

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 3 (45)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2019

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

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

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество

Издается с 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 (45), 2019.

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

Сдано в набор 17.12.2019 г. подписано в печать 23.12.2019 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 200. Заказ 237

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А.В. Карпов</i> Специфика взаимосвязи рефлексивности и самоактуализации личности	6
<i>Ю.М. Перевозкина, М.И. Федоришин</i> Системный подход в психологии индивидуальности	12
<i>А.А. Смирнов, Е.В. Соловьева</i> Взаимосвязь профессионального компонента вузовской адаптации и параметров эмпатии	14
<i>Т.Л. Смирнова</i> Психологические особенности состояния безопасности	18

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Е.Г. Изотова</i> Психологическая структура учебной деятельности школьников и студентов: сравнительный анализ	23
<i>О.Ю. Камакина</i> Сравнительный анализ отношения к здоровью младших школьников с нормальным и дефицитарным развитием	27
<i>А.А. Карпов, Т.В. Овчинникова</i> Дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности учащихся высших учебных заведений	30
<i>М.М. Кашапов, Ю.М. Перевозкина, А.С. Кашапов, С.Б. Перевозкин</i> Профессионализация мышления преподавателя в контексте современных проблем педагогического образования	35
<i>А.И. Коротаяева</i> Гендерные характеристики отношений дошкольников и младших школьников	41
<i>Ю.С. Крышковец, Е.Г. Изотова</i> Особенности основных свойств внимания в младшем школьном возрасте	46
<i>А.В. Невзорова</i> Приемы повышения мотивации студентов к изучению педагогических дисциплин	49
<i>С.Ю. Филатов, А.В. Субботин</i> Теоретический анализ особенностей формирования когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов военного училища	54

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>А.В. Горбушина, М.С. Савватеева</i> Проектирование рефлексивного поля как способа организации деятельности личности	60
<i>Е.А. Дуркина, Г.И. Корчагина</i> Обоснование реконструкции психологических стратегий профессионального успеха личности (на примере анализа предпринимательских историй)	65
<i>М.М. Кашапов, Г.Ю. Базанова</i> Метакогнитивная осведомленность и мотивация профессиональной деятельности врачей на этапе обучения в вузе	69
<i>Л.А. Савельева, М.М. Кашапов</i> Когнитивные ресурсы профилактики профессионального выгорания у ординаторов	73
<i>Ю.В. Филиппова, С.О. Присяжнюк</i> Гендерная специфика карьерных ориентаций личности	80

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Н. В. Ключева, О. Ю. Гаращенко

Толерантность к неопределенности в профессиональной деятельности психолога-консультанта (теоретический анализ)	84
--	----

ИНФОРМАЦИЯ РПО. ИТОГИ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ЗА 2019 ГОД	87
---	----

ВЛАДИМИРУ АЛЕКСАНДРОВИЧУ МАЗИЛОВУ – 65. ИНТЕРВЬЮ С ЮБИЛЯРОМ	96
---	----

МУЗЕЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ – 5 ЛЕТ!	107
--	-----

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS	109
---	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	116
---------------------------	-----

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ	118
--	-----

Yaroslavl Psychological Vestnik

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

A. V. Karpov

Specificity of the Interconnection of Reflexivity and Self-Actualization of Personality	6
---	---

Yu. M. Perevozkina, M. I. Fedorishin

System Approach in Psychology of Individuality	21
--	----

A. A. Smirnov, E. A. Solovyeva

Interrelation of Professional Component of University Adaptation Empathy Parameters	14
---	----

T. L. Smirnova

Psychological Features of the Safety State	18
--	----

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

E. G. Izotova

Psychological Structure of Educational Activity of Schoolchildren and Students: Comparative Analysis	23
--	----

O. Yu. Kamakina

Comparative Analysis of the Attitude to the Health of Younger Students with Normal and Deficient Development	27
--	----

A. A. Karpov, T. V. Ovchinnikova

Differential Aspects of the Organization of Metacognitive Sphere of Personality of Students of Higher Educational Institutions	30
--	----

M. M. Kashapov, Yu. M. Perevozkina, A. S. Kashapov, S. B. Perevozkin

Professionalization of Teacher Thinking in the Context of Modern Problems of Pedagogical Education	35
--	----

A. I. Korotaeva

Gender Characteristics of Relations between Preschool and Primary School Children	41
---	----

Yu. S. Kryshkovets, E. G. Izotova

Features of Basic Properties of Attention at Younger School	46
---	----

A. V. Nevzorova

Methods of Increasing Students' Motivation to Study Pedagogical Disciplines	49
---	----

S. Yu. Filatov, A. V. Subbotin

Theoretical Analysis of the Formation the Cognitive Components of the Educational Activity of Military School Cadets	54
--	----

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

A. V. Gorbushina, M. S. Savvateeva
Reflective Field Design as a Way of Organizing Personal Activity 60

E. A. Durkina, G. I. Korchagina
Justification of Reconstruction of Psychological Strategies of Professional Success of Personality (On the Example of the Analysis of Business Stories)..... 65

M. M. Kashapov, G. Yu. Bazanova
Metacognitive Awareness and Motivation of Doctors' Professional Activity at the Stage of Study at the University 69

L. A. Savelyeva, M. M. Kashapov
The Finding Ways to Prevent the Development of Professional Burnout among Young Doctors 73

Yu. V. Filippova, S. O. Prisyazhnyuk
Gender Specificity of Career Orientations of Personality..... 80

CONSULTING PSYCHOLOGY

N. V. Klyueva, O. A. Garashchenko
Tolerance to Indeterminacy in the Professional Activity of a Psychologist-Consultant (Theoretical Analysis) 84

RPS INFORMATION. RESULTS OF SCIENTIFIC EVENTS FOR 2019 87

VLADIMIR ALEKSANDROVICH MAZILOV CELEBRATES HIS 65TH ANNIVERSARY. INTERVIEW WITH THE HERO OF THE DAY 96

THE MUSEUM OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY TURNS 5!..... 107

ABSTRACTS..... 109

PERSONALITIES 116

REQUIREMENTS TO ARTICLES SUBMITTED FOR PUBLICATION..... 118

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

Специфика взаимосвязи рефлексивности и самоактуализации личности*

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

Аннотация. Представлены эмпирические материалы, раскрывающие сущность и некоторые основные закономерности детерминационного влияния рефлексивности на самоактуализацию личности. Показано, что она, образуя в своей совокупности основу произвольной, осознаваемой регуляции деятельности активности и личностной организации, связана со степенью самоактуализации сложной нелинейной зависимостью. Впервые эмпирически установлен и теоретически проинтерпретирован новый в научном отношении факт, состоящий в том, что она носит характер зависимости «типа оптимума». Ее смысл состоит в том, что максимальная степень выраженности самоактуализации имеет место при некоторых средних, то есть оптимальных значениях рефлексивности, а не при ее минимальных и максимальных значениях.

Ключевые слова: рефлексивность, самоактуализация, личность, метакогнитивные процессы.

I

В структуре одного из важнейших направлений психологических исследований в целом – в психологии личности важное место занимают исследования по проблеме самоактуализации. Вопросы, касающиеся изучения содержания категории самоактуализации личности, в настоящее время представляют собой чрезвычайно востребованную и перспективную в научном отношении проблематику. Как справедливо отмечается в этой связи, «основополагающей для гуманистического направления, в целом, можно считать идею о том, что *осознанное* стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путем самоактуализации является необходимым фактором полноценного развития человека» [2].

Вместе с тем, исследования самоактуализации личности в настоящее время, наряду с их несомненными достижениями, сопряжены и с рядом трудностей плана, в том числе и принципиального. Так, одна из наиболее явных среди них состоит в следующем. Как известно, в исследованиях установлено значительное количество свойств, особенностей, аспектов, характеризующих личность как самоактуализирующуюся, а также тех,

которые детерминируют саму потребность в самоактуализации. Однако до настоящего времени практически полностью не изученными в этом плане являются те свойства и качества, которые составляют особую качественно специфическую категорию детерминант, имеющую очень тесную и естественную связь именно с уровнем произвольной – осознаваемой, личностно-контролируемой регуляции поведения, – с категорией факторов *рефлексивного* плана [9, 11, 12]. В связи с этим, возникает очень важная как в теоретическом, так и в практическом плане задача, состоящая в исследовании именно этой категории факторов как детерминант самоактуализации личности. Она и стала предметом изучения в данном исследовании.

II

Общая *гипотеза* исследования состояла в предположении о наличии определенной зависимости между уровнем развития метакогнитивных процессов и качеств личности и степенью выраженности самоактуализации. Мы предпочли не делать более конкретных предположений о характере данной зависимости, во избежание сужения рамок исследования.

Для определения уровня развития рефлексивности использовалась разработанная нами «Методика измерения рефлексивности» [5]. Для определения уровня самоактуализации личности использовался опросник САМОАЛ, разработан-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-00113-00113.

ный Э. Шостремом [13]. В качестве испытуемых в исследовании принимало участие 75 человек, составивших 3 экспериментальные подгруппы:

- низкосамоактуализирующиеся личности – 25 человек,
- среднесамоактуализирующиеся личности – 25 человек,
- высокосамоактуализирующиеся личности – 25 человек.

Всего в исследовании приняло участие 38 мужчины и 37 женщин в возрасте от 18 до 57 лет со средним, средним специальным, незаконченным высшим и высшим образованием.

В таблице представлены данные, характеризующие выраженность метакогнитивных процессов и качеств по отношению к этим трем подгруппам испытуемых, дифференцированных по уровню самоактуализации.

Таблица 1

Средние значения и разброс степени развития метакогнитивных детерминант в группах (сумма баллов двух использованных методик)

Уровень самоактуализации (по методике САМОАЛ)	Среднее значение уровня рефлексивности	Среднее квадратичное отклонение
низкий	114	20
средний	152	14
высокий	134	18

Для того чтобы придать полученным результатам большую наглядность, целесообразно «обернуть» ту форму представления, которая дана в таблице и отобразить на оси абсцисс именно степень развития рефлексивности, а на оси ординат – степень выраженности самоактуализации (см. рис. 1).

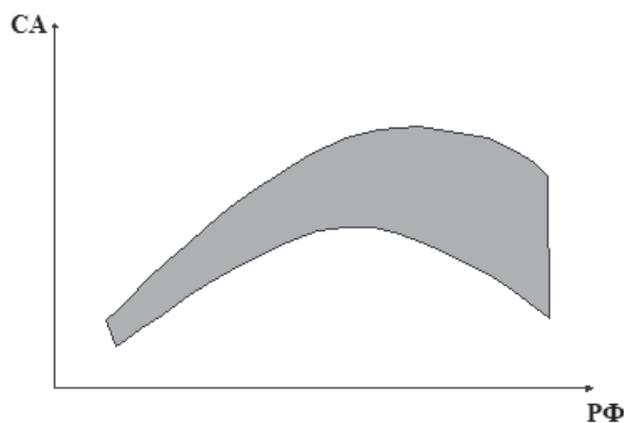


Рис. 1. Зависимость степени выраженности самоактуализации личности по методике САМОАЛ (СА)

от уровня развития рефлексивности (РФ). Схематизировано. Примечание: на графике представлена «трубка» значений степени выраженности самоактуализации при изменении уровня рефлексивности, то есть зависимость, учитывающая также и разброс ее значений

Анализ этих данных позволяет сделать следующие заключения.

Во-первых, существуют статистически значимые различия по уровню развития рефлексивности для лиц, принадлежащих к группам низко-, средне- и высокосамоактуализирующиеся личностей.

Во-вторых, низкосамоактуализирующиеся испытуемые характеризуются невысоким уровнем рефлексивности, который, согласно нашим предыдущим исследованиям, предполагает невысокую креативность, импульсивность, зависимость от социального окружения, некоторую негибкость в общении. Эти свойства, в целом, можно обозначить как личностный инфантилизм – понятие, противоположное личностной зрелости по А. Маслоу.

Наиболее высокий показатель уровня рефлексивности выявился у среднесамоактуализирующихся личностей. Однако его уровень в данной группе не является завышенным, в отличие, например, от невротических личностей. В ряде аналогичных исследований показано, что данная группа оказалась самой многочисленной и ее основной характеристикой является успешная адаптация к окружающей среде, а также сохранение относительно постоянных комфортных условий жизнедеятельности, не предполагающее каких-либо существенных преобразований окружающей среды [5].

В-третьих, высокосамоактуализирующиеся личности отличаются средним уровнем развития рефлексивности. Данную группу составляют личностно зрелые испытуемые, характеризующиеся высокой потребностью в познании, автономностью, спонтанностью, коммуникативной и поведенческой гибкостью. Высокая креативность, характерная для этих индивидов, проявляющаяся в стремлении к преобразованию пространства жизнедеятельности, отодвигает на второй план рефлексивность в процессе деятельности, что снижает удельный вес регулятивной компоненты деятельности.

В-четвертых, подчеркнем также, что аналогичные по смыслу результаты были получены на ми и при исследовании более широкого круга детерминант метакогнитивного плана в аспекте их влияния на самоактуализацию. Выявлено, что зависимость типа оптимума имеет место и в плане зависимости самоактуализации от общего метакогнитивного потенциала личности, а не только от рефлексивности [9].

Таким образом, как видно на графике, пиковое значение уровня развития рефлексивности принадлежит группе среднесамоактуализирующихся личностей. Кроме того, сама по себе взаимозависимость между двумя такими сложными характеристиками, как уровень метакогнитивного потенциала и самоактуализация, представляющими собой симптомокомплексы различных свойств личности и обладающих свойствами структурности, не может быть однозначной, тем более линейной. Подчеркнем также, что высокосамоактуализирующимся личностям не свойственен высокий уровень развития рефлексивности. Безусловно, у таких людей рефлексивность развита как общая способность и может быть при необходимости развернута в деятельности. В то же время, развитие высокосамоактуализирующейся личности направлено на творческое преобразование окружающей среды, что снижает «удельный вес» актуальной роли рефлексивности в деятельности.

В-пятых, при увеличении выраженности рефлексивности возрастает и степень разброса, то есть вариативности показателей самоактуализации. Это является частным случаем установленной нами ранее закономерности, согласно которой метакогнитивные детерминанты выступают в двойной функции. С одной стороны, они непосредственно влияют на тот или иной параметр – в данном случае на степень выраженности самоактуализации личности. Однако, с другой стороны, они обуславливают и нарастающую диверсифицированность – вариативность самой этой зависимости, то есть, фактически, означают наличие закономерности «второго порядка». Ее смысл состоит в существовании закономерности, согласно которой та или иная – «первичная» закономерность также закономерным образом трансформируется (в данном случае закономерно повышается степень ее вариативности).

В-шестых, необходимо сформулировать и вывод наиболее принципиального порядка. Полученные результаты со всей убедительностью вскрывают тот факт, что между уровнем развития рефлексивности и степенью выраженности самоактуализации существует устойчивая и стабильная – закономерная связь, носящая характер зависимости типа оптимума, то есть принадлежащая к так называемым *инвертированным U-образным* зависимостям. Их смысл состоит в том, что значения «функции» (в данном случае – степени выраженности самоактуализации) приобретают наибольшие значения не при минимальных, но и не максимальных значениях «аргумента» (в данном случае – уровня развития рефлексивности), а при некоторых его средних значениях. Иначе говоря, существует оптимум значений рефлексивности, при котором степень выраженности

самоактуализации является максимальной. Это означает, что высокая выраженность самоактуализации предполагает именно средний уровень развития рефлексивности. Не только их низкая (что априорно ожидаемо), но и высокая степень (что уже менее очевидно и объяснимо) выступает ингибитором самоактуализации.

На наш взгляд этот результат должен быть понят как наиболее значимый, поскольку он выступает как, хотя и важный, но все же частный случай определенной – весьма общей закономерности, которая была установлена нами ранее и которая имеет целый ряд значимых проявлений. Ее сущность состоит в том, что аналогичные по характеру зависимости были установлены по отношению к целому ряду иных – повторяем, очень важных и общих проявлений деятельности и поведенческой активности, а также их психологических детерминант.

III

Так, было установлено, что между индивидуальной мерой развития рефлексивности, с одной стороны, и результативными параметрами и процессуальными характеристиками профессиональной деятельности (а также ряда ее «составляющих»), действительно существует достаточно инвариантная, но одновременно и сложная – нелинейная связь, имеющая характер инвертированной U-образной кривой (то есть зависимости «типа оптимума»). Она была установлена и для деятельностей, принадлежащих и к субъект-субъектному типу, и к субъект-объектному типу [7].

По отношению ко второму типу деятельностей этот оптимум представлен, однако, не в виде точки (или даже узкой зоны), а в виде своеобразного «плато» (феномен «плоского оптимума»). Это означает, что результативные параметры субъект-объектной деятельности значительно более *ригидентны* к различиям в уровне рефлексивности, нежели параметры деятельности субъект-субъектного типа.

Наряду с этим, установлено, что существует также и закономерная связь рефлексивности с *процессуальными* характеристиками деятельности, которые по отношению к управленческой деятельности, как известно, конкретизируются в *стилевых* различиях управления. Так, обнаружено, что существует закономерная связь между степенью рефлексивности руководителей и их стиливыми предпочтениями по шкале «авторитаризма-попустительства». Низкорerefлексивные руководители более склонны к авторитарному и директивному стилям, а высокорerefлексивные – к либеральному, демократическому, партисипативному стилям. Данная закономерность допускает и еще один способ экспликации. Если

в качестве представления всех управленческих стилей воспользоваться известной «шкалой Лайкерта», то можно констатировать следующее обстоятельство [6, 7]. Как известно, данная шкала образована континуумом, на «полюсах» которого локализованы попустительский и авторитарный стили. Они же одновременно рассматриваются в целом и как относительно менее эффективные (подчеркиваем – лишь в целом). Демократический, партисипативный и ситуационный стили локализованы на средних значениях данного континуума и они же являются в целом относительно более эффективными. Вместе с тем, можно видеть, что именно средний, а иначе говоря – оптимальный уровень рефлексивности детерминирует предпочтение именно этих – также локализованных посредине стилевого континуума стилей. Иные уровни рефлексии (чрезмерно низкий и чрезмерно высокий), напротив, ингибируют их предпочтение и обуславливают тенденцию к использованию «крайних» стилей. Тем самым можно констатировать, хотя, конечно, и в более сложной форме, проявление все того же «закона оптимума», имеющего место по отношению к детерминационной роли рефлексии в организации деятельности.

