, косвенно повлияло и на подобные, случившееся позднее на психологических факультетах других городов, а именно – открытие музея факультета психологии Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), а также музея факультета психологии Иркутского государственного университета.

Работа по созданию музея велась в течение полутора лет перед его открытием: был осуществлен подробный исторический анализ, подобраны и изучены материалы съездов, конференций, учебной и иной документации, собрано значительное число грамот, призов, кубков, медалей, значков, других награды элементов атрибутики, осуществлен поиск фотографий с различных факультетских мероприятий за все время его существования, а также многое другое. В итоге удалось всецело воплотить идею создания музея и решить все вышеперечисленные задачи. Первоначально он состоял из пяти тематических стендов под следующими названиями: «История и традиции», «Наука», «Спорт», «СтудВесна» и «КВН». Таким образом, посетители музея могли ознакомиться с самыми разнообразными гранями факультетской жизни: исторические события, научные исследования, внеучебная работа, спортивные достижения. Все это нашло отражение в первой экспозиции.

Наряду с этим, имевшиеся новые идеи и экспонаты предоставляли возможность расширения музея, и в сентябре 2017 года была открыта его вторая экспозиция, в состав которой вошли три новых стенда. Первый из них стал продолжением уже существовавшего на тот момент стенда «История и традиции», второй было решено посвятить различным творческо-спортивным достижениям студентов, выпускников и преподавателей факультета. И, наконец, особое место здесь занял стенд под названием «История в лицах», в котором представлена галерея людей, внесших значительный вклад в становление и развитие факультета психологии, в том числе тех, кого уже нет с нами.

И, наконец, в апреле 2022 года состоялось долгожданное событие – открытие третьей экспозиции. Два стенда, включенные в нее, являются продолжением «Истории и традиций» и «Истории в лицах», а третий носит название «Связь времен». При этом и первые две экспозиции были дополнены новыми экспонатами. Кроме того, еще одним новшеством стал специальный плакат, посвященный истории и современности диссертационного Совета на факультете и, конечно, традиционный флаг факультета в его исконных и настоящих оранжево-синих цветах. Позднее, в стенды всех трех экспозиций было добавлено освещение, что придало им по настоящему «музейный» вид. В настоящее время в них выставлено свыше 200 экспонатов, а также приблизительно столько же редких фотографий.

Первая экспозиция. Стенд № 1 «История и традиции» включает в себя, в частности, фотографии с различных факультетских мероприятий разных лет: Дня психолога, Дня преподавателя, Последнего звонка, посвящения в студенты, Кубка декана по мини-футболу, а также с некоторыми сценками из студенческой жизни 1970–2010 гг. Почетное место занимают фотографии некоторых выпусков: главным образом, разумеется, первого выпуска факультета (1975 г.) и выпусков 1978, 1986, 1995 и 1996 гг. Кроме

того, на стенде представлены номера «Университетской газеты», первые полосы которых посвящены факультету и некоторые выпуски издававшейся ранее ежемесячной факультетской газеты. Здесь же имеется фирменная атрибутика факультета, включая корпоративные футболки разных лет, буклеты о факультете для абитуриентов, начиная с 1990 года, «гранит наук», традиционно в символической форме словно эстафетная палочка передаваемый в рамках концерта «Последнего звонка» от выпускающегося курса курсу предшествующему. Особое место на стенде занимают старинные экспонаты: удостоверение посвящения в студенты, билет члена Ярославского отделения Общества психологов СССР и заявление на имя ректора ЯрГУ Л. В. Сретенского от Ю. К. Корнилова и В. Д. Шадрикова на закупку специального оборудования для занятий по экспериментальной психологии.

Стенд № 2 посвящен историческому обзору, возможно, одной из наиболее успешных сфер деятельности преподавателей и студентов факультета – науке. Среди его экспонатов присутствует множество грамот и дипломов. Например, диплом за I место по итогам научной работы за 2003, 2004, 2009 гг., за II место – за 2005, 2006, 2010 гг. Помимо этого, имеются дипломы за победы в различных Всероссийских конкурсах грантов, диплом звания номинанта конкурса «Золотая психея» (и соответствующий приз к нему), почетные грамоты за научно-исследовательскую работу студентов разных лет, диплом Президиума РАН о присуждении Премии С. Л. Рубинштейна декану факультета психологии А. В. Карпову, награды Студенческому научному обществу (СНО) факультета. И конечно, на стенде представлено несколько интересных фотографии с конференций, заседаний диссертационного совета, вручения дипломов и других мероприятий, связанных с научной жизнью факультета [2].