Далее, зависимость типа оптимума была выявлена и в отношении связи степени рефлексивности с таким важнейшим, определяющим когнитивным процессом, как мышление. Не только низкая, но и высокая рефлексивность выполняет *контрпродуктивные* функции по отношению к нему, в особенности – в достаточно жестких условиях профессиональной деятельности [8].

Наряду с этим, очень показательным (а одновременно – доказательным) является и еще один обобщающий результат, полученный при комплексном исследовании центрального процесса организации и регуляции деятельности – процесса принятия решения. Согласно ему, практически все закономерности рефлексивной детерминации деятельности, описанные выше, очень полно воспроизводятся и по отношению к нему, как бы «мультиплицируются» в этом компоненте деятельности [6, 8]. Наиболее отчетливо данное обстоятельство прослеживается в том, что между индивидуальной выраженности рефлексивности и результативными параметрами принятия решения существует точно такая же связь «типа оптимума», которая была установлена в отношении деятельности в целом. Кроме того, очевидным подобием обладают и связи процессуальных (стилевых) особенностей принятия решения с рефлексивностью, с одной стороны, и аналогичные связи, установленные ранее для деятельности в целом, с другой.

Наконец, было показано, что существует связь «типа оптимума» между степенью рефлексивно-

сти и основными параметрами такого важнейшего личностного образования, как Я-концепция – ее гетерогенностью, расчлененностью и организованностью [7]. Существуют также и аналогичные связи между индивидуальной мерой выраженности метакогнитивных детерминант и отдельными параметрами – основными «измерениями» Я-концепции. В их качестве выступают такие важнейшие аспекты (параметры) Я-концепции, как ее когнитивная «простота-сложность», адекватность, индивидуализированность и автономность (завершенность). Особо следует подчеркнуть, что все эти параметры, «измерения» Я-концепции, наряду с собственно содержательным наполнением, обладают и вполне отчетливым так сказать «оценочным смыслом»: все они могут быть оценены в отношении степени их выраженности и адекватности. Последнее представляется наиболее значимым именно в плане установления тех или иных инвариантных зависимостей частных параметрических характеристик Я-концепции от индивидуальной меры развития рефлексивности. Наиболее общим итогом этих исследований явилось установление достаточно общей закономерности, смысл которой заключается в следующем. Все указанные выше «парциальные» аспекты Я-концепции, ее отдельные параметры связаны, во-первых, действительно, связаны с индивидуальной мерой развития рефлексивности; во-вторых, эта связь является инвариантной для всех них и носит характер зависимости типа оптимума.

В данном отношении заслуживают внимания и результаты, раскрывающие закономерности детерминационных воздействий рефлексивности на структурную организацию личностных качеств. Основным при этом явилось доказательство того, что структуры личностных качеств в группах, существенно различающихся по степени развития метакогнитивного потенциала в целом и рефлексивности, в частности, являются *качественно различными*, принципиально гетерогенными; это – *разные* структуры, а не одна, отличающаяся лишь по степени организованности, то есть *количественно*. Следовательно, при изменении степени рефлексивности имеет место качественное переструктурирование, трансформация целостных структур личностных качеств. Отсюда следует, что суть детерминационной роли рефлексивности состоит в том, что она заключается в трансформации всей личностной структуры индивида, а не только во влиянии на меру выраженности тех или иных – отдельных качеств (хотя, конечно, и в этом тоже, что показало предыдущее исследование). Низко-, средне- и высокорефлексивные личности различаются не только и даже не столько так сказать «в деталях» (то есть в аспекте отдельных качеств), сколько в целом – они характеризуются разными паттернами этих качеств,

имеют различный «психологический портрет». Очень показательным в этом плане явилось также то, что зависимость наиболее обобщенного структурного индекса – индекса организованности от степени развития рефлексивности принадлежит к зависимостям «типа оптимума». Другими словами, существует определенный, промежуточный по степени уровень развития рефлексивности, при котором организованность личностной структуры является наибольшей.

Все представленные выше результаты имеют достаточно высокую степень обобщенности и весьма широкую сферу действия. Они, фактически, эквивалентны установлению инвариантного (универсального) характера базовой для детерминационной роли метакогнитивных факторов в целом и рефлексивности, в частности зависимости. Это зависимость типа оптимума между индивидуальной мерой их развития и практически всеми исследованными параметрами деятельности и Я-концепции, а также иными проявлениями личностного функционирования. Более того, степень обобщенности и мера инвариантности данной закономерности предстает еще более очевидно, если учесть, что она же была обнаружена нами и в целом ряде предыдущих исследований. Она тем самым должна быть понята как «сквозная» и наиболее глубинная закономерность детерминационного влияния метакогнитивных детерминант на деятельностные, личностные и психические в целом структуры и образования. В данном исследовании обоснована необходимость распространения этой закономерности и на такую важную сферу, как зависимость степени самоактуализации от уровня выраженности метакогнитивного потенциала в целом и рефлексивности, в частности. И именно такой ее характер, высокая значимость для раскрытия природы детерминационных связей рефлексивности с иными объективно и настоятельно требует попытки ее объяснения и теоретической интерпретации.

В наиболее общем плане эта закономерность означает следующее. Не только относительно минимальные (что, в принципе, понятно), но и относительно высокие (что уже существенно менее понятно и труднообъяснимо) значения рефлексивности сопряжены с достоверно более низкими показателями практически любого «внешнего критерия» – будь то параметры деятельности, ее процессуальные характеристики, качественные параметры процессов принятия решения, показатели эффективности адаптации и мн.др. И наоборот, максимальные значения всех указанных выше параметров (как внешних, так и внутренних) имеют место при некоторых промежуточных, средних (точнее – при значениях, несколько выше средних, что было обозначено нами как «эффект правого

смещения» – по аналогии с известным «эффектом левого смещения, описанного по отношению к интеллекту) степенях индивидуальной меры развития рефлексивности. Это же относится не только к «внешнему критерию», то есть к детерминации рефлексивностью внешней активности субъекта (прежде всего, деятельностной), но и по отношению к такому сугубо интрапсихическому, то есть внутреннему образованию, каковым выступает Я-концепция, а также ее основные компоненты. Более того, эта же зависимость имеет и так сказать «интрарефлексивную» локализацию, то есть присуща структурной организации самой рефлексивных процессов. Тем самым складываются отношения «типа оптимума», имеющие, повторяем, очень широкую сферу действия и систематически обнаруживающиеся в исследованиях. Причем, объяснению должен подлежать, прежде всего, тот интервал данной зависимости, который соотносится с высокими значениями рефлексивности, поскольку факт негативного влияния низкой рефлексивности на любой «внешний» и «внутренний» параметр представляется достаточно понятным и очевидным, а потому не нуждается в специальной интерпретации.

IV

Предпринимая попытку объяснения данной зависимости, мы сформулировали следующую гипотезу относительно тех причин, которые ее объясняют. Данная гипотеза является двуединой по своему содержанию, а ее смысл заключается в следующем. С одной стороны, как показывают достаточно многочисленные исследования, в том числе и выполненные нами, высокая рефлексивность, как правило, оказывается связанной – «сцепленной» с целым рядом таких личностных качеств и иных индивидуальных особенностей, которые сами по себе негативно влияют и на деятельность, и на поведение, и на адаптацию, и на многие личностные образования и их регулятивные функции. Так, в частности, высокая рефлексивность значимо сопряжена с нейротизмом, который, как известно, негативно влияет на деятельностные и поведенческие параметры, а зачастую просто выступает «противопоказанием» для целого ряда видов профессиональной деятельности. Далее, высокая рефлексивность достоверно сопряжена и с таким личностным качеством как ригидность, которое также преимущественно негативно влияет не только на результативные параметры многих видов деятельности, но и выступает ингибитором интеллектуальной активности и ее продуктивности. Высокая рефлексивность является также детерминантой так называемого «застывающего» стиля деятельности, поведения и общения, обуславливая известный феномен «метакогнитивной петли» (metacognitive loop).

Подобные иллюстрации можно продолжать очень долго; при этом правда, возникает, достаточно любопытный вопрос – почему? Почему высокая рефлексивность связана, прежде всего, с теми качествами, которые указаны выше?

При попытке ответить на него и «заглянуть» в суть этой зависимости выявляются достаточно имплицитные, но одновременно – и весьма значимые обстоятельства. Дело в том, что специфика рефлексивных закономерностей как раз и состоит в соединении в их составе, в синтезе двух категорий закономерностей – «первичных» (объективных, не подвластных осознаваемому контролю) и «вторичных» (субъективных, а значит – субъективных). Они – при соблюдении оптимальной пропорции между ними – оказываются наиболее действенными в своем совокупном проявлении (что и имеет место при «средних» значениях индивидуальной меры развития рефлексивности). Однако, если вторая категория (субъективная) начинает доминировать над первой, то складываются прямые и возрастающие параллельно с увеличением этого доминирования предпосылки для отхода от собственно объективных закономерностей (это как раз и сопряжено с высокими значениями меры рефлексивности). Последнее, в частности, проявляется в описанных выше эффектах контрпродуктивного влияния гипертрофированной рефлексивности на результативные параметры деятельности, на функционирование психических процессов, а также на иные, исследованные выше образования. Следовательно, существует так сказать определенный «порог рефлексивности», при переходе через который она меняет направленность своих детерминантных воздействий с продуктивных на контрпродуктивные. На наш взгляд, сам он должен быть понят как объективно необходимое и эволюционно возникшее средство, не допускающее вытеснение закономерностями второй категории закономерностей первой категории; это – средство обеспечения баланса между ними, а в результате – отношений синергии между ними; средство «охраны» психического от порожденных им же самим представлений о своих собственных закономерностях и их использования в целях своего функционирования. Именно это и представлено наиболее полно по отношению к лицам с относительно наиболее высокой степенью выраженности в самоактуализации. Более того, по-видимому, именно этот – средний, то есть оптимальный уровень развития рефлексивности является объективной предпосылкой для относительно высокой степени самоактуализации и для формирования самоактуализирующейся личности как таковой.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 318 с.
2. Карпов, А. А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности // Ярославский педагогический вестник, 2016 – № 4. – С. 138–141.
3. Карпов, А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. – М.: РАО, 2018. – 781 с.
4. Карпов, А. В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 1999. – 546 с.
5. Карпов, А. В., Скитяева, И. М. Психология рефлексии. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 320 с.
6. Карпов, А. В., Пономарева, В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. – 283 с.
7. Карпов, А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. – М.: РАО, 2012. – 494 с.
8. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5-ти т. – М.: РАО, 2015.
9. Карпов, А. В. Метакогнитивные детерминанты самоактуализации личности // Психолого-педагогическое сопровождение самореализации личности. Минск (в печати).
10. Flavell, J. H., Miller, P. H., Miller, S. A. Cognitive Development. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1993.
11. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions/ Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. – 253 p.
12. Metcalfe, J., Shimamura, A. P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
13. Shostrom, E. L. An Inventory for the Measurement of Self-Actualization // Educational and Psychological Measurement, 1964. – Vol. 24. – no. 2. – P. 207–218.

Системный подход в психологии индивидуальности

*Ю.М. Перевозкина, М.И. Федоришин, г. Новосибирск,
Российская Федерация*

Аннотация. В статье анализируется понятие индивидуальность. Рассматриваются взгляды ученых по отношению к данному понятию. Приводятся разные точки зрения и сравнительный анализ влияния индивидуальности на становлении личности в социуме. Формулируется проблема системного изучения индивидуальности в современном научном пространстве.

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуально-психологические особенности, личность, системность.

Изменения в современном социальном пространстве обуславливают повышение внимания к такому феномену как индивидуальность. Востребованность Интернета, социальных сетей с одной стороны способствуют актуализации индивидуальных проявлений личности, а с другой стороны ее подчинению социальным ожиданиям, зависимости от мнения других. В таком ракурсе перед нами встает проблема соотношения общественного и индивидуального, затрагиваемая как в отечественных, так и в зарубежных работах.

Вместе с тем системное рассмотрение человека и его динамическое взаимодействие с обществом, отражает идею целостного изучения проблемы индивидуальности [2, 5, 7, 10]. Согласно системному подходу любое явление представляет многокомпонентную систему. В этой связи проблему индивидуальности можно исследовать с разных сторон:

- индивидуальность неповторимая черта личности, которую нельзя найти у других;
- индивидуальность – это феноменальное развитие и формирование ее в процессе жизнедеятельности;
- индивидуальность – демонстрация нетривиальных особенностей внутреннего мира человека;
- индивидуальность – это личность, характеризующаяся определенными харизматическими качествами.

Таким образом, индивидуальность имеет множество сторон и проявлений. Именно в этом контексте, предлагает рассматривать индивидуальность Б.Г. Ананьев [2], по мнению которого это – неповторимая уникальная система психических свойств индивида, индивидуальные личностные качества человека, особые психические возможности человека, сформированные на основе природных задатков и в определённых условиях социальной среды; обобщённая характеристика

индивидуально-психологических особенностей человека. Первым компонентом индивидуальности выступают психодинамические характеристики, заданные генетически, проявляющиеся в характере субъекта и реализующиеся на следующем уровне. Итак, в качестве второго уровня индивидуальности можно обозначить черты личности, которые и образуют своеобразный личностный тезаурус. Особое внимание привлекает следующая позиция – чем сильнее выражена определенная характеристика, тем больше склонность у человека к развитию какой-либо патологии [5]. И те и другие способствуют уникальному проявлению индивида в социальном пространстве, гармонично сочетая особенности темперамента, характера, социального опыта, мировоззрения и другие качества, которые являются с одной стороны генетическими, с другой образующимися в процессе социализации [6]. Таким образом, системный подход свидетельствует о взаимодействии личности (социальное образование) и индивидуальности, которые не могут существовать друг без друга [4–7]. В этом вскрывается сложность отношений индивидуального и социального, диктующая взаимопроникновение общественного в единичное [12].

Согласно результатам наших предыдущих исследований исследованиям [11] индивидуальность может быть представлена в виде специфицирующего качества личности, которая при включении в системный комплекс социализации обретает такое системное качество как социальность. Именно в системе социальных взаимодействий, по мнению Б.Ф. Ломова [7] возможна экспликация генетических, личностных и социальных качеств субъекта, что позволяет рассматривать последнего в качестве носителя системного качества.

Более того, индивидуализация, с нашей точки зрения [12], выступает одним из механизмов социализации, после инкультурации, имитации

и адаптации. В частности, именно посредством индивидуализации возможно самостановление, раскрытие своей уникальности, которая в теории К. Г. Юнга [16] является главным образованием человека. Процесс индивидуализации позволяет человеку обрести единение самим с собой, со своими архетипами, среди которых одним из главных выступает «Самость». Механизм индивидуализации особенно активен в подростковом возрасте [10], когда субъект ориентируется на собственные потребности, ценности, интересы и пр., которые старается дифференцировать от родительских установок и стереотипов. Только таким образом, становится возможным обретение личностью своей «Самости», осознание своего уникального отличия от окружающих ее людей. В случае сложностей реализации механизма индивидуализации субъект ориентирован в большей степени на социальные нормы и установки в противовес своим потребностям (экстернальный локус ролевого конфликта). В его поведении преобладает конформность, сниженное самоотношение и низкий уровень рефлексии, эмоциональная дестабилизация и пр.

Таким образом, изучение индивидуальности в виде системы предполагает иерархическую организацию гетерогенных структур, имеющих качественную определенность с одной стороны, и обретающих специфические качества в системе, с другой. Взаимодействие таких системных образований как психодинамические характеристики, характерологические особенности, социальные признаки личности способствует возникновению новых качеств, превосходящих простую аддитивность и тяготеющих к интегральному единству. В этом контексте вскрывается одна из характерных закономерностей системы – ее интегративность, реализующаяся в том, что индивидуальность как системное образование обуславливает социальность личности, с одной стороны, а с другой подчеркивает именно те качества личности, которые свойственны только ей, делая мир более разнообразным и неповторимым [15].

Литература

1. *Абульханова, К. А.* Психология и сознание личности. – М.: Наука, 1999. – 239 с.
2. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. – 88 с.
3. *Божович, Л. И., Благонадежина, Л. В.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 157 с.
4. *Большунова, Н. Я., Федоришин, М. И.* Развитие способности к саморегуляции курсантов ВООВО как важнейшего качества будущего офицера // X Межвузовская научно-практическая конференции с международным участием «Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации» (Новосибирск, 27 декабря 2018 г.). – Новосибирск: Издательство НВИ имени генерала армии И. К. Яковлева ВНГ РФ, 2019. – С. 48–52.
5. *Карпов, А. А., Кулакова, А. И., Савина, В. В.* Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности в контексте осуществления профессиональной деятельности. // Ярославский психологический вестник. 2018. – № 2 (41). – С. 51–56.
6. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
7. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды // под ред. В. А. Барбанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. – М.: Моск. психол. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 424 с.
8. *Мерлин, В. С.* Очерк теории темперамента. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
9. *Небылицын, В. Д.* Проблемы психологии индивидуальности. – М.: 2000. – 256 с.
10. *Перевозкина, Ю. М.* Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование. Материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи, 2018. – С. 19–21.
11. *Перевозкина, Ю. М.* Социализация и социальные роли современной молодежи. – Новосибирск: НГПУ, 2018. – 184 с.
12. *Перевозкина, Ю. М.* Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности. – Новосибирск: НГПУ, 2019. – 306 с.
13. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и Сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
14. *Субботина, Л. Ю., Бондаренко, М. Б.* Формирование психологической готовности к деятельности на этапе вузовского обучения // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. Материалы XIII научно-методической конференции с международным участием. Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 2018. – С. 567–570.
15. *Федоришин, М. И., Андронов, А. В.* Индивидуальные особенности саморегуляции курсантов военного вуза // Ярославский психологический вестник. 2018. № 1 (40). – С. 76–83.
16. *Юнг, К. Г.* Сознание и бессознательное. – СПб.: Академ. Проект, 2009. – 190 с.

Взаимосвязь профессионального компонента вузовской адаптации и параметров эмпатии

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы взаимосвязи вузовской адаптации и параметров эмпатии. Эмпирическое исследование позволило выявить взаимосвязи между профессиональным компонентом вузовской адаптации (ПА) и тремя параметрами эмпатии: проникающей способностью в эмпатии (ПСвЭ), эмоциональным каналом эмпатии (ЭКЭ), интуитивным каналом эмпатии (ИКЭ). Установлено как изменяются значения параметров эмпатии на разных уровнях профессиональной адаптированности в ВУЗе. В статье рассматриваются возможные способы увеличения успешности протекания профессиональной адаптации с помощью коррекции параметров эмпатии. Выявленные результаты могут способствовать не только корректировке педагогами и психологами протекания адаптации в вузе, но и благоприятствовать саморазвитию и адаптации личности в любой социальной среде. Рост уровня социальной адаптированности ведет к гармонизации личности и, впоследствии, к успешной профессиональной деятельности индивида.

Ключевые слова: социальная адаптация, вузовская адаптация, профессиональный компонент вузовской адаптации, эмпатия, параметры эмпатии, проникающая способность в эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии.

Вузовскую адаптацию можно рассматривать как разновидность социальной адаптации, при которой осуществляется смена видов деятельности: учебной деятельности на учебно-профессиональную [2]. Термин *вузовская адаптация* подразумевает процесс и результат (адаптированность) приспособления к изменяющимся социальным условиям, что впоследствии приводит к развитию личности студента. Само явление вузовской адаптации разделяют условно на три компонента: социальный, дидактический, профессиональный [4]. Признаками профессионального компонента является уровень вхождение в профессиональную среду, усвоение ее норм и ценностей, принятие социальной роли профессионала [3].

Эмпатия – это форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение. В структуре эмпатии представлены шесть параметров: рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация [1].

Было проведено исследование по выявлению взаимосвязи социальной адаптированности и параметров эмпатии. Для определения уровня адаптированности студентов к вузу использована методика, разработанная

М. С. Юркиной. Для определения значений параметров эмпатии был выбран тест В. В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей. *Выборку* составили обучающиеся первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова экономического факультета. *Общее число испытуемых* – 92 человека. Из них, 26 – мужчин, 66 – женщин. *Возраст* испытуемых от 17 до 20 лет. Для *статистической обработки* полученных результатов использовалась программа: Psychometric Expert 8.

После проведения статистической обработки данных выборки были получены следующие **результаты**. Выявлено, что *существует* связь между некоторыми параметрами эмпатии и профессиональным компонентом вузовской адаптированности.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций профессионального компонента ВА и параметров эмпатии

	ПА
ЭКЭ	– 0, 22*
ИКЭ	– 0, 19*
ПСвЭ	0, 41***

Обозначения: ВА – вузовская адаптированность, ПА – профессиональная адаптированность, ЭКЭ – эмоциональный канал эмпатии, ИКЭ – ин-

туитивный канал эмпатии, ПСвЭ – проникающая способность в эмпатии.

Эмоциональный ($-0,22^*$) и *интуитивный* ($-0,19^*$) каналы эмпатии обладают слабой обратной связью с профессиональным компонентом ВА. Чем выше уровень ПА, тем ниже уровень эмоциональной эмпатии. Можно предположить, что принятие профессиональных норм не способствует сочувствованию другим людям. Часто профессиональные ценности идут в противовес сопереживанию эмоций партнера. В профессиональной среде чаще встречается конкурентная борьба, желание добиться успеха в своей сфере эффективнее других, что, возможно, ведет к эмоциональной притупленности.

Увеличение уровня ПА также и не способствует увеличению интуитивного канала эмпатии. Возможно, это связано не только с механизмами конкуренции, но и с желанием опоры на профессиональные знания, нежели чем на интуитивные сведения. Увеличения уровня эмпатии по этим каналам ведет к снижению ПА. Что свидетельствует о том, что излишняя сензитивность, свойственная эмпатии, не способствует включенности в профессиональную деятельность. Так как для большинства студентов умение понять другого не является необходимым качеством для достижения успеха в своей профессиональной среде.

Проникающая способность в эмпатии положительно взаимосвязана с профессиональным компонентом ВА ($0,41^{***}$). Сцепка структурных качеств обладает сильной прямой связью, что характеризуется взаимосодейственностью. Чем выше уровень ПА, тем выше уровень проникающей способности (ПСвЭ). Это может говорить о том, что в образе профессионала – с другими особенностями сочетается такое коммуникативное свойство как умение создать доверительную атмосферу для партнера по общению. Увеличения профессионализма приводит к увеличению общего уровня компетентности, что позволяет другим людям относиться к профессионалу более доверительно, открыто, неподозрительно. А увеличение уровня ПСвЭ способствует росту ПА, ведь умение расположить собеседника к себе может помочь достижению успеха в профессиональной деятельности. Например, для построения успешного взаимодействия с коллегами, клиентами.

Рассмотрим установленные показатели в таблице дифференцированных групп по уровням значений профессионального компонента вузовской адаптации (смотри табл. 2). Представлены группы по уровням профессиональной адаптированности (ПА) в ВУЗе: низкая, средняя, высокая. Найдены изменения значимые только у трех параметров эмпатии: проникающая способность

в эмпатии; эмоциональный канал эмпатии; интуитивный канал эмпатии. Размер выделенных групп по уровням ПА: низкий – 24 человека, средний – 46 человек, высокий – 22 человека. Значимые различия указаны жирным шрифтом.

Таблица 2

Матрица средних значений уровней профессионального компонента ВА: низкого и среднего и параметров эмпатии

	Низкий уровень ПА	Средний уровень ПА	Р-знач. для Т	Р-знач. для U
ЭКЭ	3,625	3,348	0,196064	0,372994
ИКЭ	2,917	2,647	0,275353	0,519958
ПСвЭ	2,542	3,413	0,001459	0,04245

Обозначения: Р-значение для Т – уровень значимости для критерия Стьюдента, Р-значение для U – уровень значимости для критерия Манна-Уитни.

Значимые различия групп с уровнями ПА: низким и средним – только у структурного качества – проникающая способность в эмпатии. Значение ПСвЭ возрастает с увеличением уровня ПА. Можно счесть возможным, что коррекция направленная на повышение развития *проникающей способности* приведет к возрастанию уровня ПА. Нужно изменить поведение и отношение к другим людям на более способствующее информационно-энергетическому обмену между собой, что будет укреплять адаптивность – возможность к приспособлению к изменяющимся условиям. Если индивид будет понимать, что нужно для того, чтобы его партнер по общению расслабился и ощутил доверие по отношению к нему, то это поможет ему быть более успешным в профессиональной деятельности.

Таблица 3

Матрица средних значений уровней профессионального компонента ВА: среднего и высокого и параметров эмпатии

	Средний уровень ПА	Высокий уровень ПА	Р-знач. для Т	Р-знач. для U
ЭКЭ	3,348	2,864	0,083271	0,259564
ИКЭ	2,674	1,955	0,03093	0,036518
ПСвЭ	3,413	3,864	0,064678	0,285328

Обозначения: Р-значение для Т – уровень значимости для критерия Стьюдента, Р-значение для U – уровень значимости для критерия Манна-Уитни.

Группы со средним и высоким уровнями ПА отличаются значениями ИКЭ, который имеет выраженную склонность к снижению. Из этого следует, что для достижения высокого уровня ПА необходимо снизить *интуитивный канал* эмпатии. Нужно стараться снижать дефицит информации о партнере по общению, опираться на профессиональный опыт, а не подсознательный.

Таблица 4

Матрица средних значений уровней профессионального компонента ВА: низкого и высокого и параметров эмпатии

	Низкий уровень ПА	Высокий уровень ПА	Р-знач. для Т	Р-знач. для U
ЭКЭ	3, 625	2, 864	0, 020898	0, 092506
ИКЭ	2, 917	1, 955	0, 021338	0, 037687
ПСвЭ	2,542	3,864	0, 000051	0, 000457

Обозначения: Р-значение для Т – уровень значимости для критерия Стьюдента, Р-значение для U – уровень значимости для критерия Манна-Уитни.

У групп с низким и высоким уровнями ПА наблюдается тенденции к изменениям всех параметров эмпатии. Значения ЭКЭ и ИКЭ снижаются с увеличением уровня ПА. Значение ПСвЭ повышается с возрастанием уровня ПА.

Для развития уровня профессиональной адаптированности необходимо снизить показатели значений *эмоционального и рационального каналов* эмпатии. Нужно корректировать чувствительность индивида, направить её для вспомогательного ресурса понимания других людей, но не для саморазрушения. Часто эмоциональное

сопереживания другим людям в профессиональной деятельности приводит к дистрессам. Видимо, оптимум эмпатии становится превышен, и он уже не способствует адаптированности. Но свойство *проникающей способности* не требует множество эмоциональных затрат, которые бы могли привести к стрессам и дезадаптации. Его можно пытаться развивать для повышения уровня ПА. Для этого нужно быть более естественным, открытым к общению, стараться не вызывать подозрений и состояние напряженности у собеседника. Повышать профессиональную компетентность для увеличения доверия к себе.

Для иллюстративности полученных результатов рассмотрим изменение значений параметров эмпатии при разных уровнях ПА (см. рис. 1).

Можно заметить, что значения таких параметров как интуитивный и эмоциональный каналы имеют тенденцию к снижению при развитии уровней ПА. Значения проникающей способности в эмпатии увеличиваются с развитием уровней ПА. Следовательно, для высокого уровня ПА характерны сниженные показатели ИКЭ и ЭКЭ и завышенные ПСвЭ. Поэтому для достижения высокого уровня ПА необходимо продолжить корректировку значений параметров эмпатии в установленных направлениях: рост показателей ПСвЭ, спад – ИКЭ и ЭКЭ.

Исходя из выше изложенных результатов, можно сделать вывод, что профессиональный компонент вузовской адаптации взаимосвязан с такими параметрами эмпатии, как эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, проникающая способность в эмпатии. Отрицательная связь обнаружена с двумя параметрами эмпатии: эмоциональным и интуитивным каналом эмпатии. Проникающая способность как параметр эмпатии обладает тенденцией к росту при увеличении уровня профес-



Рис. 1. Выраженность параметров эмпатии на трех уровнях профессиональной адаптированности в ВУЗе. Обозначения: те же, что в таблице 1.

сиональной адаптированности. Для улучшения профессиональной адаптированности необходима коррекция параметров эмпатии. Так как вузовская адаптация входит в понятие социальной адаптации, можно экстраполировать полученные результаты на более обширные виды деятельности.

Литература

1. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
2. *Карпов, А. В., Орёл, В. Е., Тернопол, В. Я.* Психология профессиональной адаптации. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
3. *Ковалев, В. И., Дружинин, В. Н.* Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки// Психологический журнал, 1982. – Т. 3, № 6. – С. 33–44.
4. *Смирнов, А. А.* Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении// 1-е изд. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2012. – 52с.

Психологические особенности состояния безопасности

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

Аннотация. Статья посвящена изучению безопасности личности как психического состояния. Предложено определение состояния безопасности. Выявлены основные признаки состояния безопасности. Описано место состояния безопасности среди других психических состояний. Показана взаимосвязь между склонностью к переживанию состояния безопасности и психологическим благополучием личности.

Ключевые слова: безопасность, состояние безопасности, склонность к переживанию состояния безопасности, признаки, психологическое благополучие.

Исследование проблем безопасности с психологической точки зрения становится все более актуально, поскольку жизнь современного человека насыщена различного рода тревогами и стрессами. На это обратили внимание уже очень многие исследователи (психологи, философы, социологи, психиатры и др.), которые стали отвлекаться от проблем круга «опасности» и переходить к изучению собственно безопасности, ее сущности, психологических проявлений, компонентов, детерминант и последствий.

В настоящее время отсутствует единое определение и понимание феномена безопасности. Он понимается то как «отсутствие опасности» [например, 6]; то как «защищенность» [2, 3], то как некоторое состояние [описано в: 9], то как ценность [4]. Каждое из них характеризуется односторонностью и некоторой ограниченностью. Мы используем в наших работах следующее понимание феномена безопасности: это такое положение личности на континууме «опасность–безопасность», при котором сведены к минимуму или не воспринимаются личностью как значимые угрозы ее физическому, психическому или социальному благополучию.

По нашему мнению, феномен безопасности имеет сложную структуру и представлен на субъективном уровне, как минимум, двумя компонентами: психологическим (как личностное состояние безопасности) и поведенческим (как безопасное поведение).

Уже в первой половине XX века исследователи обратили внимание на роль переживания безопасности для полноценного развития ребенка, для психологического благополучия взрослого человека (К. Хорни, Г.С. Салливан, А. Маслоу и др.). Вместе с тем, нами не было обнаружено эмпирических исследований, посвященных выявлению признаков состояния безопасности, определению его места среди других психических состояний, изучению его взаимосвязи с психологическим бла-

гополучием личности. Данным вопросам и посвящено описанное в работе исследование.

Таким образом, целью данного исследования явилось выявление психологических особенностей состояния безопасности.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. Состояние безопасности интегрировано в структуру других психических состояний, что проявляется в наличии у него специфических признаков и тесных взаимосвязей с другими состояниями.
2. Состояние безопасности связано с психологическим благополучием личности.

Методы исследования:

1. Методика диагностики склонности к переживанию состояния безопасности (Л.Ю. Субботина, Т.Л. Смирнова) [11].
2. Методика «Рельеф психического состояния» (А.О. Прохоров) [1].
3. Методика СОУЛ (А.Ю. Панасюк) [8].
4. Методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [14].

Также в работе использовались следующие методы обработки и представления результатов: корреляционный анализ (расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена); структурно-психологический анализ (этапы построения и анализа матриц интеркорреляций и соответствующих им структурограмм, подсчет весовых коэффициентов каждого состояния в структуре).

Психическое состояние безопасности мы определяем как личностное состояние, основанное на потребности в безопасности и реализующееся в восприятии стабильности и предсказуемости ситуации при отсутствии физической угрозы или угрозы «Я» [10]. Состояние безопасности представляет собой противоположность состояниям

тревоги, страха, однако имеет свою специфику, связанную с его «положительным» характером.

В рамках данного исследования состояние безопасности исследовалось с разных сторон. Во-первых, выявлялись основные признаки состояния безопасности, его влияние на психические процессы, физиологические и эмоциональные реакции, поведение человека. Для этой цели нами была использована методика А. О. Прохорова «Рельеф психического состояния», в которой мы просили испытуемых оценить состояние безопасности по каждому из критериев. Во-вторых, изучалось место состояния безопасности в структуре других психических состояний, его эмоциональная окрашенность. Для этого нами была использована методика А. Ю. Панасюк «Тест СОУЛ», позволяющая изучить оценочные установки человека относительно предлагаемых явлений (состояний), а также взаимосвязь между ними на эмоциональном уровне. В-третьих, выявлялась взаимосвязь между склонностью к переживанию состояния безопасности и психологическим благополучием личности. Все это позволило говорить о роли состояния безопасности в функционировании психики человека.

В результате выявления особенностей состояния безопасности с помощью методики А. О. Прохорова было отмечено, что состояние безопасности преимущественно проявляется в психологических признаках (на уровне переживаний, психических процессов) и на уровне поведения. Менее значимо его влияние на физиологические реакции. В блоке переживаний нами было отмечено разнообразие эмоциональных реакций, что говорит о том, что на эмоциональном уровне состояние безопасности проявляется с высокой степенью индивидуализации.

Наиболее яркие особенности состояния безопасности следующие:

1. Со стороны психических процессов: хорошая осознанность восприятия, ясность; четкость, ясность представлений, легкость возникновения образов; улучшение памяти, легкость запоминания; повышение сообразительности, находчивость, логичность; улучшение воображения; повышение речевой активности, увеличение громкости голоса, ускорение речи без улучшения качества грамотности, логичности.

2. Со стороны переживаний: веселость; оптимистичность; раскрепощенность, ощущение легкости, раскованности.

3. Со стороны поведения: продуманность поведения; управляемость, контроль поведения; адекватность поведенческих реакций; расслабленность; устойчивость, стабильность поведения в различных ситуациях; уверенность поведения.

Кроме того, были выделены индивидуальные особенности состояния безопасности (имеющие наибольшее стандартное отклонение). Так, оно неоднозначно влияет на волевые процессы и внимание человека, состояние сонливости / бодрости, активности / пассивности переживаний. Таким образом, состояние безопасности неоднозначно влияет на уровень активации человека. Вероятно, это объясняется психологическими (в особенности, мотивационными) особенностями каждого человека. Индивидуальные различия в психологических характеристиках приводят к различным оценкам состояния безопасности как «усыпляющего» или «активизирующего».

Таким образом, состояние безопасности проявляется преимущественно на уровне психологических и поведенческих признаков, а на физиологическом уровне скорее характеризуется отсутствием признаков стресса и тревожных состояний.

При изучении места состояния безопасности в структуре психики человека нами была использована методика А. Ю. Панасюк «Тест СОУЛ». Она позволяет изучить эмоциональную окрашенность психических состояний, отношение испытуемого к ним, а также сходство и различие состояний на проективном для респондента уровне. Оценке подвергались состояния «тревожного» круга: тревога, безопасность, спокойствие, состояние риска, напряжение, удовлетворенность, стресс. Обработка результатов состояла в переводе шкалы методики в положительные значения от 1 до 7, в суммировании баллов по каждому слову (состоянию), в подсчете средних значений и стандартного отклонения по каждому состоянию и по «служебным» словам, обозначающим общечеловеческие ценности и антиценности. Далее было проведено ранжирование состояний на основании их средних значений для изучения их сравнительной ценности для человека, их эмоциональной окрашенности. Иерархию оцениваемых слов можно представить следующим образом:

- 1) Друг (среднее = 49,3, станд. отклон. = 6,0);
- 2) Солнце (среднее = 47,9, станд. отклон. = 6,0);
- 3) Удовлетворенность (среднее = 47,5, станд. отклон. = 5,6);
- 4) Безопасность (среднее = 46,2, станд. отклон. = 6,9);
- 5) Спокойствие (среднее = 45,4, станд. отклон. = 7,1);
- 6) Состояние риска (среднее = 30,4, станд. отклон. = 9,4);
- 7) Напряжение (среднее = 22,3, станд. отклон. = 7,2);

- 8) Тревога (среднее = 20,9, станд. отклон. = 7,3);
- 9) Слякоть (среднее = 19,7, станд. отклон. = 8,9);
- 10) Стресс (среднее = 19,3, станд. отклон. = 6,7);
- 11) Тяжелая болезнь (среднее = 14,3, станд. отклон. = 6,8).

Анализируя полученную иерархию, можно сделать следующие заключения. Состояние безопасности имеет выраженную положительную окраску. Оно имеет высокую ценность для человека. Наиболее близки по эмоциональной окрашенности к нему такие психические состояния, как удовлетворенность и спокойствие. Имеют негативную эмоциональную окраску переживание тревоги и стресса. Состояние риска оценено нейтрально, однако имеет наибольшее стандартное отклонение. Это свидетельствует о большом разбросе его оценок и, следовательно, об индивидуализации его переживания.