Спортивные достижения факультета психологии – тема *стенда № 3* музея. Наряду с фотографиями прославленных сборных команд факультета по самым разным видам спорта, здесь представлены и некоторые награды, в частности кубки с дней здоровья «Улейма-туристическая», Кубок декана, Кубок ректора по волейболу, медали разного достоинства, а также, разумеется, грамоты и дипломы. В частности, почетные грамоты Спортивного клуба Демидовского университета за призовые места в межфакультетских соревнованиях по волейболу и баскетболу среди мужских и женских команд, по мини-футболу, пляжному волейболу, легкоатлетическому кроссу, спортивному ориентированию. Однако наиболее раритетный экспонат – это грамота за третье место в общем зачете по итогам Спартакиады ЯрГУ им. П. Г. Демидова 1986 года. Кроме того, на стенде представлен вариант формы сборной факультета по волейболу, вымпелы и футбольный мяч с подписями преподавателей и студентов.

Стенд № 4 посвящен крупнейшему студенческому мероприятию, проходящему в университете – «Студенческой весне». Необходимо отметить, что достижения студентов-психологов самых разных поколений в этом фестивале весьма значительны, и традиционно каждый год факультет входит в число фаворитов на соискание главного приза. Помимо грамот и дипломов в отдельных конкурсах (фоторепортаж, конкурс видеоклипов, «песня года», лапта, конкурс сценического костюма и др.) особое место на стенде занимают грамота за третье место в общем зачете 2009 г. и 2004 гг., кубок победителя Студенческой весны 2019 года и иные награды и газетные вырезки. На стенде имеются и фотографии с различных концертных номеров, подготовленных и представленных студентами, вырезки из газет и многое другое.

До недавнего времени в Музее существовал завершающий первую экспозицию *стенд № 5*. Он состоял в демонстрации главных достижений и воспоминаний, связанных с КВН. Мало кто знает, но КВН (а затем его преемник СТЭМ) – возможно, самое первое направление в истории внеучебной работы на факультете, являющееся, фактически, его ровесником. В этом большая заслуга инициативных студентов начала 1970-х годов Ю. Котляревского, А. Шувалова и др. [3]. На стенде в свое время были представлены грамоты за первые места в Кубках профкома ЯрГУ разных лет и призов других фестивалей, завоеванных командами факультета, а также целый ряд фотографий с этих мероприятий. В 2022 году, как уже отмечалось ранее, было принято решение реформировать этот стенд, переместив отдельные экспонаты в другие стенды, изменить его тематику и сделать частью будущей третьей экспозиции, о чем будет сказано позднее.

Вторая экспозиция. Как уже упоминалось ранее, *стенд № 6* является продолжением стенда «История и традиции» и имеет такое же название. Дело в том, что богатая история факультета закономерным образом определяет большое количество и разнообразие уникальных и интересных экспонатов и фотографий. Здесь представлены редкие снимки 1970–1980 гг., включая фотографии выпусков 1987 и 1988 гг., коллектива кафедры общей психологии 1988 г., фотографии с первомайских демонстраций, субботников, Последнего звонка и др. Также на стенде можно увидеть и фотографии начала и середины 1990-х годов, некоторые редкие экспонаты, в числе которых вырезки из газет с заметками про успехи факультета, старые номера «Университетской газеты», программа IV Всесоюзной конференции по инженерной психологии и эргономике 1974 г., именные удостоверения Общества психологов

СССР и Ярославской областной организации общества «Знание», различная документация, медаль Л. С. Выготского, грамота на имя студента IV курса Анатолия Карпова за участие в научной студенческой конференции по психологии и лучший доклад, подписанная А. Н. Леонтьевым и многое другое [2].

Особую историческую и мемориальную роль выполняет центральный во второй экспозиции *стенд № 7* «История в лицах», сформированный в виде портретной галереи. В ней представлены фотографии М. М. Князева, М. С. Роговина, В. Д. Шадрикова, В. С. Филатова, В. В. Новикова, Ю. К. Корнилова, М. М. Рыбаковой, В. В. Карпова, А. Л. Журавлева, В. Н. Дружинина, Н. П. Фетискина, С. И. Ериной, Л. П. Урванцева, Н. П. Ерастова, В. Е. Орла, И. Ю. Мышкина, Т. А. Корнеевой, Е. И. Григорьева, С. Н. Батраковой, Г. Е. Сабурова, Е. П. Шарапова, А. И. Давыдова, А. А. Рукавишникова, А. В. Панкратова, В. А. Шкаликова, В. И. Чиркова, П. Н. Иванова, Д. К. Болотцева.

Наконец, *стенд № 8* является в Музее одним из наиболее ярких и пестрых. Здесь и грамоты, и кубки, медали, иные награды, завоеванные студентами и преподавателями на самых различных турнирах, фестивалях и конкурсах, фотографии со спортивных, творческих и иных мероприятий, образец формы сборной факультета по мини-футболу, соответствующей цветам традиционного флага и др.

Третья экспозиция состоит из трех стендов: «Связь времен», «История и традиции» и «История в лицах». Последние два являются продолжением ранее созданных одноименных стендов. Кроме этого, в нее также включен специальный плакат, посвященный истории и современности диссертационного Совета на факультете и, конечно, традиционный флаг факультета. Таким образом, Музей обрел по-настоящему завершённый вид и стал еще более уютным и приятным местом нашей славной истории.

На *стенде № 5* «Связь времен» представлена яркая палитра фотографий, выставленных приблизительно в хронологической последовательности и на которых запечатлены студенты 1970–2000-х гг. Наряду с этим, на стенде представлены оригиналы редких документов прошлых лет: докладные, протоколы заседания научно-методического совета факультета, списки студентов-дипломников, известных выпускников и многое другое. Особый антураж приобретает этот стенд благодаря выставленной специальной техникой, которой пользовались преподаватели и студенты факультета в 1970–2000-х гг.: кинокамеры, фотоаппараты, ленты киноплёнки, диафильмы, диктофоны, наушники, реле времени, калькуляторы и т. д. Часть подобной аппаратуры представлена и на *стенде № 9* «История и традиции». Помимо нее на нем присутствуют редкие фотографии с различных факультетских учебных и внеучебных мероприятий, грамоты за успехи в науке и КВН, памятные старые значки (в том числе, редчайший значок с Международного психологического конгресса 1966 г., проходившего в Москве и ставшего одним из крупнейших в истории отечественной психологии), связанные с факультетом, выпуски печатных изданий, в которых рассказывается про жизнь на факультете, атрибутика студенческих строительных отрядов (ССО) и др.

Как уже упоминалось выше, *стенд № 10* «История в лицах» является продолжением одноименного стенда из второй экспозиции. Он также составлен в виде портретной галереи ученых-преподавателей, внесших значительный вклад в становление и развитие факультета: А. В. Карпов, Н. В. Ключева, Л. Ю. Субботина, М. М. Кашапов, В. В. Козлов, Н. П. Ансимова, В. А. Мазиллов, Ю. П. Поваренков, Н. Н. Мехтиханова, А. А. Смирнов, В. Ф. Шевчук, Н. И. Курочкин, Т. М. Панкратова, Е. В. Драпак, Е. В. Маркова, И. Г. Сеннин, В. К. Солондаев, И. Ю. Владимиров, Т. В. Огородова, О. Н. Саковская, С. А. Трифонова, Д. В. Филатов, А. В. Еремейшвили, В. Н. Алексинский, Е. В. Никошкова, Т. В. Микулич, Т. Л. Бадоев, Г. Ф. Третьякова.

Следует особо подчеркнуть, что поиск экспонатов для Музея представляется наиболее сложной и кропотливой задачей во всей череде подготовки его экспозиций. Для того чтобы Музей приобрел целостный в композиционном отношении вид, необходимо было в течение почти десяти последних лет не просто изучить основные этапы насыщенной событиями 50-летней истории факультета психологии, но и подробнейшим образом исследовать по возможности все нюансы и тонкости, установить точные даты, статус мероприятий, место и роль участников во всем их значительном множестве, провести скрупулезную работу в области историографии, а также решить по-настоящему профессиональную историческую задачу – проанализировать колоссальный объем архивных документов, связанных с историей факультета. Работа по созданию одной только третьей экспозиции заняла около четырех лет. В этой связи, необходимо отметить, что далеко не все экспонаты до сих пор вошли в состав стендов Музея, ввиду их очень большой численности. Наконец, заслуживает внимания и весьма широкий охват каналов, по которым производился (и продолжает осуществляться сейчас) поиск экспонатов и редких фотографий. Особое место здесь занимают и такие, которые были найдены совершенно случайно, однако их ценность чрезвычайно велика.