Чтобы определить место состояния безопасности среди других психических состояний, выявить взаимосвязи между ними был проведен корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена), построена матрица интеркорреляций, а затем – структурограмма, отражающая значимые взаимосвязи между состояниями (рис. 1).

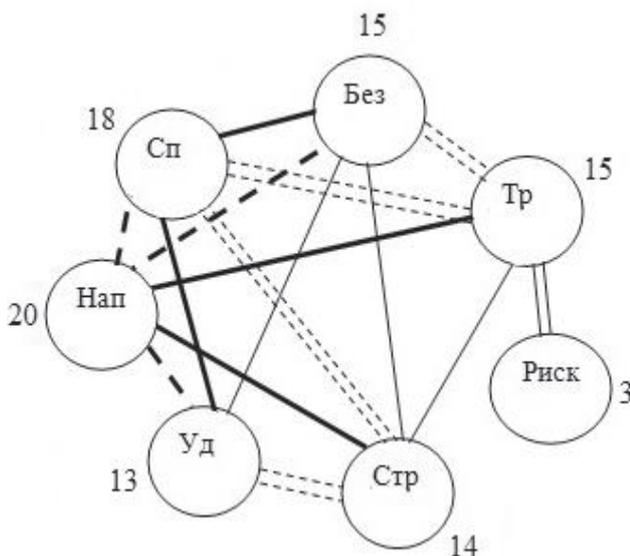


Рис. 1. Структурограмма значимых взаимосвязей между состояниями. Обозначения: Без – безопасность, Тр – тревога, риск – состояние риска, Стр – стресс, Уд – удовлетворенность, Нап – напряжение, Сп – спокойствие. Числами обозначены весовые коэффициенты каждого личностного качества в структуре.

Положительные взаимосвязи:

- – значимые при $p < 0,05$;
- ===== – значимые при $p < 0,01$;
- – значимые при $p < 0,001$.

Отрицательные взаимосвязи:

- - - - - – значимые при $p < 0,05$;
- - - - - – значимые при $p < 0,01$;
- - - - - – значимые при $p < 0,001$.

При подсчете весовых коэффициентов связей, значимым при $p < 0,05$, приписывался весовой коэффициент 2 балла; связям, значимым при $p < 0,01$, приписывался коэффициент 3 балла; связям, значимым при $p < 0,001$, приписывался коэффициент 4 балла. Связи на уровне значимости $p < 0,10$ и меньшем не анализировались.

В результате было выявлено, что вся структура психических состояний объединяется вокруг базовых состояний – склонности испытывать напряжение и спокойствия. Также интегрирующую роль имеют состояния безопасности и тревога. Остальные состояния имеют меньшее количество взаимосвязей с другими состояниями. Состояние безопасности вплетено в структуру психических состояний. Наибольшее сходство состояние безопасности имеет с состоянием спокойствия (наиболее значимая положительная взаимосвязь), а его противоположностью можно считать состояние напряжения (наиболее значимая отрицательная взаимосвязь). При этом состояние риска имеет только одну значимую взаимосвязь – положительную взаимосвязь с тревогой. Это говорит о том, что риск оценивается тем более положительно, чем позитивнее отношение к тревоге у человека. Вероятно, это наблюдается у людей, не склонных часто испытывать тревожные состояния. У них тревога может играть положительную роль, мобилизуя человека на действия в стрессовой обстановке. У людей, часто испытывающих тревогу, отрицательное отношение к состоянию риска, поскольку последний сам по себе способствует возникновению тревоги.

Кроме того, были выявлены положительные корреляционные взаимосвязи между состоянием безопасности и «служебными» словами «друг» ($r = 0,51, p < 0,01$) и «солнце» ($r = 0,42, p < 0,05$) и отрицательная взаимосвязь со словом «слякоть» ($r = -0,49, p < 0,01$). Поскольку данные слова обозначают общечеловеческие ценности, мы полагаем, что безопасность выступает ценностью человеческого существования, обеспечивает его благополучие и развитие (что соотносится с подходом Ш. Шварца, который в системе ценностей указывал безопасность как стабильность и защищенность общества, отношений и себя [13]).

Исходя из всего вышесказанного, мы делаем вывод, что состояние безопасности – отдельное

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между психологическим благополучием и склонностью к переживанию состояния безопасности

	ПО	АВ	УС	ЛР	Ц	С	ПБ
СПСБ	0,307181	0,720009***	0,692885***	0,719557***	0,599373***	0,509413**	0,783765***

психическое состояние (поскольку отсутствуют совпадения между оценками безопасности и других психических состояний), обладает собственными признаками и включено в структуру психики человека. Его можно рассматривать как ценность человеческого существования.

В наших предыдущих работах указывалось, что состояние безопасности может быть более или менее типичным для разных людей в силу влияния «внутренних условий». Исходя из этого, мы ввели конструкт «склонность к переживанию состояния безопасности», характеризующий относительно устойчивую личностную особенность, предрасполагающую к переживанию человеком собственной безопасности.

Для того чтобы изучить взаимосвязь между состоянием безопасности и психологическим благополучием личности был проведен корреляционный анализ (по Ч. Спирмену) между всеми компонентами психологического благополучия и его общим уровнем (по К. Рифф) и склонностью к переживанию состояния безопасности (таблица 1).

Обозначения: СПСБ – склонность к переживанию состояния безопасности; ПО – позитивные отношения; АВ – автономия; УС – управление средой; ЛР – личностный рост; Ц – цели в жизни; С – самопринятие; ПБ – психологическое благополучие (общий уровень). В ячейках таблицы представлены коэффициенты корреляции Ч. Спирмена.

$r = 0,339$ (*) – корреляции на уровне значимости $p < 0,05$;

$r = 0,436$ (**) – корреляции на уровне значимости $p < 0,01$;

$r = 0,539$ (***) – корреляции на уровне значимости $p < 0,001$.

Было выявлено, что склонность к переживанию состояния безопасности связана со всеми компонентами психологического благополучия (кроме компонента «позитивные отношения») и его общим уровнем. Таким образом, безопасность способствует личностному развитию человека, его стремлению ставить перед собой цели и достигать их, его самодостаточности, способности простираивать границы между собой и внешним миром. Только в ощущении безопасности человек способен эффективно действовать в условиях изменчивой среды. С другой стороны, можно

предположить, что самопринятие и позитивная самооценка являются первичными и способствуют возникновению состояния безопасности. Полученные нами результаты соответствуют концепциям А. Фрейд, Г.С. Салливана, К. Хорни о роли переживания безопасности для успешного развития ребенка, а также для психологического благополучия взрослого человека [5, 7, 12]. Данное состояние обеспечивает гармонизацию внутреннего мира личности.

Подводя итоги проведенному исследованию, можно заключить, что поставленные гипотезы были подтверждены. Мы формулируем следующие выводы:

1. Состояние безопасности – самостоятельное психическое состояние, обладающее собственными специфическими признаками;
2. Безопасность можно рассматривать как ценность человеческого существования;
3. На эмоциональном уровне состояние безопасности оценивается респондентами позитивно. Наиболее близкими психическими состояниями можно считать состояния удовлетворенности и спокойствия, а психологическими антиподами – состояния тревоги и стресса;
4. Состояние безопасности тесно вплетено в структуру психики человека и является одним из интегративных состояний;
5. Состояние безопасности является фактором психологического благополучия личности.

Литература

1. Габдреева, Г. Ш., Прохоров, А. О. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А. О. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.
2. Дремков, А. А. Военные опасности и угрозы для России // Безопасность: информ. сб. Фонда нац. и междунар. Безопасности. – М., 1995. – № 3. – 4.
3. Закон Российской Федерации «О безопасности» // Российская газета. 1992. 6 мая.
4. Кузнецов, В. Н. Социология безопасности: учебник / Ин-т соц.-полит. исслед. РАН; социологический ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2003.
5. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 544 с.
6. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2007. – 873 с.

7. Основы психологии безопасности: учеб. метод. пособие/ сост. Д. Р. Мерзлякова.– Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 83 с.
8. *Панасюк, А. Ю.* Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования// Психологический журнал, 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 54–65.
9. *Рыбалкин, Н. Н.* Философия безопасности: учебное пособие.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 293 с.
10. *Субботина, Л. Ю., Смирнова, Т. Л.* Разработка методики на диагностику субъективного восприятия безопасности личности// Ярославский психологический вестник, 2016. – № 35. – С. 41–46.
11. *Субботина, Л. Ю., Смирнова, Т. Л.* Разработка методики на диагностику субъективного предпочтения состояния безопасности// PSIXOLOGIYA, 2018. – № 1. – С. 40–45.
12. *Хьелл, Л., Зиглер, Д.* Теории личности. 3-е междунар. изд.– СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
13. *Швари, Ш., Бутенко, Т. П.* и др. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России// Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. – Т. 9, № 1. – с. 43–70.
14. *Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, Т. П.* Психологическое благополучие личности// Психологическая диагностика, 2005. – № 3. – С. 95–121.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371

Психологическая структура учебной деятельности школьников и студентов: сравнительный анализ

Е. Г. Изотова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие специфику структуры учебной деятельности школьников и студентов. Сформулированы основные подходы к ее изучению с точки зрения системогенетической концепции. Представлены результаты эмпирического исследования учебной деятельности: определена специфика структуры учебной деятельности школьников и студентов.

Ключевые слова: системогенез, учебная деятельность, структура, операциональный компонент, мотивационный компонент, саморегуляционный компонент.

На данный момент в психологической науке существует значительное число работ, посвященных проблеме учебной деятельности. Опираясь на выявленные отличия в работах, посвященных данной проблеме, можно выделить несколько основных подходов к изучению учебной деятельности. При этом, каждая теория по своему трактует как само понятие «учебной деятельности», так и ее содержание.

В рамках данного исследования, мы придерживались системогенетической теории, предложенной В. Д. Шадриковым. По его мнению, учебная деятельность имеет то же строение и ту же структуру, как и собственно любая другая деятельность. Таким образом, положения о деятельности, представленные в рамках данного подхода, мы можем использовать применительно к исследованию учебной деятельности [5].

В. Д. Шадриков выделил основные понятия анализа деятельности как системы. Остановимся на более важных для нашего исследования.

Анализ работ по проблеме системогенеза показал, что структура – объективно существующее целостное, представленное элементами и их взаимосвязями друг с другом и с целым. Структура деятельности – целостное единство компонентов и их всесторонних связей, которые реализуют деятельность. Психологическая структура деятельности – целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, регулируют и реализуют деятельность. Элементы структуры – условно неделимые и относительно сопоставимые ее части. Компоненты структуры – объединяющее название для элементов, подсистем и подструктур [2, 4, 5].

Учебная деятельность обладает своими особенностями и своей структурой. Анализ этих особенностей учебной деятельности дает возможность исследовать ее более углубленно и раскрывает новые перспективы в управлении этим процессом.

Так как учебная деятельность является одним из видов деятельности человека, то обратимся к структуре деятельности, предложенной В. Д. Шадриковым. В качестве компонентов учебной деятельности В. Д. Шадриков предлагает рассматривать следующие: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, ПВК [5]. Данные функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Анализ работ по изучаемой проблеме позволяет заключить, что в большинстве случаев в работах, посвященных исследованию учебной деятельности, выделяется устойчивый набор компонентов, входящих в состав ее структуры. Обобщая данные, представленные в литературе, мы выделили следующие основные структурные компоненты учебной деятельности: мотивационный, операциональный, саморегуляционный. Перечисленные компоненты образуют определенную структуру. Соответственно, учебную деятельность мы описываем через характеристику таких компонентов ее структуры, как: операциональный, мотивационный и саморегуляционный, и элементов, их составляющих [1].

Таким образом, в соответствии с нашим пониманием структуры учебной деятельности было организовано и проведено эмпирическое исследование, цель которого – выявить специфические особенности психологической структуры учебной деятельности студентов вузов на основе анализа указанных выше компонентов.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет нам сделать определенные выводы. Средний показатель развития операционального компонента значительно выше у студентов, чем у школьников. Данный факт может быть результатом того, что у школьников нет возможности развивать в полной мере элементы учебной деятельности в связи с особенностью системы школьного образования (нет возможности самостоятельно выбирать способы выполнения учебной деятельности и подавляющий контроль со стороны педагогов), тогда как система высшего образования значительно отличается от школьного – появляется большая самостоятельность в выборе средств и форм выполнения учебной деятельности, снижается степень контроля, и как следствие, происходит развитие операционального компонента.

Кроме того, мы зафиксировали, что успеваемость школьников имеет достоверную взаимосвязь с таким элементом, как принятие решений, то есть чем более обоснованным и продуманным является процесс принятия решений, тем большую взаимосвязь он имеет с успеваемостью. Данное положение можно подтвердить тем фактом, что принятие решений зачастую происходит под воздействием и с помощью педагогов, что и приводит к повышению успеваемости школьников. В структуре операционального компонента четко прослеживается группа взаимосвязанных элементов, структурообразующим среди которых является планирование, что объясняется наибольшей его значимостью в школьном периоде. При этом, успеваемость студентов не имеет достоверных взаимосвязей ни с одним из выделенных нами элементов.

Как и у школьников, у студентов присутствует группа взаимосвязанных элементов, центральным из которых является контроль. Увеличение числа и степени значимости взаимосвязей у контроля на этапе высшего образования говорит нам о том, что если в школе данную функцию принимал на себя педагог, то студенты сами контролируют свою деятельность, что является следствием повышения самостоятельности в данный период. Студенты меньше контролируют свое эмоциональное состояние, импульсивные проявления в учебной деятельности, но компенсируют данные недостатки коррекцией своей деятельности, т.е. меньше контролируют, но больше коррек-

тируют выполнение учебной деятельности. Таким образом, можно заключить, что на этапе обучения в вузе в структуре операционального компонента учебной деятельности студентов происходят качественные и количественные изменения.

На следующем этапе исследования операционального компонента мы выяснили, какой из выделенных нами элементов в большей степени влияет на успеваемость школьников: результаты показали, что на успеваемость влияет выраженность операционального компонента в целом, и его элемент – принятие решений. То есть, чем более осознанно принимаются решения школьниками, чем более подготовлены эти решения, выбраны приемлемые альтернативы, тем эффективнее оказывается учебная деятельность. При этом, элементов операционального компонента, влияющих на успеваемость студентов не зафиксировано.

Анализ мотивационного компонента структуры учебной деятельности показал, что мотивация учебной деятельности имеет тенденцию к снижению. Данные результаты можно связать с тем, что у студентов, в отличие от школьников, деятельность является учебно-профессиональной, появляются мотивы профессиональной деятельности и, следовательно, мотивация непосредственно учебной деятельности снижается.

В мотивационном компоненте структуры учебной деятельности школьников, академическая успеваемость взаимосвязана с мотивами, которые имеют отношение к эффективности выполнения деятельности, к получению результата. То есть, академическая успеваемость школьников имеет статистически достоверные взаимосвязи с мотивами, включенными во внутреннюю мотивацию, а мотивы, преимущественно имеющие отношения к внешней мотивации, взаимосвязей с успеваемостью не образуют.

Отличительной особенностью мотивационного компонента у студентов является то, что академическая успеваемость имеет статистически достоверные взаимосвязи со всеми выделенными нами мотивами учебной деятельности, кроме такого мотива, как стать высококвалифицированным специалистом. Таким образом, стремление стать специалистом не отражается на эффективности выполнения учебной деятельности и наоборот, успешная учебная деятельность не взаимосвязана с проявлением данного мотива.

В целом мы можем сказать, что мотивационный компонент структуры учебной деятельности у студентов отличается большим количеством и увеличением значимости взаимосвязей между элементами. Это говорит о том, что происходит усложнение самого компонента и возрастает число взаимосвязей внутри него. Сложившаяся

структура мотивационного компонента в школьном возрасте является неприемлемой в период обучения в вузе в силу изменившихся условий деятельности. Данное противоречие приводит к изменению структуры мотивации студентов в целом и выраженности отдельных мотивов, их взаимосвязей в частности.

Таким образом, можно сделать вывод, что при снижении мотивации в вузе, мотивационный компонент становится более структурированным, появляется большее количество положительных статистически достоверных взаимосвязей между мотивами.

Далее мы установили, что на успеваемость школьников влияние оказывают мотивы, которые относятся к результату деятельности и социальной значимости этих результатов, а на успеваемость студентов влияние оказывает выраженность мотивационного компонента в целом, и мотивы: «получить диплом»; «не запускать предметы учебного цикла»; «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Наибольшее влияние на успеваемость студентов оказывает мотив «получить диплом», что соотносится с теоретическими данными и современным отношением к высшему образованию в обществе. Отрицательные показатели у мотива «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» говорят об отрицательном влиянии его на академическую успеваемость студентов (высокие показатели у данного мотива негативно сказываются на академической успеваемости студентов).

Таким образом, на академическую успеваемость школьников и студентов влияние оказывают разные мотивы, но при этом стремление получить диплом положительно влияет на эффективность учебной деятельности учащихся, не зависимо от этапа образования.

Анализ саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности показал, что общий уровень саморегуляции, а также всех составляющих ее элементов, имеют тенденцию к росту в период от школьного обучения к обучению в ВУЗе, что является следствием того, что студенты научились успешно и эффективно самостоятельно регулировать свою учебную деятельность, тогда как на этапе школьного образования данную функцию в большинстве своем принимал на себя педагог. Повышение уровня развития саморегуляционного компонента в период обучения в вузе является результатом того, что сложившийся уровень саморегуляции в школьный период не является достаточным для эффективного функционирования в новых условиях обучения в вузе. Происходит запуск механизмов развития данного компонента, что и приводит к зафиксированному повышению саморегуляции.

Академическая успеваемость школьников не имеет статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из элементов саморегуляции. Структурообразующий элемент в данном случае – моделирование. Таким образом, наибольшую роль в выраженности саморегуляции играет моделирование и, в меньшей степени, оценка результатов.

Существенно иные результаты были получены при анализе саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности студентов. Как и в первом случае, успеваемость не имеет достоверных взаимосвязей с выделенными элементами саморегуляции. При этом, все элементы имеют достоверные взаимосвязи с выраженностью компонента в целом. Таким образом, при обучении в вузе увеличивается число и сила взаимосвязей внутри саморегуляционного компонента, и это говорит о качественной и количественной перестройке структуры саморегуляции в период обучения в вузе.

На следующем этапе исследования саморегуляции мы определили, какие из элементов саморегуляционного компонента в большей степени влияют на академическую успеваемость. Так, у школьников не выявлено элементов, влияющих на успеваемость, а у студентов влияние на успеваемость оказывает планирование. Таким образом, для повышения эффективности учебной деятельности студентов, необходимо сосредоточить внимание на выраженности именно планирования, как элемента саморегуляционного компонента.