В ближайшем будущем планируется привлечение студентов к участию в работе Музея, причем, не в традиционной для создания музейных экспозиций форме, а в контексте выполнения специальных

курсовых проектов и ВКР по истории психологии – и конкретно, по истории факультета и Ярославской психологической школы. Таким образом, эта интересная идея может способствовать решению сразу двух задач: конструктивной подготовке курсовых и дипломных работ, с одной стороны, и действенной помощи в реконструкции исторических материалов, в том числе, для Музея, с другой. Кроме того, это еще и приобщение учащихся к традициям и истории факультета и Ярославской психологии. С недавних пор экскурсии в Музее факультета стали также неотъемлемым атрибутом Дней открытых дверей, а также важной частью профориентационной работы. Целый ряд школ г. Ярославля регулярно отправляет делегации будущих абитуриентов на подобные мероприятия в течение учебного года.

Вместе с тем, нельзя не отметить и специальную – интеграционную функцию Музея. Он, относясь официально к факультету психологии ЯрГУ и отражая его богатую и многогранную историю, тем не менее, одновременно, фактически, является и Музеем всей Ярославской психологической школы. Отличительной характеристикой ЯПШ, вообще, представляется ее неизменное и неукоснительное стремление к консолидации отдельных направлений, а также формальных и неформальных объединений внутри нее. В силу этого, просто невозможно (да и совершенно неправильно) рассматривать историю факультета психологии ЯрГУ, кафедры психологии ЯГПИ (ныне – кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского), педагогического факультета ЯГПУ, Института педагогики и психологии ЯГПУ, кафедры психологии и педагогики ЯГМУ (ранее – кафедры педагогики и психологии ЯГМА) и др. автономно – «в отрыве» друг от друга. Яркое свидетельство этому – не только отдельные экспонаты Музея, но и фамилии большинства персоналий, чьи портреты размещены на обоих стендах под названием «История в лицах». Более того, первый ряд одного из них (представленного во второй экспозиции) включает в себя своего рода «отцов-основателей» не только факультета психологии ЯрГУ, но и всей Ярославской психологической школы.

Профессиональный и учебный путь крупных психологов прошлого и современности, чьи портреты расположены на этих стендах, да и вообще практически любого из психологов Ярославского региона наполнен всевозможными переплетениями и пестрит разнообразными связями между перечисленными выше институциональными объединениями, составляющими ЯПШ. Отсюда, решение крупной и важной задачи по исторической реконструкции, реализуемое в масштабах факультета психологии, конструктивным образом распространяется и на все многообразное пространство Ярославской психологической школы.

Литература

1. Башкин М. В. Музею факультета психологии 5 лет! // Ярославский психологический вестник, 2019. № 3 (45). С. 107–109.
2. Карпов А. А. Музей факультета психологии // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 184–189.
3. Карпов А. А. Студенческая жизнь на факультете психологии // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 249–265.

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

System-Genetic Patterns of Information Activity

A. V. Karpov

*Corresponding member of Russian Academy of Education, doctor of sciences in psychology, dean of the Faculty of psychology, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: anvikar56@yandex.ru*

A. A. Karpov

*Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

M. V. Bashkin

*Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the Department of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 280784@list.ru*

A. A. Volchenkova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 24crocus95@gmail.com*

Abstract. The purpose of the work was to study the problem of identifying the main professional competencies of the IT profile in the process of professionalization, which is acute in theoretical and practical terms. Within its framework, it was revealed for the first time that the formation and development of a common set of professional competencies, differentiating into two main categories (hard-skills and soft-skills), is deployed on the basis of basic principles that are characteristic of a special type of genesis, that is the process of system-genesis. They are the principles of unevenness and heterochrony, progressive integration and increasing differentiation, simultaneous laying of system components and ensuring sufficient effect, as well as target determination. Consequently, the process of professionalization of IT specialists is also a system-genesis. Along with this, it is proved that in relation to information activity and its genesis, this process acquires fundamentally new facets. It unfolds not only in accordance with classical system-genetic patterns, but also appears as a more complex process of metasystem-genesis.

Keywords: system-genesis, principles of system-genesis, professionalization, competencies, professional competencies, programmers, professional activity, hard skills, soft skills, professionalization, activity.

Relationship between Attitudes toward New Work Technologies and Professional Burnout of Subject-Subject Professionals (on the Example of Teachers)

N. E. Vodopyanova

*Doctor of psychology, Professor of the Department of Psychological Support of Professional Activity, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation,
e-mail: vodop@mail.ru*

L. G. Buguliev

*Postgraduate student, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation,
e-mail: lev.buguliev@yandex.ru*

Abstract. The relevance of the conducted research is determined by the significance of identifying psychological factors that promote and hinder the adaptation of labor subjects to new work technologies. The syndrome of professional burnout and its subfactors are considered as a psychological price of adaptation to digitalization of labor activity. The aim of the research was to study the relationship between burnout syndrome and attitude

to new work technologies. The hypothesis was tested that negative attitude to new work technologies in the form of technophobia and technopessimism contribute to professional burnout of specialists of socioeconomic professions, while positive attitude counteracts it.

The following questionnaires were used in the study: professional burnout – version for teachers; OPR – assessment of resource losses and gains; attitude to technology.

As a result, the materials revealing new facts of the relationship between burnout syndrome, resource availability and the attitude of socioeconomic professions specialists to information and digital technologies are presented. In particular, it was found that negative attitudes to new technologies contribute to burnout processes: the more technophobia, the higher emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, integral burnout index; technopessimism contributes to the reduction of personal achievements and vice versa. Technophilia and technorationalism counteract burnout syndrome. From the perspective of the resource approach, positive attitudes towards digital technologies represent personal resources inhibiting burnout processes. In contrast, attitudes in the form of technophobia and technopessimism are catalysts of burnout that inhibit teachers' professional adaptation in the conditions of digitalization of work activity. This assumption is supported by the found links between the resource loss index and technophobias and negative correlations between the resourcefulness index and technophobias. The higher the technophobias, the lower the resource availability and vice versa.

Burnout syndrome is considered as a psychological cost of maladaptation to work in the new conditions of digitalization of work. Technophilia and technorationalism are value-sense resources of successful adaptation to work with new technologies. The obtained results expand the ideas about value-meaning mechanisms of counteraction to burnout syndrome and can be used in the practice of development of adaptation potential of specialists closely interacting with digital technologies.

Keywords: burnout syndrome, specialists of socioeconomic professions, value-sense resources, adaptation potential, professional adaptation.

Management of the Subject's Professional Career as a Scientific and Scientific-Practical Problem. Part 2.

V. A. Tolochek

*Doctor of psychology, professor, chief researcher of the Federal State Institution of Science (FSIS) Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation,
e-mail: tolochekva@mail.ru*

Abstract. «Career» («professional career») is considered as a historically evolving socio-psychological phenomenon. Purpose of the study: analysis of the possibilities, approaches and methods of optimally solving a set of problems of managing the professional career of a subject (UPCS). Methods: historical-theoretical, subject-categorical analysis. The prerequisites for the formation, social functions and evolution of the phenomenon are discussed; career features in different historical eras; scientific approaches to developing the problem and paradigm of human resource management in the 20th and 21st centuries; the possibility of organizing the accounting of modern career trajectories of people; opportunities for career management on the scale of an organization, region, professional sphere, state. It is believed that from the second half of the twentieth century a person receives opportunities and increasingly becomes an active «career subject,» which requires a radical revision of many postulates and techniques of human resource management, and a revision of the conceptual apparatus of the discipline.
Key words: profession, professional career management, subject, evolution, conditions, environment

Functional Patterns of Metacognitive Regulation of Management Activity. Statement of the Research Problem

A. A. Karpov

*Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru, 280784@list.ru*

A. A. Volchenkova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 24crocus95@gmail.com*

S. O. Prisyazhnyuk

*Postgraduate student of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: sergei-op100698@yandex.ru*

Abstract. The article presents methodological materials aimed at solving an important task, which consists in the need to integrate two major areas of modern psychological research: management psychology and metacognitivism. In relation to this task, the implementation of a metasystem approach is justified. The provisions according to which this problem can be comprehensively and fully disclosed in the functional plan (aspect) are substantiated. Specific tasks are formulated, the solution of which will allow us to establish the patterns of the functional organization of the metacognitive sphere of personality in management activity.

Keywords: management activity, metacognitive sphere of personality, metasystem approach, functional patterns, metacognitive regulation, functions, functional formations, metacognitive phenomena.