Все зафиксированные изменения компонентов психологической структуры учебной деятельности являются результатом того, что в период школьного обучения складывается определенный способ выполнения деятельности, определенная ее структура, компоненты находятся на уровне, необходимом для оптимального функционирования. Однако, при переходе в вуз, когда меняются условия выполнения деятельности, существующие способы, структура, развитие и выраженность компонентов и их элементов не отвечают новым требованиям. Возникает дисбаланс между наличным уровнем и необходимым, что приводит к запуску механизмов развития. Выявленные нами изменения и являются результатом того, что этот процесс развития идет при смене условий учебной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что компоненты психологической структуры учебной деятельности школьников и студентов не находятся в неизменном состоянии, существует динамика изменений, на этапах школьного и высшего образования имеются специфические особенности.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные об особенностях психологической структуры учебной деятельности студентов в период обучения в вузе показывают необходимость проведения целенаправленной, пролонгированной работы, направленной на оптимизацию и повышение эффективности учебной деятельности студентов.

Проблемы учебной деятельности, как показало данное эмпирическое исследование, связаны в основном с недостаточным развитием каких либо элементов операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности. Следует отметить, что проблема оптимизации учебной деятельности студентов сложная и многоплановая, требующая специальной разработки путей ее решения и апробации их на практическом уровне, при этом необходимо учитывать особенности и ресурсы отдельных вузов и даже факультетов.

Литература

1. *Изотова, Е. Г.* Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология // Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 421–424.
2. *Карпов, А. В., Шадриков, В. Д.* Интегральная концепция системогенеза деятельности // Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. IV. – М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 445 с.
3. *Карпова, Е. В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
4. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
5. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007. – 183 с.

Сравнительный анализ отношения к здоровью младших школьников с нормальным и дефицитарным развитием

О.Ю. Камакина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен опыт исследования отношения к здоровью детей младшего школьного возраста. Выявлены и описаны общие и специфические особенности отношения к здоровью школьников с нормальным и дефицитарным (нарушения слуха) развитием.

Ключевые слова: здоровье, младший школьник, отношение.

Введение. Актуальность изучения отношения к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием обоснована своеобразием данной категории детства, недостаточной изученностью в отечественной и зарубежной психологии теории и практики сохранения и укрепления здоровья в широком смысле этого понятия (физического благополучия, психологической безопасности, оптимальной социализации). В ситуации инклюзивного образования возникает много трудностей по созданию адекватных условий обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе по вопросам воспитания культуры здоровья.

Основная часть. Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) характеризует понятие «здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [5].

Отношение к здоровью – это система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния.

Исследование отношения к здоровью предполагает оценку специфики следующих компонентов:

– когнитивного, отражающего знания человека о своем здоровье, осознание его роли и влияния на качество жизнедеятельности человека, понимание основных факторов риска и антириска;

– эмоционально-волевого, характеризующего особенности переживаний человеком положительных и отрицательных состояний здоровья и ситуаций, с ним связанных, стремления человека;

– деятельностного, демонстрирующего специфику поведения, способствующего адаптации или

дезадаптации человека к изменяющимся условиям окружающей среды, а также выработку стратегии поведения, связанной с изменением состояния здоровья;

– ценностного, определяющего место здоровья в системе ценностных ориентаций и ценностей.

Целью исследования, проведенного магистранткой Н.В. Кудрявцевой, под научным руководством О.Ю. Камакиной было выявление специфики отношения к собственному здоровью младших школьников с дефицитарным развитием (нарушения слуха) в сравнении с детьми с нормальным развитием.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что отношение к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием (нарушением слуха) может иметь как общие, с нормально развивающимися детьми, так и специфические особенности, характерные только для данной категории детей.

В соответствии с целью и задачами исследования было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие учащиеся начальной школы школы-интерната № 7 г. Ярославля с различными нарушениями слуха: дети с состоянием после кохлеарной имплантации, дети с двусторонней сенсоневральной тугоухостью I–IV степени; дети с двусторонней кондуктивной тугоухостью I–III степени, а также дети со смежными или вторичными дефектами (ЗПР, УО, РДА, СДВГ).

Для сравнительного анализа нами были использованы результаты исследования отношения к здоровью детей с нормальным развитием, опубликованные в автореферате диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук Камакиной Ольги Юрьевны «Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей» [3].

Методы исследования:

– теоретические методы (теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных);

– психодиагностические методы (методика «Лесенка», модификация М. И. Лисиной и Я. Л. Коломинского; методика «Ценностные ориентации детей младшего школьного возраста» Т. В. Брагиной; методика «Я и мое здоровье» О. Ю. Камакиной; методика незаконченных предложений; проективный рисуночный тест «Здоровье»).

– анализ медицинских сведений, полученных от родителей, медицинских работников школы, анкетирование классных руководителей;

– статистическая обработка данных с использованием метода статистической обработки – U-критерия Манна–Уитни.

Научная новизна – впервые были изучены особенности отношения к здоровью детей с дефицитным развитием (нарушением слуха) и выявлены общие и специфические особенности отношения к здоровью детей с нормальным и дефицитным развитием.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности формирования культуры здоровья у младших школьников более целенаправленно с учетом выявленных особенностей, данные исследования могут использовать учителя, воспитатели, педагоги-психологи, социальные педагоги и другие специалисты в области социально-гуманитарных практик.

При описании результатов исследования мы ориентировались на систему компонентов отношения к здоровью младших школьников.

Когнитивный компонент отношения к здоровью: самооценка, как часть когнитивного компонента, в норме развития по мере взросления ребенка становится более дифференцированной, к 4 классу должна преобладать адекватная самооценка. У детей с нарушениями слуха самооценка «здоровый» является более адекватной, по сравнению с остальными показателями (завышены или крайне завышены). При этом девочкам присуща завышенная самооценка по параметрам «счастливый», «умный», «красивый», наблюдаются адекватные показатели самооценки в позициях «здоровый», «успешный». Мальчикам характерна адекватная самооценка по всем параметрам кроме позиции «здоровый», в которой наблюдается заниженная самооценка (крайний вариант нормы).

У младших школьников с нарушениями слуха понятие «здоровье» в первую очередь воспринимается как отсутствие болезней (43%) и как следствие выполнение своих функций в роли учеников («в школу не ходить»); большое количество учеников (30%) выделили такие параметры как хорошее самочувствие, хорошее настроение. Небольшое количество ответов детей включало оказание медицинской помощи, качество медицинского обслуживания, физическую силу.

Спектр представлений о здоровье включают представления о физическом и эмоциональном благополучии, не характеризуя позиции социального благополучия. Мы предполагаем, что это связано со своеобразием социальной ситуации развития детей с дефицитным развитием. Знания детей о своем здоровье, роли здоровья скудны, понимание основных факторов риска сформированы частично.

Эмоционально-волевой компонент отношения к здоровью: при проведении проективного рисуночного теста «Здоровье» присутствует шаблонность в рисунках (рисуют как привыкли, как научили, не пытаются вложить в такой рисунок новый смысл), графические навыки детей с дефицитным развитием развиты плохо, например: на предложение подумать и нарисовать рисунок на тему здоровья девочка рисует очередную принцессу, указывая на то, что она здоровая, потому что улыбается. В 37% работ – наличие штриховки, указывающее на тревожность. В 60% работ дети используют все семь предоставленных цветов, 8% ограничились одним цветом. В работах преобладает красный цвет, что может указывать на наибольшую чувствительность, потребность теплоты из окружения. Самым наименее выбираемым оказался фиолетовый цвет. У младших школьников с нарушениями слуха понятие здоровье в первую очередь воспринимается как отсутствие болезней. Дети обращают внимание только на физическое и эмоциональное благополучие, игнорируя при этом социальный контекст. Детям младшего школьного возраста с нормальным развитием характерно разнообразие составляющих, описывающих все стороны благополучия (физического, психического, социального). Эмоционально-волевой компонент у младших школьников с дефицитным развитием сформирован частично.

Деятельностный компонент отношения к здоровью: т.к. половина испытуемых – воспитанники интерната, их режимные и гигиенические навыки, превышают показатели деятельностного компонента отношения к здоровью детей, которые живут в семьях и только посещают школу. Однако, говоря о навыках, связанных с умениями и навыками сохранения психологического и социального здоровья – учащиеся, которые живут с родителями, имеют более высокие У детей с нормальным развитием различия между 1 и 4 классами значимы, у детей с дефицитным развитием – показатели незначимы. Детям с нарушениями слуха сложнее оценивать состояние собственного здоровья и скорость выздоровления. Им свойственно завышать эти параметры, переоценивать или неадекватно оценивать своё состояние. Деятельностный компонент у младших школьников с дефицитным развитием сформирован неравномерно,

показатели физического здоровья преобладают над показателями психического и социального здоровья.

Ценностный компонент: в системе ценностей у большинства испытуемых преобладает хорошая учеба, помимо этого девочки ставят на первые места красоту, а мальчики хотят быть сильными и веселыми. Здоровье в иерархии занимает последнее место вместе с аккуратностью. Следует отметить, что частота выбора здоровья, как ценностной ориентации увеличивается в 3–4 классах, а в 1–2- практически отсутствует. Как часть ценностного компонента здоровье в иерархии выборов у учащихся нормальным развитием стоит на пятой позиции, у детей с дефицитным развитием занимает последнее место.

Заключение. Гипотеза нашего исследования подтвердилась: в целом уровень сформированности отношения к здоровью младших школьников с дефицитным развитием ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Можно выделить общие и специфические особенности отношения к здоровью младших школьников с нормальным и с дефицитным развитием (нарушения слуха).

Общими особенностями отношения к здоровью в данной возрастной группе являются: первичные представления о здоровье сформированы, когнитивная область «здоровье» будет продолжать развиваться и обогащаться более полным пониманием рисков и опасений в отношении своего здоровья; «здоровье» не является ведущей ценностной ориентацией в младшем школьном возрасте.

Специфическими особенностями младших школьников с дефицитным развитием по сравнению с младшими школьниками с нормальным развитием являются:

– спектр представлений младших школьников с дефицитным развитием включает представления о физическом и эмоциональном благополучии (менее сформирован, чем у младших школьников с нормальным развитием), не характеризуются позиции социального благополучия;

– для детей с дефицитным развитием характерна завышенная самооценка состояния собственного здоровья и скорости выздоровления, младшие школьники с нормой развития демонстрируют более адекватную самооценку;

– эмоционально-волевой компонент: дети младшего школьного возраста с нормальным развитием проявляют позиции, характеризующие все стороны благополучия (физического, психического, социального) в отличие от детей с дефицитным развитием (игнорирование социального);

– у младших школьников с дефицитным развитием показатели деятельностного компонента значимо не вырастают от 1 к 4 классу, в отличие от младших школьников с нормой развития;

– уровень сформированности режимных и гигиенических навыков детей школы-интерната превышают показатели сформированности навыков сохранения физического благополучия детей с дефицитным развитием, воспитывающихся в семьях;

– качество умений и навыков сохранения психологического и социального благополучия выше у младших школьников с дефицитным развитием, воспитывающихся в семьях, по сравнению с младшими школьниками с дефицитным развитием, воспитывающихся в интернате (лучше качество умений и навыков сохранения физического благополучия).

Литература

1. Буковцова, Н. И., Ремезова, Л. А. Современные подходы к комплексной реабилитации детей с нарушениями слуха // *Коррекционная педагогика*. 2006. – № 3. – С. 71–75.
2. Игнатьева, С. Г. Педагогические условия здоровьесбережения учащихся в системе дошкольной подготовки и начальной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. – Чебоксары, 2010. – 22 с.
3. Камакина, О. Ю. Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей: автореф. дис. канд. пс. наук. – Ярославль, 2010. – 26 с.
4. Речицкая, Е. Г., Волохова, И. А. Здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха // *Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида, часть 2 / под ред. Е. Г. Речицкой*. – М.: Владос, 2009, 2013. – 389 с.
5. World Health Organization. Constitution of the World Health Organization – Basic Documents, Forty-fifth edition, Supplement, October 2006.

Дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности учащихся высших учебных заведений*

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

Аннотация. Представлены результаты исследования по выявлению дифференциальных аспектов структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности у студентов высших учебных заведений разных направлений подготовки: технического, естественнонаучного, гуманитарного. Рассмотрены основные предпосылки к проведению исследования на основании собственных авторских подходов к изучению метакогнитивных детерминант, а также с точки зрения работ ряда зарубежных исследователей. Выявлены и объяснены конкретные закономерности структурной организации метакогнитивных качеств, стратегических и иных характеристик метакогнитивной сферы личности учащихся разных специальностей. Обозначены основные направления дальнейшей разработки изучаемой научно-исследовательской проблемы.

Ключевые слова: метакогнитивизм, метакогнитивные процессы, метакогнитивные качества, метакогнитивные стратегии, метакогнитивная сфера личности, учебная деятельность, структурная организация, индексы структурной организации.

Современный метакогнитивизм представляет собой одно из наиболее перспективных в научном отношении направлений психологических исследований. Вместе с тем, в силу его относительной «молодости» ощущается недостаток в области эмпирических и экспериментальных исследований, а также методического обеспечения. В целом, ситуация такова, что значительное количество интенсивно накапливаемого нового в научном отношении материала требует определенной систематизации и становления новых подходов, которые обеспечат его последующее конструктивное развитие. Прежде всего, следует подчеркнуть, что, как мы полагаем, в настоящее время в метакогнитивизме существуют два таких основных пути разрешения сформулированных в нем задач по интенсификации его развития, а также по углублению теоретического уровня исследований и обогащения его методологической базы. Первый из них оформился в рамках метакогнитивного направления достаточно давно и, безусловно, во многом определяет его как таковое. Это *диагностический* подход (или направление), включающий в себя практически весь существующий на сегодняшний день объем эмпирических методов (психодиагностических, экспериментальных и т.д.). Он во многом уже доказал свою эффективность и распространился, фактически, на все современные исследования в метакогни-

тивной психологии. Эмпирическая деятельность в подавляющем большинстве областей психологических исследований, реализуемая с позиций данного подхода, представляет собой своеобразную гарантию получения точных, верифицированных, с научной точки зрения грамотных и адекватных целям исследований результатов. Наряду с этим, достижения метакогнитивного направления обуславливают возможность существования и второго подхода и, соответственно – новые пути решения стоящих перед метакогнитивизмом задач. Данный подход был обозначен в цикле наших предыдущих работ, как *структурно-феноменологический* [5, 6].

Наряду с этим, к числу наиболее актуальных задач современной метакогнитивной психологии (и одновременно, ее проблемных областей) следует отнести осуществление разработок, направленных на интеграцию метакогнитивизма с другими крупными общепсихологическими категориями. Главным из подобных вопросов, как мы полагаем, в настоящее время является изучение организации параметров метакогнитивной сферы личности в профессиональной и учебной деятельности. Действительно, сейчас существуют два очень крупных и даже определяющих направления – психологическая теория деятельности [4, 8, 9] с одной стороны и метакогнитивизм [7, 9, 11–16 и др.] с другой. Они, характеризуясь высоким уровнем и темпами развития, во многом олицетворяют и важнейшие тенденции развития психологического знания. Однако до сих пор они разрабатыва-

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-0013-00113

ются подчеркнута автономно друг от друга, что порождает множество принципиальных трудностей и проблем. Так, в частности, *внедеятельностная* парадигма развития метакогнитивизма порождает его главную теоретическую трудность – проблему *экологической валидности* [4]. В свою очередь, существенно обедняется и теория деятельности, поскольку нераскрытыми остаются многие – наиболее сложные, то есть именно метакогнитивные процессы, которые лежат в основе ее осознаваемой произвольной регуляции. Вследствие этого, возникает объективная необходимость реализации исследований именно «на стыке» данных направлений, что будет в существенной степени содействовать преодолению некоторых негативных особенностей, а в конечном итоге – и развитию как психологии профессиональной и учебной деятельности, так и метакогнитивизма.

Одновременно с этим, обозначенные подходы могут содействовать решению ряда важных и нерешенных до настоящего момента проблем. К одним из них следует отнести вопросы, связанные со структурной организацией метакогнитивных процессов и свойств личности, а также метакогнитивной сферы личности, в целом, для представителей различных возрастных, профессиональных и иных групп.

Основной и, возможно, единственной описанной на сегодняшний день предпосылкой к проведению подобного рода исследований является, как указывается нами, в частности, в [2, 3], следующее. Освоение различного по содержанию учебного материала предполагает использование самых разнообразных, подходящих именно для этого, *метакогнитивных стратегий*. При изучении точных наук чаще всего используются стратегии, связанные с когнитивным мониторингом, в частности, выявленные благодаря экспериментам с применением так называемых *problem-solving tasks*^{*}. Вместе с тем работа учащегося с материалом естественнонаучных и технических дисциплин включает комплекс стратегий *judgments of agency*, представляющий собой в целом рефлексивную оценку готовности личности исполнить то или иное сложное действие, решить конкретную задачу. Фактически это неполный аналог понятия «самоконтроль», а также *action monitoring*, обозначающийся, в свою очередь, как выявление различий между получившимися в итоге показателями деятельности и ожидаемыми результата-

ми. Аналогом в русском языке может выступать понятие деятельностного контроля. Необходимо также отметить, что в ряде случаев по отношению к рассматриваемой проблеме используется понятие *metacognition in copmputation*, описывающее использование различных приемов и стратегий, в частности мнемотехнических приемов, в процессе решения вычислительных математических задач. Помимо этого, важным фактором, непосредственно влияющим на решение математических задач, выступает так называемый *эффект гиперкоррекции (hypercorrection effect)*, встречающийся, однако, не у старших школьников или студентов, а у учащихся младшего школьного возраста и дошкольников. Данный метакогнитивный феномен заключается в предельно высокой степени контроля за результатами решения той или иной задачи, постоянной корректировке, исправлении чаще всего правильно найденного решения на неправильное [2, 3, 5, 6, 13, 14].

Общая цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении дифференциальных аспектов метакогнитивной сферы параметров личности учащихся высших учебных заведений различных специальностей. Объектом исследования выступили параметры метакогнитивной сферы личности учащихся высших учебных заведений. В качестве предмета исследования были рассмотрены дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивной сферы личности студентов гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений.