General and Specific Features of Digital Transformations of the Psyche (Article Two)

A. V. Karpov

*Corresponding member of Russian Academy of Education, doctor of sciences in psychology, dean of the Faculty of psychology, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: anvikar56@yandex.ru*

Abstract. The article presents materials that reveal and explain the complex impact of digitalization on the main subsystems of the psyche: cognitive and regulatory, as well as on the motivational sphere of personality. It is shown that it is not only significant, but also fundamentally diversified. On the one hand, it combines both positive and negative trends, and on the other, it is carried out at two main levels – analytical and structural. The essence of the analytical level of determination is that there is a significant and quite significant decrease in the degree of development of individual components of these subsystems – the main mental processes and individual qualities included in them. The specificity of the structural level of determination lies in the fact that similar – also significant and significant transformations occur in terms of the overall organization – the structuring and integration of these components into the integrity. The position is substantiated, according to which, as a result of such a complex determinative influence, fundamentally new phenomena arise that have not been described to date, designated as syndromes of decreased metacognitiveness and regularity. They are essential for its formation both in general and its main subsystems, in particular, characterized by a similarity of fundamental meaning and orientation, as well as the invariance of the basic laws underlying them. It is shown that one of the specific patterns of structural transformations of these subsystems under the influence of digitalization factors is that it unfolds mainly in terms of changing the degree of their organization and integration, and not in terms of their qualitative restructuring. On the contrary, they remain quite invariant and resistant to the determinative influence of digitalization factors. The integral effect of the identified syndromes is a rather significant change in the overall predominantly negative adaptive potential.

Keywords: computerization, cognitive subsystem, regulatory subsystem, motivational sphere, digitalization, adaptationally important qualities, cognitive decline syndrome, transformations, compensation.

The Study of Episodic Memory in Emotionogenic Situations

A. O. Davydova

*Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: aleksandra.davydova17935@gmail.com*

E. V. Koneva

*Doctor of psychology, professor of the department of general psychology of Demidov Yaroslavl State University,
Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: ev-kon@yandex.ru*

Abstract. The article considers the problem of extrapolating the results of laboratory techniques for studying memory to situations outside the experiment. The procedure used to study episodic memory is described. The comparison of the reproduction indicators of the material close to the actually perceived events and the data of laboratory techniques is made. It was found that the results obtained by reproducing emotionally colored material, which requires the participation of episodic memory, are correlationally unrelated to the indicators obtained using laboratory procedures. As one of the explanations, the authors propose to consider the role of subjectivity, which increases in the presence of an emotional component and semantic completeness of the narrative.

Keywords: episodic memory, forensic psychological examination, environmental validity, laboratory techniques, preservation, reproduction.

The Specifics of the Development of Motivation for Educational Activity Depending on the Type of Educational Organization

L. I. Ergasheva

*Assistant of the department of pedagogy and psychology of primary education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: lolita_poyarkova@mail.ru*

Abstract. The article reveals the specifics of the formation of motivation to study depending on the type of educational organization, defines the structures of motivation of students of different types of educational organizations, studies the dynamics of motivation of students at each stage of schooling. At the same time, new data have been obtained on the characteristics of the components of motivation of educational activity in schoolchildren of different age groups. Empirically, the natural relationship between the educational environment of the school and individual motives of primary school students at the qualitative and structural level has been confirmed.

Keywords: motivation of educational activity; primary school student; educational environment; motive; motivational subsystem.

Transformation of the Semantic content of Women's Gender Identity

V. V. Kozlov

*Doctor of psychology, professor of the department of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru*

L. V. Bolliger

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of sociology and social work of Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russian Federation,
e-mail: blv55@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to an empirical study of the semantic content of women's gender identity and the transformation of semantics in modern social conditions. Specific factors and characteristics in the correlations pleiades "Man" and "Woman" have been identified and described. New ideas about femininity and masculinity, as well as about the specific way of individuation of a modern woman, are formulated.

Keywords: gender, identity, masculinity, man, woman, gender, socialization.

On the Issue of Individual's Life Way Design: Existential Discourse

O. M. Grineva

*Doctor of psychological sciences, associate professor of the department of general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: olga.grineva982@gmail.com*

Abstract. The article is devoted to the psychological analysis of individuals' life way design in existentialism. The issues of the discovery of one's being as a necessary basis for building a unique trajectory of one's life way are analyzed. The process of the individual's search for sense of life is considered in the context of its existential formation. Further design of the individual's sense-of-life cognitions in the personal and social space of the life world is accompanied by their concretization in the form of life goals and plans, contributes to the actualization of «life energy» for the implementation of the key existences of one's life way design.

Keywords: life way design, existence, existential psychology, sense of life, personality.

Censure as a Consequence of a Mental Paradox

Kh. U. Plieva

*Bachelor-student, Ingush State University, Magas, Republic of Ingushetia, Russian Federation,
e-mail: h.p.u@mail.ru*

M. Kh. Dzeitova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Ingush State University, Magas, Republic of Ingushetia, Russian Federation,
e-mail: vamaret@mail.ru*

Abstract. This paper presents the results of a theoretical study of the phenomenon of censure and its significant psychological impact on the individual. Censure, being a manifestation of purposeful emotional violence, has a multifaceted effect on a person. The difficulty of studying this phenomenon is due to the lack of obvious physical signs of a traumatic reaction in the victim. The trauma caused by censure manifests itself mainly in the inner sphere of the personality. It should be noted that censure refers to disagreement with certain actions or beliefs, which is expressed in a harsh form. Sometimes, censure can be motivated by a desire to correct the situation and direct a person to the path of improvement. In such cases, censure acts as an admonition. As part of the study, an author's questionnaire was conducted aimed at identifying the level of awareness of the population about the problem of censure and forming public opinion on this issue. The article analyzes the relationship between the subject and the object of censure, as well as post-traumatic reactions in persons exposed to such exposure.

Keywords: insults, hatred, aggression, inequality, reeducation.

The Experience of Historical Reconstruction in the Yaroslavl Psychological School on the Example of the Museum of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University

A. A. Karpov

*Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

Abstract. The paper presents materials aimed at analyzing the role of the implementation of historical and psychological applied tasks, consisting in the selection, meticulous analysis, generalization and systematization of a variety of material related to the history of the Yaroslavl Psychological School and related to a significant number of events, personalities, traditions, the richest scientific, organizational and cultural heritage in the life of Yaroslavl psychologists. It is shown that such significant and objectively important tasks can be solved in the context of special work on the creation of museum units in higher educational institutions. As an example of this kind of work, the Museum of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University should be considered. A detailed description of the theme and content of the Museum's stands, distributed across three exhibitions, is given. The provisions are formulated according to which the Museum of the Faculty of Psychology in its scope, in fact, goes beyond the history of the Faculty of Psychology and performs a function consolidating the entire Yaroslavl Psychological School, in many ways, acting simultaneously as a museum of the YPS. This is reflected both in the specifics of individual exhibits and portraits of famous and prominent Yaroslavl psychol-

ogists, including the founders of the YPS, and in the close intertwining of the professional and educational path of almost every representative of the schoolю

Keywords: Yaroslavl Psychological School (YPS), Museum of the Faculty of Psychology, Faculty of Psychology, Demidov Yaroslavl State University (YSU), history of psychology, psychology, history, historical reconstruction, consolidation of the scientific school

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Боллигер Лариса Васильевна – кандидат психологических наук, член-корреспондент МАПН, доцент кафедры социологии и социальной работы Иркутского национального исследовательского технического университета, г. Иркутск, Российская Федерация, blv55@yandex.ru.

Бугулиев Лев Георгиевич – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, lev.buguliev@yandex.ru.

Водопьянова Наталия Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, vodop@mail.ru.

Волченкова Анастасия Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, 24crocus95@gmail.com.

Гринева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, olga.grineva982@gmail.com.

Давыдова Александра Олеговна – студент-магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, aleksandra.davydova17935@gmail.com.

Дзейтова Марета Хасановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, Республика Ингушетия, Российская Федерация, vamaret@mail.ru

Карпов Александр Анатольевич – доктор психологических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», доцент, г. Ярославль, Российская Федерация, karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, anvikar56@yandex.ru.

Козлов Владимир Васильевич – президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kozlov@zi-kozlov.ru.

Конева Елена Витальевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, ev-kon@yandex.ru.

Плиева Хава Урусхановна – студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, Республика Ингушетия, Российская Федерация, h.p.u@mail.ru.

Толочек Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, tolochekva@mail.ru.

Эргашева Лолита Идибековна – ассистент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» г. Ярославль, Российская Федерация, lolita_royarkova@mail.ru