В ходе исследования было использовано четыре психодиагностических методики опросного типа: Методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева); Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта; Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)); Опросник Д. Эверсон. Кроме этого, в исследовании был применен ряд методов математико-статистической обработки и интерпретации данных: метод структурно-психологического анализа, содержательно включающий в себя следующее процедуры: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, а также метод экспресс- χ^2 . Помимо этого, для оценки значимости различий был применен U-критерий Манна–Уитни. По итогам реализации последнего удалось установить, что для всех групп испытуемых эксплицируются значимые различия в плане исследуемых в работе метакогнитивных детерминант. Разумеется, данные выявленные на *аналитическом* уровне значимые различия требуют дополнения за счет использования более спец-

* В метакогнитивной психологии сложилась нередкая для современных научных направлений трудность, заключающаяся в том, что разработанный, к примеру, за рубежом термин не имеет полного и исчерпывающего эквивалента в русском языке и наоборот. Попытки, так или иначе, присвоить русскоязычное название сталкиваются с тем, что оно не в полной мере будет отражать содержание описываемого явления. В силу этого, в текстах работ, как правило, сохраняется исходная терминология на иностранном языке.

ифицированных математико-статистических процедур.

Так, отдельным этапом работы стало вычисление матриц интеркорреляций по уже полученным данным. Каждая из выделенных матриц разрабатывается на основе выше приведенных трех групп испытуемых, образованных согласно критерию их дифференциации по направлению обучения – гуманитарного, естественнонаучного и технического. В итоге, каждой из трех групп соответствует своя матрица интеркорреляций. Помимо этого, по результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности (отражает степень интегрированности (согласованности) структурных элементов), дивергентности (отражает степень расхождения структурных элементов) и организованности структур метакогнитивных параметров (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p = 0,90$; $p = 0,95$ и $p = 0,99$), а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающий общую структурную организованность основных параметров метакогнитивной сферы личности, наличие между ними значимых взаимосвязей.

Исходя из полученных данных, следует выделить некоторые особенности, объединяющие или разобщающие данные группы по ряду показателей. Примерно схожие показатели наблюдаются у учащихся гуманитарных и естественнонаучных специальностей. Индекс когерентности в данных группах испытуемых достаточно близок по значению, что позволяет нам предварительно говорить об их схожести. Вместе с тем, особого внимания, на наш взгляд, заслуживают результаты, полученные в группе студентов технических специальностей. Подобный результат целесообразно объяснять с позиции специфики осваиваемого в рамках обучения техническим специальностям материала и его качественных различий содержательного плана от материала, изучаемого представителями гуманитарных и естественнонаучных специальностей. По всей видимости, студенты гуманитарных и естественнонаучных специальностей не нуждаются в наличии интегрированной, высокоорганизованной структуры параметров метакогнитивной сферы личности. Сам по себе изучаемый ими материал требует, возможно, высокого уровня развития какой-либо одной или нескольких метакогнитивных стратегий, качеств, умений и др. Например: в случае освоения материалов, содержащих текстовые массивы (литературные произведения, стихотворения, теоретические данные), наиболее активно задействуется процесс метапамяти (различные мнемотехнические приемы; *memory performance monitoring*, *metareasoning* и др., о чем кратко было упомянуто выше) [6, 13, 14 и др.].

Следует, как мы полагаем, подчеркнуть также и то, что метакогнитивные стратегии представляют собой специфическую последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности. При соотнесении результатов деятельности с целями возможно не только развитие новых стратегий, которые помогут в будущем справляться лучше с поставленными учебными заданиями, но и отсеивания «лишних» стратегий, которые в прошлом не дали значимых результатов. И именно это, вероятно, выступает в качестве одного из главных условий эффективного освоения нового материала, подготовки к экзаменам и другим контрольным мероприятиям. Помимо этого, данный полученный нами результат, может, в целом, свидетельствовать о существовании различий в использовании тех или иных метакогнитивных стратегий, умений, навыков и др. учащимися различных профессиональных направлений. Иными словами, содержание изучаемого материала закономерным образом влияет на формирование метакогнитивной сферы личности учащихся. Отсюда происходят количественные различия в получившихся значениях индексов структурной организации. Учащиеся технических специальностей используют определенные метакогнитивные стратегии, в число которых, в частности, входят «judgements of learning» (JOL), «metacognition in computation» комплекс стратегий под названием *judgments of agency* и др. Данные стратегии направлены на точное решение задач, на рациональное использование ресурсов и достижение конкретного результата. Представители же гуманитарных специальностей, работая, преимущественно с текстовым материалом, применяют совершенно иные стратегические приемы [1], в частности, метакогнитивные стратегии «предчтения», чтения, «постчтения» и др. Наряду с этим, в качестве особой категории метакогнитивных детерминант следует рассматривать *метакогнитивные феномены*, возникающие в контексте реализации учебной деятельности. Как подчеркивалось нами ранее в [5], те или иные явления (феномены), которые порождаются процессами метапознания, распознаются, а затем фиксируются субъектом в качестве таких образований, которые не только можно, но и целесообразно использовать в дальнейшем в качестве средств их же собственной организации и реализации. Это чрезвычайно выгодно с адаптивной, ресурсной и других точек зрения, так как оно содействует основной функции метакогнитивных процессов – функции расширения когнитивного потенциала личности.

Еще один результат, полученный в нашей работе, и который, однако, как мы полагаем, в несущественной мере оказывает влияние на общие

итоги работы, заключается в невыявленных показателях индекса дивергентности структур компонентов метакогнитивной сферы личности (ИДС). Этот факт сам по себе лишь подтверждает высокую степень интегрированности, организованности всей метакогнитивной сферы, что принципиально важно в процессе обучения. Важно также отметить, что полученные в исследовании результаты не исчерпывают всей проблематики, заявленной нами в работе, и требуют дальнейшего всестороннего изучения. Вместе с тем, итоги исследования сделали возможным раскрытие целого ряда проблем в области метапознания в обучении, которые практически не были решены и даже поставлены в существующих работах до настоящего времени. Так, например, посредством реализации метода вычисления матриц интеркорреляций, построения структурограмм параметров метакогнитивной сферы личности, а также подсчета индексов структурной организации были выявлены следующие, достаточно значимые, на наш взгляд результаты. Помимо обнаруженных общих различий в показателях индекса когерентности и общей организованности, был установлен также факт практически полного отсутствия значимых связей между параметрами рефлексии («рефлексия настоящего», «ретроспективная рефлексия», «рефлексия будущего», «саморефлексия», «социорефлексия» [4, 7, 9, 12 и др.]) в группе учащихся технических специальностей. В то же время, для двух других групп испытуемых ситуация оказалась противоположной. Мы полагаем, что подобный результат свидетельствует о том, что, по всей видимости, содержание осваиваемого представителями технических специальностей материала не предполагает опору на рефлексивные механизмы, а, напротив, характеризуется необходимостью в спонтанном, симультанном нахождении решения, использованием иного, нежели у гуманитариев или студентов естественнонаучных специальностей операционного состава психических процессов, как первичных (когнитивных), так и, разумеется, вторичных, то есть, метакогнитивных. Главным образом, это относится к наиболее «ранним» процессам – метамышлению и метапамяти, а также к целому ряду иных метакогнитивных параметров, необходимых для эффективного освоения учебного материала, связанного с техническими дисциплинами (метакогнитивных стратегий, умений, навыков, феноменов и др.). Напротив, у испытуемых гуманитарных и естественнонаучных специальностей, усматриваются определенные тенденции, исходя из которых, можно сказать о наибольшем, а порой даже преобладающем использовании рефлексии в процессе учебной деятельности.

Стоит также учитывать, что при сравнении исследуемых структур метакогнитивных параметров

подсчет показателей общей динамики индексов структурной организации должен дополняться и другими математико-статистическими процедурами, в частности, методом экспресс- χ^2 , позволяющим определить, являются ли полученные матрицы (и структурограммы) различными лишь «в мере» – *количественно* (то есть, являются гомогенными); либо они выступают *качественно* различными (то есть, являются гетерогенными). Согласно содержанию данного метода ранжируются структурные веса всех элементов структур (исследуемых трех групп испытуемых). После присвоения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом [3, 4]. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых, можно говорить лишь о количественных различиях между структурами и наоборот, в случае выявления незначимых корреляционных связей, следует утверждать о том, что различия между исследуемыми структурами качественны. Как известно, критическим значением выборочного коэффициента корреляции для восьми коррелируемых параметров (по В. Ю. Урбаху [10]) является 0,72. В нашем случае в результате реализации данного метода были получены следующие результаты. Структура метакогнитивных параметров испытуемых, принадлежащих к гуманитарному направлению, и структуры параметров метакогнитивной сферы личности двух других учебных направлений при их сопоставлении друг с другом (посредством вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена) оказались принципиально гетерогенными; между ними наблюдаются качественные различия. Иными словами, это принципиально разные структуры. Вместе с тем, отдельного внимания заслуживает тот факт, что между группой испытуемых-учащихся естественнонаучного и технического направлений были выявлены лишь количественные различия между их структурами метакогнитивных характеристик. Это свидетельствует, в свою очередь, о том, что данные структуры являются гомогенными, то есть принципиально подобными.

На наш взгляд, следует предположить, что данный результат обусловлен сходством содержания и специфики изучаемого материала (как теоретического, так и практического) у обучающихся по естественнонаучному и техническому направлениям. Стратегии, применяемые в обучении по данным специальностям, направлены на точное решение задач, на рациональное использование ресурсов и достижение конкретного результата. Материал же, полагаемый к изучению у обучающихся гуманитарного направления, значимо отличается по своему содержанию и предполагает в свою очередь использование иных механизмов и стратегий.

Подводя общий итог проведенного исследования, целесообразно выделить ряд основных выводов.

Во-первых, был выявлен факт достоверности различий основных метакогнитивных параметров для исследуемых трех групп испытуемых.

Во-вторых, было установлено, что действительно существуют закономерные различия в структурной организации метакогнитивной сферы учащихся различных специальностей.

В-третьих, доказано, что структурная организация основных параметров метакогнитивной сферы личности значительно отличается у студентов гуманитарного, естественнонаучного и технического направлений в силу специфики учебной деятельности, а также различий в способах освоения материала, предполагающих использование различных метакогнитивных стратегий, умений и т.д.

И наконец, в-четвертых, структуры метакогнитивных параметров испытуемых гуманитарного направления и двух других учебных направлений при их сопоставлении друг с другом (посредством вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена) оказались принципиально гетерогенными; между ними наблюдаются качественные различия. В свою очередь, между группой испытуемых учащихся естественнонаучного и технического направлений были выявлены лишь количественные различия. Данные структуры метакогнитивных параметров являются гомогенными, то есть принципиально подобными.

Литература

1. *Беленкова, Ю.С.* Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности// Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – № 3. Часть 2.– Всероссийский научный журнал, 2015.– С. 20–23.
2. *Карпов, А.А.* Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности// Ярославский психологический вестник. Выпуск 35.– Москва-Ярославль: издательство ЯРО РПО, 2016.– С. 17–21.
3. *Карпов, А.А.* Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности учащихся высших учебных заведений// Ярославский педагогический вестник.– Ярославль: ЯГПУ, 2017.– № 4.– С. 218–223.
4. *Карпов, А.А.* Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.– Ярославль, ЯрГУ, 2018.– 784 с.
5. *Карпов, А.А.* Структурно-феноменологический подход в метакогнитивной психологии// Вестник ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2016.– № 4 (38).– С. 106–111.
6. *Карпов, А.А.* Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности.– Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2016.– 208 с.
7. *Карпов, А.А., Карпов, А.В.* Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие.– М.: Издательство «МПСУ», 2015.– 512 с.
8. *Карпов А.В.* Психология деятельности. В 5 т.– М.: Изд. Дом РАО, 2015.
9. *Карпов, А.В., Скитяева, И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности.– М.: Институт психологии РАН, 2005.– 352 с.
10. *Суходольский, Г.В.* Основы математической статистики для психологов.– Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972.– 429 с.
11. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности человека.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.– 419 с.
12. *Янович, К.Т.* Рефлексия как детерминанта структурной организации Я-концепции / автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Ярославль, ЯрГУ, 2009.– 22 с.
13. *Cox, M.* Metacognition in Computation: a Selected Research Review, Artificial Intelligence, Vol. 169(2), 2005 – P. 104–141.
14. *Lovelace, E.A.* Metamemory: Monitoring Future Recallability in Free and Cued Recall, Bulletin of the Psychonomic Society.– P. 497–500.
15. *Metcalfe, J.* Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), Handbook of Metamemory and Memory. New York: Psychology Press, 2008.– P. 29–46.
16. *Perfect, T. J., Schwartz, B. L.* Applied Metacognition.– Cambridge University Press. 2002.– 220 p.

Профессионализация мышления преподавателя в контексте современных проблем педагогического образования*

*Кашапов, М.М., Перевозкина, Ю.М., Кашапов, А.С., Первозкин, С.Б.,
г. Ярославль, г. Новосибирск, Российская Федерация*

В контексте современных проблем педагогического образования остро встает вопрос о необходимости признания творческого мышления преподавателя в качестве его главной профессиональной компетентности. Однако в существующих образовательных и профессиональных стандартах данная компетентность даже не упоминается. Хотя общепризнанной целью образования является формирование творчески мыслящей личности. Кроме того, В.В. Селиванов, подчеркивая, что мышление как процесс в первую очередь оказывает воздействие на личностный план мышления (мышление как деятельность), а через него – на общие личностные характеристики субъекта [21] отмечает, что интеллект вытеснил мышление из психологии. А начинать надо, по его мнению, с мышления, если возникает необходимость исследования и реализации когнитивного ресурса [22].

В качестве профессионально одаренного субъекта, обладающего когнитивным ресурсом, можно рассматривать такого специалиста, который соответствует всем трем основным параметрам (высокие показатели профессионального развития, выдающиеся способности, креативность). И если уровень развития одного из параметров не пропорционально соответствует остальным, то такой специалист с меньшей вероятностью становится творчески-одаренным. В целом показатели сформированности творческого мышления отражают специфику развития осознанных механизмов саморегуляции мыслительной деятельности.

Творческое мышление целесообразно исследовать через призму психологии одаренности, в которой накоплен значительный опыт в разработке основных теоретических моделей креативности. Общим в этих подходах является понимание креативности в качестве творческих возможностей человека, которые наиболее ярко проявляются в мышлении.

Среди значительного количества направлений в области исследования мышления оказывается

очень мало работ по пониманию и решению проблем профессионализации мышления. В связи с этим можно отметить, что системогенетический подход является важной методологической основой для создания концепции профессионализации мышления, отвечающей требованиям методологической полноты, теоретической непротиворечивости и описанию основных функций: 1) объяснительной, 2) прогностической, 3) предписывающей и 4) формирующей [26, 27]. Такой подход открывает новые возможности в исследовании духовных и интеллектуальных состояний в качестве ресурса профессионализации мышления субъекта, в том числе и его креативности.

Креативность выражается в форме восприимчивости к новым идеям и характеризуется потенциальной склонностью к разностороннему профессиональному мышлению (ПМ). Благодаря такому мышлению человек может найти оптимальный выход из затруднительной ситуации. В ходе реализации креативности происходит создание нового посредством позитивного отклонения субъектом от шаблонов и общепринятых схем, особенно в ходе становления ПМ. При этом существенную роль в мотивационном плане играет успешная адаптация к образовательной и социальной среде [5, 16]. Одним из источников развития ПМ служит противоречие между социальными и профессиональными требованиями и возможностями субъекта. Реализация, прежде всего, когнитивных ресурсов обеспечивает оптимальное протекание творческого процесса в конфликте [13]. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта обеспечивают адекватное осмысление возникающих проблем [14].

Теоретическое значение разработанной нами концепции профессионализации мышления характеризуется направленностью на выявление и объяснение слабых (опасности) и сильных (возможности) сторон каждого типа мышления в контексте профессиональной деятельности. Теоретическое обобщение полученных эмпирических результатов позволило выделить ситуативный и надситуативный тип мышления [6, 7].

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

Опасности ситуативного мышления заключаются в односторонности, что проявляется в затруднениях относительно установления причинно-следственных связей, поскольку субъект порой не может дифференцировать причины и следствия, лежащие в основе познаваемой ситуации, оказывается неспособным выйти за организационные, временные, пространственные, семантические границы познаваемой и преобразуемой ситуации.

Стратегия ситуативного мышления организована «По ситуации» и ограничена рамками ситуации. Человек, «плетясь в хвосте» развития ситуации, не способный к глубокому осмыслению происходящего, склонен скрытую агрессию трансформировать в открытую. Он действует нередко методом проб и ошибок.

Позитивные возможности ситуативного мышления выражаются в оперативности, конкретизации цели, что позволяет субъекту формулировать определенные рекомендации и выводы по совершенствованию профессиональной деятельности. В контексте признакового распознавания возникшего затруднения восприятие и осмысление ситуации и её классификация осуществляется по отдельным, не согласованным, а порой, и по несущественным признакам, что порой приводит к проявлению когнитивного диссонанса.

Опасности, характерные для надситуативного мышления, выражаются в чрезмерной длительности занятия мета-позиции, чтобы подняться над ситуацией. Кроме того, возможно неадекватное абстрагирование от познаваемой ситуации.

Возможности надситуативного мышления проявляются в стереоскопичности, объективности восприятия, осмысления и понимания сущности возникающих затруднений. Выход за пределы познаваемой ситуации способствует адекватному установлению причинно-следственных связей, прогнозированию следствия и последствия, возникновение которых возможно в процессе осуществления определенных действий. Субъект способен сформулировать выводы, позволяющие адекватно понять психологическую сущность происходящего.

В этом случае реализуется стратегия «По идее». Происходит осмысление (нахождение смыслов) ситуации в общем виде и в контексте выполняемой деятельности. Осознание, каким образом воспринимается и осмысливается познаваемая ситуация способствует обобщению мыслей по поводу познания и конструктивного преобразования ситуации.

Именно благодаря реализации данного типа мышления обеспечивается переход с уровня феноменологического анализа на онтологический (выявление общих закономерностей и механиз-

мов). Осмысление субъектом своей субъектной позиции и её обоснование способствует профилактике деструктивных действий. Растровое распознавание ситуации способствует долгосрочному планированию, проявляющемуся в постановке задач с оптимальным использованием имеющихся ресурсов, в контексте конкретных состояний [8].

Психические состояния, по мнению А.О. Прохорова, отражают особенности функционирования психики человека в определенный период времени, влияют на формирование психических свойств и протекание разнообразных психических процессов [19, 20]. Актуализация интеллектуальных состояний в качестве доминирующих позволяет проанализировать основные характеристики ПМ: акмеологичность, событийность, ресурсность, прогностичность, направленность, эффективность, модальность, длительность, интенсивность.

Профессионализация мышления рассматривается нами как целостная система интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности по мере её возникновения. Проблемность возникает тогда, когда субъект осознает, что имеющейся у него информации недостаточно для действия в определенной ситуации. Своевременное обнаружение проблемности является пусковым моментом для возникновения и разрешения профессиональной проблемной ситуации. У субъекта возникает потребность в преодолении затруднения, которое на момент столкновения с ним представлялось для него неразрешимым [12].

Профессионализация мышления на микроэтапе своего развития характеризуется движением мысли по следующим ступеням: *Ситуация* → *Сложная ситуация* → *Проблемность* → *Проблемная ситуация* → *Профессиональная задача* → *Решение* → *Реализация* → *Обратная связь* → *Коррекция (в случае необходимости)*, позволяющая оценить степень достижения намеченного [9]. Данные вехи не заданы изначально. Каждая предыдущая порождает последующую. Проблемность возникает на разных этапах мыслительной деятельности, в том числе в процессе осмысления субъектом рассогласования между желаемым результатом и полученным. В ходе выявления и устранения проблемности проявляются различные особенности профессионализации.

Операциональные особенности профессионализации мышления характеризуются следующими умениями: нестандартно и эффективно мыслить, решать различные задачи, анализировать сложные профессиональные ситуации, выработать, оперативно принимать и реализовывать оптимальные решения, осмысливать получаемую обратную связь и, в случае необхо-

димости, вносить соответствующие коррективы. Происходит овладение личностью теми способностями и навыками, опытом, которые позволяют мыслить в пределах собственной компетентности и имеющихся умений, а в случае необходимости – выходить за эти пределы.

Динамические характеристики профессионализации мышления связаны с позитивной трансформацией, перестройкой способностей, приемов и имеющихся устойчивых комбинаций в зависимости от типа ситуации и профессиональной деятельности, что позволяет осуществлять субъекту своё целенаправленное саморазвитие, самовоспитание и осознанную саморегуляцию. В ходе изменения основных видов мыслительной деятельности возникает новое их сочетание в зависимости от средств, условий, предмета и результатов труда. При этом происходят новообразования в мыслительной деятельности субъекта.

В качестве параметров оценивания степени сформированности ПМ разработаны критериальные показатели. Показатели являются величиной, с помощью которой можно определять степень выраженности и сформированности ПМ субъекта. Показателем профессионализации мышления служит явление или событие, по содержанию которого можно оценивать ход мыслительного процесса субъекта.

Анализ события-стрессора позволяет понять, сможет ли субъект совладать со стрессом или окажется в кризисе и будет вынужден импульсивно разрешать спонтанно возникающие разного рода затруднения. Следует отметить, что проблемные ситуации как состояние интеллектуального затруднения либо ограничивают применение ресурсов, либо увеличивают их посредством адекватной мобилизации возможностей человека [10].

Установленные показатели профессионализации мышления позволяют приблизиться к ответу на вопрос о соотношении роли внутренних (личностных) и средовых (профессиональных) детерминант в становлении ПМ: либо мышление проявляется в разных сферах профессиональной деятельности (преобладание внутренних детерминант), либо оно может выражаться в этих сферах избирательно (преобладание средовых детерминант) [11].

Таким образом, рассмотренные показатели позволяют определить содержание направленности субъекта на оптимальное выполнение мыслительной деятельности, которое характеризуется достижением максимальной результативности при минимальных затратах.

Исследование креативности. Креативность выявлялась нами по степени надситуативных привнесений в выполнение творческих заданий. Обобщая полученные эмпирические результаты

можно отметить, что основной психологический механизм профессионализации мышления характеризуется переходом от ситуативного типа мышления к надситуативному. Именно этот феномен и составляет, как показали наши исследования, основу творческого ПМ субъекта, поскольку благодаря надситуативному осмыслению происходящего у субъекта формируется новый взгляд на происходящее, возникает позитивное отношение к нему, открываются новые перспективы совершенствования выполняемой деятельности.

В ходе исследования применялись наряду с общепризнанными методиками и авторские методики диагностики надситуативной проблемности: 1. «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций» (Дубровина Ю. Н., Кашапов М. М., 1998). 2. «Диагностика ситуативного/ надситуативного уровня педагогического мышления» (Киселева Т. Г., Кашапов М. М., 1998). 3. «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности» (Сумарокова О. В., Кашапов М. М., 1999). 4. «Опросник-определитель уровня педагогического мышления в ситуации оценивания» (Сумарокова О. В., Кашапов М. М., 1999). 5. «Методика диагностики абнотивности педагога общеобразовательной школы» (Кашапов М. М., Ракитская О. Н., Григорьева Е. М., Зверева А. А., 2001). 6. «Методика оценки творческих особенностей мышления педагога дошкольного образовательного учреждения» (Коточигова Е. В., Кашапов М. М., 2002). 7. «Методика диагностики абнотивности преподавателя высшей школы» (Кашапов М. М., Адушева Ю. А., 2003). 8. «Уровни профессионального мышления психолога» (Кашапов М. М., Корнева И. В., 2004). 9. Методика диагностики уровня профессионального мышления воспитателей (Кашапов М. М., Лейбина А. В., 2008). 10. Опросник способностей творческой личности (Шляпникова О. А., Кашапов М. М., 2006). 11. Тест «Многозначные слова» (Огородова Т. В., Кашапов М. М., 2006). 12. Методика исследования творческого педагогического мышления воспитателей «Простые предметы» (Кашапов М. М., Лейбина А. В., 2008). 13. Методика диагностики метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., 2006).

Результаты исследования. На основе проведенного сравнительного анализа полученных эмпирических результатов исследования учителей, врачей, музыкантов, военнослужащих, тренеров, менеджеров описано проявление креативности в процессе освоения и выполнения конкретных видов деятельности (специализация); нескольких смежных видов деятельности (универсализация); профессиональных умений на уровне требований

к квалификации, разрядам и категориям, установленным в профессии (квалификация).

Профессионализация мышления – это система когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление и самосовершенствование субъектом своих качеств в контексте выполняемой профессиональной деятельности. Большую роль в становлении ПМ играет социальная среда, обогащенная образовательными технологиями [1, 15, 32].

Обобщение позволило сформулировать следующие основные положения концепции профессионализации мышления субъекта

1. Разработана системная оценка динамики изменений (начало, прогресс, успех, плато, регресс) по всем структурным, онтологическим, генетическим, функциональным, когнитивным (метакогнитивным), интегративным характеристикам ПМ.

2. Определена степень продуктивности, динамичности, гармоничности, экономичности, инновационности ресурса творческого мышления профессионала. Разработанная концепция позволяет создать сформированную систему самоактуализации и самореализации ресурса творческого ПМ. На этой основе разработана программа повышения квалификации вузовских преподавателей.

3. Творческое мышление служит ресурсной основой профессионализации мышления субъекта. При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Уровень ситуативности характеризуется тем, какого рода проблемные вопросы задает профессионал сам себе в процессе решения производственных задач. Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, направленностью его мышления. Для преподавателей с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизации собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы учитель привлекает не только практические, но и теоретические психолого-педагогические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей образования. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для личностного саморазвития – детерминирующую способность личности превращать собственную

жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть учитель постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности, в её рефлексивный, ценностный контекст.

4. Основным ресурсом профессионализации мышления субъекта являются интеллектуальные состояния. Педагогическая проблемная ситуация – это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. Характеризуется осознанием преподавателем необходимости устранения затруднений в учебно-воспитательной деятельности, пути преодоления которых учителю неизвестны. Основными параметрами такого типа ситуации являются необъективность, неопределенность, острота. Проблемная ситуация оказывается для педагога острой в силу, во-первых, неожиданности ее возникновения; во-вторых, переживания значимости происходящего события; в-третьих, необходимости быстрого ее решения; в-четвертых, отсутствия алгоритма действия.

Суть педагогической проблемной ситуации – переструктурирование объективной педагогической ситуации в проблемную (субъективную). Любая педагогическая проблемная ситуация может быть разрешена, если сделать ее более определенной, снять с нее высокую степень неопределенности; если выработано педагогическое решение о способе адекватного устранения установленного противоречия. В связи с этим необходимо прежде всего получение достаточной информации о содержании возникшего затруднения. Для того чтобы у преподавателя возникла проблемная ситуация, ему нужно «обнажить», установить противоречия. Поиск средств «снятия» противоречия приводит в движение прежние знания педагога, активизирует его мышление. Побуждает к деятельности лишь осознанное противоречие, заостряемое учебной средой, поведением, вопросами и репликами учеников. Анализ педагогической проблемной ситуации предшествует формулированию учителем педагогической задачи, которую требуется решить, чтобы снять возникшее противоречие

5. ПМ можно разносторонне рассматривать как высший уровень мышления; как максимальную форму развертывания мыслительных функций; как механизм интеграции различных видов мышления; как интегральную совокупность разнообразных механизмов мыслительной деятельности профессионала. По данным сторонам мышления разработаны и проводятся учебные курсы для бакалавров и магистрантов.

6. Оптимальное профессиональное разрешение возникших затруднений проявляется

в открытости и гибкости осмысления (нахождения новых смыслов) субъектом и способствует установлению связи внутренней жизни субъекта с «третьим миром» [18], с субъективно-объективной реальностью [2, 24, 25]. В. В. Знаков обосновывает, что мир человека состоит не из объектов, а из событий [3; 4, с. 48]. В. И. Слободчиков, описывая феномен событийности, определяет авторскую позицию субъекта и подчеркивает её важное значение [23]. В. Д. Шадриковым проведен анализ соотношения внутреннего мира субъекта и объективного мира [28, 29, 30]. Так, объективным миром для ребенка служит система существующих знаний [31].

В. Д. Шадриковым и В. А. Мазилковым разработано новое понимание предмета психологии, в котором центральное место занимает конструкт «внутреннего мира человека» [17]. Благодаря такому подходу в значительной мере преодолена функциональность психологии. Поэтому отдельные функции и личностные качества гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира, опосредующего взаимодействие человека с внешним миром. Актуализация и реализация потенциала возможностей субъекта проходит в рамках взаимодействия с окружающим его многомерным миром.

7. Основным психологическим инструментом «вхождения» в «третий мир» служит надситуативное мышление. При движении познания от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Надситуативное ПМ субъекта позволяет осуществлять несколько функций: гностическую, адаптационную, преобразующую (по отношению к профессиональной среде и самому себе), регулятивную, интегративную (позволяющую сбалансировано осуществлять все предыдущие функции). Открытие неизвестного, происходящее благодаря реализации данных функций, порождает возникновение у субъекта важных профессиональных и личностных новообразований.

В процессе поиска ответа на вопрос: «Что дает субъекту вхождение в «третий мир»?», можно отметить следующее: во-первых, обеспечивается успешность усвоения профессиональных норм, правил, предписаний, рекомендаций; во-вторых, происходит овладение «секретами» профессионального мастерства; в-третьих, по мере успешного осуществления нормативного способа выполнения профессиональных обязанностей у преподавателя формируется индивидуальный стиль мыслительной деятельности. Одним из средств анализа взаимодействия внутреннего и внешнего мира служит осмысление и понимание отношений.

Литература

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство/ Отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева: Ярослав. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 118 с.
2. Васильев, И. А. Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека// Сибирский психологический журнал, 2018. – № 67. – С. 27–43.
3. Знаков, В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека// Вопросы психологии, 2014. – № 4. – С. 16–29.
4. Знаков, В. В. Психология понимания мира человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
5. Кашапов, А. С. Социально-психологическая адаптированность студентов: проблемы и решения. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2015. – 288 с.
6. Кашапов, М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации: автореф. дисс. ... канд. психол. н. – Л., 1989. – 18 с.
7. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. – М. 2000. – 48 с.
8. Кашапов, М. М., Шаматонова, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности// Интеграция образования, 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 683–694.
9. Кашапов, М. М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации// Психология и школа, 2008. – № 1. – С. 64–70.
10. Кашапов, М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии»/ Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 186–195.
11. Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении// Психологический журнал, 2017. – Т. 38. – № 3. – С. 57–65.
12. Кашапов, М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
13. Кашапов, М. М., Филатова, Ю. С., Кашапов, А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. – Ярославль: Индиго. 2018. – 360 с.
14. Кашапов, М. М., Филатова, Ю. С., Кашапов, А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. – Ярославль: Индиго, 2018. – 392 с.
15. Кашапов, М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога// Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, 2019. – Т. 29. № 2. – С. 137–147.
16. Кашапов, М. М., Перевозкина, Ю. М., Перевозкин, С. Б. Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет// Сибирский педагогический журнал, 2019. – № 4. С. 113–118.

17. Общая психология: учебник для академического бакалавриата/ В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев; под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.
18. Поплер, К. Предположения и опровержения. Рост научного знания/ пер. с английского. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 640 с.
19. Прохоров, А. О. Феноменологические и экспериментальные характеристики ментальных репрезентаций психических состояний// Ярославский психологический вестник, 2016. – № 34. – С. 66–73.
20. Прохоров, А. О. Технологии психической саморегуляции. – Харьков: «Гуманитарный Центр», 2017. – 360 с.
21. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта: автореф. ... доктора психологических наук. – М., 2001. – 54 с.
22. Селиванов, В. В. Психологические экспериментальные схемы изучения мышления и интеллекта// Современная экспериментальная психология: В 2 т./ под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – Т. 1. – С. 299–321.
23. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Москва – Екатеринбург, 2009. – 263 с.
24. Тихомиров, О. К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
25. Тихомиров, О. К. Понятия и принципы общей психологии. – М.: МГУ, 1992. – 88 с.
26. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 182 с.
27. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
28. Шадриков, В. Д. Мысль и познание. – М.: Логос, 2014. – 240 с.
29. Шадриков, В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить. – М.: Университетская книга, 2016. – 219 с.
30. Шадриков, В. Д. Некогнитивная психология. – М.: Университетская книга, 2017. – 368 с.
31. Шадриков, В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. – М.: Университетская книга, 2019. – 168 с.
32. Kashapov, M. M., Serafimovich, I. V., Poshekhonova, Y. V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking// Psychology in Russia: State of the Art, 2017. – № 10 (1). – P. 80–94.

Гендерные характеристики отношений дошкольников и младших школьников

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

Аннотация. В статье рассмотрена проблема содержания и динамики гендерных характеристик отношений дошкольников и младших школьников. Осуществлена попытка их рассмотрения с позиций теории социального конструирования гендера. Показано, что эти отношения носят многокомпонентный характер и претерпевают значительные изменения на протяжении данного периода, количество компонентов сокращается к концу младшего школьного возраста. Гендерная идентичность дошкольников и младших школьников как внутриличностный уровень отношений рассматривается в данных возрастных периодах путем определения идентичности с матерью, отцом, сиблингами и самоидентичностью. Исследования гендерных характеристик отношения на всех уровнях относится к изучению сознания индивида, что приобретает константные черты к концу юношеского возраста.

Ключевые слова гендер, компоненты гендерных характеристик отношений, дошкольники, младшие школьники.

Отношения дошкольников и младших школьников приобретают оттенок гендерных, которые обладают определенными особенностями у разных полов. Изучение их проблем и содержания является актуальным в психологической науке и практике, что частично объясняется образовательной ситуацией в современном обществе. В связи с задачами модернизации современного российского образования тема изучения условий, способствующих самореализации детей в дошкольный период и период начального обучения, является весьма актуальной. Для современного общества характерна тенденция все большего сближения мужских и женских ролей и статусных позиций не только в общественной, но и в частной сфере. Гендерные отношения одна из значимых сфер личностного развития, которая может либо способствовать, либо препятствовать самореализации личности. На данный момент заметны трансформации в сфере гендерных отношений, однако исследований, направленных на изучение тенденций этих изменений мало. Это не означает, что человек теряет свою базовую идентичность, биологические атрибуты мужского или женского пола. Речь идет о расширении репертуара поведенческих проявлений, обусловленных личностными интересами, увлечениями и предпочтениями, а не характеристиками традиционно соотносимых с мужскими и женскими полами. Именно в детском возрасте социализационные процессы протекают особенно интенсивно, в этот период закладываются определенные модели и формы поведения, которые проявляются и в дальнейшие возрастные периоды. Исследование, на-

правленное на изучение условий социализации детей, отвечающей современным реалиям современной жизни, является весьма социально значимым и актуальным с позиции современной науки и практики.

Проблема взаимоотношений представителей разного гендера и гендерного развития рассматривалась, главным образом, для подросткового и юношеского возраста [7]. Термин «гендер» по отношению к дошкольникам и младшим школьникам стал использоваться лишь в настоящее время. Исследования последних десятилетий позволили выявить факт, что гендерное развитие индивида охватывает данные возрастные периоды, которые являются этапом для дальнейшего становления личности ребенка. Конкретизация ситуации важна не только для выявления динамики изменения отношений дошкольников и младших школьников, но и для повышения эффективности образовательного процесса.

Для успешного развития ребенка в дальнейшем, включения его в систему общественных отношений необходимо, чтобы основные социальные нормы поведения стали интериоризированными составляющими поведения личности. Этот факт можно отнести и к гендерным характеристикам поведения младших школьников. Как известно, новообразования, к которым относится и интериоризация, не возникают на пустом месте, основа для этого закладывается в более раннем, дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте появляются новые виды деятельности, доступные для самореализации. Их характеристики с точки зрения гендерного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста яв-

ляются актуальными для современной психологической науки.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Цветовая социометрия», тест для исследования межличностных отношений сказки Дюссе (Десперт), методика проективного рисунка Другого в авторской модификации; метод свободных описаний, используемый для создания портрета мальчика и девочки; опросник А. И. Захарова «Идентификация ребенка с родителями»; метод ассоциативного эксперимента (Ю. Е. Гусева, М. Л. Сабунаева).

Для обработки результатов использовались методы первичной описательной статистики; непараметрические методы анализа данных: критерий U–Манна-Уитни; метод корреляционного анализа: коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена.

Исследование проходило на базе МДОУ № 234 г. Ярославля в 2017–2018 гг., в исследовании приняли участие 104 ребенка, 51 девочка и 53 мальчика в возрасте от 5,5 до 7 лет; МОУ средней общеобразовательной школа № 43 и МОУ средняя школа 7. Общий объем выборки: 236 младших школьников, учащиеся II, III и IV классов, 107 мальчиков, 129 девочек. Всего в исследовании приняли участие 340 детей, из них 160 мальчиков и 180 девочек.

Под гендерными характеристиками отношений понимается характеристика различных форм взаимосвязей дошкольников и младших школьников, направленных на представителей противоположного пола, возникающие в процессе их учебной и внеучебной деятельности. Гендерные отношения проявляются на макро-, мезо-, микро- уровнях общества, а также на внутриличностном уровне. Гендерная идентичность как внутриличностный уровень гендерных отношений является одной из значимых компонентов идентичности личности [6].

В дошкольном возрасте можно выделить такие компоненты гендерной идентичности как идентификацию с родителями обоих полов, самоидентификацию, характер игровой деятельности и ее содержание соответствующей гендерной направленности, выбор взрослого и сверстника для взаимодействия, кроме того, важным параметром является отношение между сиблингами. Отметим, что к концу дошкольного возраста представление о себе как о представителе гендера расширяется: ребенок может активно конструировать гендер внутри тех социальных условий, которые созданы в семье, учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения. Дети легко дифференцируют типично феминную и маскулинную деятельность, относят себя к определенной гендерной группе. Конструированию гендера дошкольников способствует деятельность воспитателей, известно, что практически

всегда ими являются женщины, что стимулирует и способствует более активному формированию феминных черт гендерной идентичности, а, следовательно, девочки находятся в более выгодной ситуации. Важно отметить, что понятие «гендерной идентичности» выходит за рамки бинарной модели «феминности и маскулинности». Собственная идентичность предполагает интеграцию других идентичностей, с которыми сталкивается и интериоризует индивид на протяжении жизни. Для дошкольников это, в первую очередь, идентичность с матерью и отцом. В результате выявлено, что происходит содержательное наполнение конструкта гендерной идентичности дошкольника. Особенностью гендерной идентичности группы дошкольников является тот факт, что часть ответов детей неполные, или отражают гендерные стереотипы, в наибольшей степени это проявилось в ответе на блок вопросов, касающихся материнства и отцовства. Методика «Цветовая социометрия» позволяет выявить следующие особенности взаимодействия дошкольника:

- отношение ребенка к себе, самовосприятие;
- явно предпочитаемые контакты, характеризующиеся согласованностью;
- предпочитаемые, но несколько противоречивые, нестабильные контакты;
- ребенок испытывает антипатию, конфликтные отношения.

Среди исследуемой выборки существует четкая дифференциация – группы мальчиков и девочек выбирают представителя своего пола, эмоциональная окрашенность носит положительный характер именно представителя своего пола. Можно отметить случай, когда был сделан взаимный выбор несколькими девочками мальчика и наоборот. Эта ситуация связана с тем, что мальчик на постоянной основе играет с группой девочек, выполняя их поручения, мальчики слабо принимают его в свои игры. Отметим, что этот мальчик является популярным в группе девочек, они относятся к нему с большой симпатией, выделяют в группе предпочитаемых.

Особенностью самовосприятия мальчиков и девочек является выбор «традиционных» для их пола цветов. Так, большинство девочек при ответе на вопросе «Выбери цвет, который тебе больше всего нравится» выбирали «традиционные» розовые, малиновые, красные, сиреневые цвета, мальчики осуществляли более разнообразный выбор. При обозначении желаемых и избегаемых контактов ребята обоих полов обозначали антипатии холодными и более темными цветами.

Особенности самовосприятия девочек можно охарактеризовать как стремление к комфорту, стремлению произвести впечатление на окружающих, некоторую авторитарность в социальных от-

ношениях, также необходимо отметить активность, веселость, нестабильность и склонность к активным действиям. Самовосприятие мальчиков значительно отличается по количеству выборов желтого ($p \leq 0,05$) и зеленого ($p \leq 0,01$) цветов, девочки предпочитают малиновый и розовый. Для самоопределения мальчиков характерна попытка самоутвердиться, понравиться окружающим, стремление свои фантазии воплотить в жизнь, предпочтение перемен ради перемен. Для определения индивидов, которые вызывают симпатии у дошкольников обоих полов как мальчики, так и девочки выбирают разнообразные цвета и выявить значимость различий не представляется возможным. Девочки наиболее часто при определении предпочитаемых лиц выбирали зеленый и красные цвета, что позволяет заключить: для этой группы дошкольников наиболее важным в значимом окружении выступает ощущение спокойствия, расслабленности, удовлетворенности от общения с этим человеком, а также тех людей, которые воплощают идеи, способные увлечь ребенка. Мальчики выбирали чаще других белый цвет – стремление найти понимание и поддержку у значимого человека.

Продолжая интерпретировать данную методику выделим общие черты в выборах мальчиков и девочек. Так, представители обоих полов в качестве «явно предпочитаемых» и «предпочитаемых» выбирают родителей, значимо реже – братьев и сестер ($p \leq 0,05$), а также друзей из группы. Отметим, что отношения с братьями и сестрами, идентичность с ними, не выступают для ребенка в качестве важнейшего паттерна идентичности, уступая по значимости отношениям с родителями.

В начале исследования нами был проанализирован характер отношения к другому полу. Для этого по каждому рисунку считалась сумма баллов по количеству прорисованных деталей, соответствующих полу (для девочек, характерных для мальчиков; для мальчиков, соответствующих девочкам):

- изображение лица;
- особенности телосложения;
- рост;
- одежда;
- изображение объектов;
- изображение деятельности;
- стремление к эмоциональным контактам с противоположным полом.

Анализируя рисунки мальчиков и девочек (данная диагностика проводилась и среди младших школьников), можно отметить, что общей тенденцией для двух возрастных групп выступает большая детализация рисунка у девочек, чем у мальчиков. Отметим, что к концу младшего школьного возраста уже не представляется возможным выделить более или менее детализованные рисунки.

Графические репрезентации позволили выявить гендерную позицию ребенка по отношению к противоположному полу. Преобладающими характеристиками гендерной позиции являются attitudes дошкольников и младших школьников, суть отношений и взаимодействия полов в восприятии испытуемого, отражает инструментальный взгляд на гендер. Метод позволяет узнать точку зрения субъекта на эмоциональные аспекты отношений с противоположным полом. Рисунок другого позволяет сформировать представления о телесности, границах тела и отношения к нему, о принятии или непринятии телесности. Дополнительные объекты присутствовали, в большей мере, на рисунках дошкольников, их наличие или отсутствие позволяет говорить о виде деятельности, с которыми дошкольники или младшие школьники связывают тот или иной гендер.

Согласно базовым правилам интерпретации рисуночных методик, изображение лица другого пола формирует представление о гендерной социализации, о гендерных «тропах», благодаря которым осуществляется эта социализация, эмоциональной сфере, относящейся к другому гендеру.

Отношения между мальчиками и девочками в детском саду и начальных классах регулируются гендерными нормами, которые предписывают им конкретное, социально ожидаемое поведение.

Проективные методики, в том числе и рисунок другого, анализирует не рациональное начало личности ребенка, идеи, образы, связи и отношения, которые не конкретны и лишены логической структуры, находящимся в подпороговом состоянии, и, содержащих смысл.

На рисунках фигуры мальчика и девочки зачастую помещались в систему окружающего мира, рисунки дополнялись предметами, фигурами животных и людей, что имеет неслучайный характер и интерпретировалось в контексте гендерных характеристик дошкольников и младших школьников.

Во втором классе, как мальчики, так и девочке не имеют конкретного представления о противоположном поле, что выражается в индивидуально-своеобразных характеристиках противоположного пола. При этом девочки почти в два раза точнее определяют характеристику противоположного пола.

Значимые различия обнаруживаются между характеристиками другого пола у мальчиков и девочек (при $p \leq 0,000$).

Отметим, что как дошкольниками, так и младшими школьниками подчеркивается высокий авторитет традиционных маскулинных и фемининных качеств, выражается в интересе и знании о «настоящем» представителе мужского пола. Различия в оценке состоят в том, что у детей дошколь-

ного возраста и младших школьников второго класса стереотипность представлений относится к внешним признакам (черты лица, длинные волосы у девочек, подчеркнутая сила у мальчиков), в то время как к третьему и четвертому классу традиционная фемининность и маскулинность выражается во внутриличностных характеристиках и деятельности и профессии (при ответах на вопросы «Каким должен быть настоящий мальчик? Каким должна быть настоящая девочка?»).

К четвертому классу практически стираются различия в определении представлений о противоположном поле между мальчиками и девочками. При этом, как у мальчиков ($p \leq 0,000$), так и у девочек ($p \leq 0,000$) выделяются значимые различия в характеристике противоположного пола между вторым и четвертым классом, третьим и четвертым классом. Внутри группы девочек также выделяются значимые различия между вторым и четвертым, и третьим и четвертыми классами ($p \leq 0,000$). Младшие школьники в четвертом классе демонстрируют, главным образом, конкретизированные знания о поле. Так, за время обучения в начальной школе они уточняют, обогащают и дифференцируют свои знания о «другом».

Подобная ситуация является во многом прогнозируемой. Социальное окружение способствует формированию знаний и характеристик о противоположном поле.

К четвертому классу обнаруживается не просто изображение двоих детей, а именно отношение между ними, то есть рисунок мальчика и девочки к концу младшего школьного возраста становится более эмоционально насыщенным. Происходит динамическое развитие от изображения внешней стороны общения до рисования собственно отношений с противоположным полом, как правило, через самоотношение. Так, во втором классе наибольшее выражение симпатии к противоположному полу – это изображение партнерства в совместной деятельности, чаще – игре. К концу младшего школьного возраста мы видим тенденцию к личностно – ориентированному общению, на рисунках детализируется изображение противоположного пола, появляется интерес к портретным характеристикам.

Кроме отмеченных особенностей, необходимо отметить тот факт, что во взаимодействии дошкольников можно заметить заигрывания и взаимные симпатии, проявляющиеся латентно. Их характеристики можно увидеть не всегда, но в этом случае, как мальчики, так и девочки проявляют активность.

Тест «Сказки» позволяет выявить ряд параметров, обеспечивающих взаимодействие ребенка со значимым окружением, такие как:

- степень зависимости от родителей;

- ревность, обделенность;
- реакция на отнятие от груди, ревность к младшему брату (сестре);
- агрессивность, чувство вины, самобичевание;
- скрытая агрессивность (к родителям), чувство вины;
- трудности мальчика в связи с развитием сексуальности;
- чувство собственности, «мое»;
- степень привязанности к родителям своего пола и соперничество с родителями противоположного пола (Эдипов комплекс);
- тревожность, страх, невысказанные желания, ожидания;
- страшные сны в контексте с другими тестами.

Анализируя содержание ответов можно выявить просоциальные и враждебные ответы на предложенную дошкольникам «сказку». В исследуемых группах не было выявлено критично враждебных ответов. Так, ребята положительно реагировали на зачитанные истории (диагностика проводилась индивидуально). Наибольшее количество негативных ответов было на сказку «Новость», которая косвенно указывает на наличие тревоги и ожиданий у ребенка. Отметим, что ответы мальчиков и девочек отличаются. Для девочек наиболее актуальной (вызвала максимальное количество комментариев) оказалась сказка «Птенец», где обсуждается зависимость от родителей. Мальчики обратили внимание на сказку «Песочный домик», которая поднимает проблему чувства собственности. Можно предположить, что содержание историй, заинтересовавшее дошкольников, представляется значимой составляющей для их идентичности. Так, девочки в психофизиологическом развитии опережают мальчиков, следовательно, зависимость, в целом взаимоотношения с родителями беспокоят их в большей степени. Вероятно, чувство собственности актуализируется в сознании мальчиков именно в детском саду, так как им практически постоянно, напрямую или как фоновое напоминают о необходимости уступить и делиться игрушками и прочим.

В ходе исследования динамики развития гендерной идентичности на данном возрастном этапе был использован опросник А.И. Захарова, диагностирующий тип идентификации ребенка с родителями или самоидентификацию. Автор отмечает, что успешность собственной идентификации зависит от компетентности родителя того же пола в представлениях детей. При обработке результатов учитывались следующие показатели: идентификация ребенка со значимым для него родителем, компетентности и престижности роди-

телей одного с ним пола и эмоциональные отношения с родителем одного с ним пола.

Основной спецификой гендерного развития мальчиков является наличие внутреннего конфликта, связанного с противоречиями тех норм и ценностей, которые транслирует «женское» социальное окружение и собственными представлениями о «настоящем» мальчике. [5] Нормы и ценности, которые предлагаются мальчикам в дошкольном возрасте конструируются таким образом, что представляют собой социально одобряемый вариант развития гендерного поведения. [4]

Мальчики и девочки идентифицируют себя с родителями своего пола, а ответы, свидетельствующих о расширении содержания самоидентичности в дошкольном возрасте представлены немногочисленными вариантами.

На данном этапе родитель одного с ребенком пола выступает как образец поведения, что позволяет мальчику и девочке социализироваться в группе сверстников. Мальчики и девочки высоко оценивают компетентность и престижность родителей одного с ним пола. Однако существуют отличия между мальчиками и девочками. Так, после выбора родителя своего пола девочки предпочитают выбирать себя, тогда как мальчики «ставят» на второе место роль отца, что свидетельствует о значимости маскулинных ценностей и моделях поведения. Процесс самоидентификации в дошкольном возрасте формируется достаточно медленно и не обнаруживает значимых различий между представителями противоположного пола. Одновременно показатели выбора матери, и отца имеют значимые различия у мальчиков и девочек.

Развитие самосознания приводит к тому, что дошкольники в большей степени начинают определять свои модели поведения как типичного мальчика или девочки. Самовосприятие мальчиков и девочек дошкольного возраста во многом определяется внешними условиями, начинают складываться отдельные компоненты гендерной идентичности. Развитие гендерной идентичности в дошкольном возрасте происходит через идентификацию с родителями своего или противоположного пола, ее гармоничность зависит от престижности родителя и эмоционально положительного отношения к нему. В самоопределении себя как мальчика или как девочки дошкольники дифференцируют содержание этих понятий. При использовании проективных методик, они демонстрируют не только социально ожидаемые характеристики, но и те, которые отражают их специфичность как представителя гендера. Интересным остается тот факт, что на формирование гендерной идентичности дошкольника практически не оказывает влияние наличие или отсутствие сиблинга. Однако

формирования собственной гендерной идентичности, гендерных характеристик отношений в целом требует большего времени и продолжается на протяжении школьного возраста.

Исследования гендерных характеристик отношений на всех уровнях относятся к изучению сознания индивида, что приобретает константные черты к концу юношеского возраста.

Исследование проведено на основе гендерного подхода, в соответствии с которым при изучении качеств личности и особенностей поведения мальчиков и девочек, мужчин и женщин акцент делается не на изучении гендерных различий, а в фокусе внимания оказывается анализ причин и последствий для личностного развития таких явлений, как дифференциация ролевого поведения и иерархизация статусных позиций представителей разного пола как субъектов гендерных отношений.

Кроме того, реализована попытка компенсировать недостаток научных знаний о специфике гендерных характеристик отношений современных детей дошкольного и младшего школьного возраста. Актуальная проблема трансформации гендерных характеристик отношений в дошкольном и младшем школьном возрасте представляет собой перспективное направление исследований.

Литература

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
2. *Карпова, Е. В.* Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза // Ярославский педагогический вестник, 2008. – № 2 (55). – С. 66–70.
3. *Клецина, И. С.* Гендерная социализация. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
4. *Корнеева, Е. Н., Коротаева, А. И.* Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник, 2015. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 106–110.
5. *Коротаева, А. И.* Динамика развития гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник, 2011. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 241–244.
6. *Кузьмин, М. Ю.* Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Российский психологический журнал, 2017. – Том 14. – № 2. – С. 67
7. *Лапкина, Е. В.* Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Том 21. – № 4. – С. 130–131
8. *Эрикссон, Э. Г.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

Особенности основных свойств внимания в младшем школьном возрасте

Ю. С. Крышковец, Е. Г. Изотова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены материалы, отражающие основные результаты эмпирического исследования особенностей внимания детей младшего школьного возраста. Было доказано, что существует взаимосвязь между учебной успеваемостью и особенностями внимания детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: внимание, младший школьник, учебная деятельность, успеваемость, концентрация, устойчивость, переключение.

Любая деятельность человека требует сосредоточенности и направленности. Играет ли ребенок, учится ли школьник, трудится ли рабочий – обязательным условием выполнения любой деятельности является внимание. Внимание выполняет функцию контроля и особенно необходимо при обучении, когда человек сталкивается с новыми объектами, явлениями. И у школьника, и у студента, как бы талантливы и способны они ни были, всегда будут пробелы в знаниях, если внимание их недостаточно развито, и они часто бывают рассеянными. Внимание может многое сказать об общем складе личности, о социальной направленности человека. Внимание имеет огромное значение в жизни каждого, так как именно оно делает все наши психические процессы полноценными. От уровня развития внимания зависит также развитие других познавательных процессов [5].

Одним из неперемных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного, преднамеренного внимания в младшем школьном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

В социально-психологической литературе, внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И для себя и внешнему наблюдателю оно открывается как направленность и сосредоточенность любой психической деятельности, только как сторона или свойство этой деятельности. В большинстве же своем ученые остаются сторонниками следующего определения внимания: «Внимание – есть свойство или особенность психической деятельности человека, обеспечивающая наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других» [3].

Проблема изучения развития внимания сейчас достаточно актуальна. Это связано, прежде всего, с динамичностью жизни современных людей. Педагоги отмечают все увеличивающееся число детей с синдромом дефицита внимания и, как следствие, сложности организации учебной деятельности с такими учениками. Особенно важно развитие внимания в младшем школьном возрасте, когда ребенок только привыкает к новому ведущему виду деятельности, когда перестраивается весь организм к новому ритму жизни.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. При поступлении ребенка в школу начинают перестраиваться все его психические познавательные процессы. Под влиянием обучения они приобретают качества, свойственные взрослым людям. Во многом это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость. В учебе далеко не все представляет интерес для младшего школьника, и он часто вынужден заставлять себя концентрироваться на предмете изучения.

В последнее время в школах происходит реализация новых Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Повышаются требования в отношении усвоения большого объема учебного материала, на ребенка ложится большая умственная и физическая нагрузка. Обозначенные выше проблемы и трудности свидетельствуют об острой необходимости детального изучения как развития внимания в целом, так и отдельных его свойств.

Систематизировав данные, полученные в ходе теоретического анализа по изучаемой нами проблеме, мы выявили, что внимание во много опре-

деляет успех любой деятельности. Именно от особенностей внимания зависит, может ли ребенок достаточно быстро перейти от одной деятельности к другой, как долго он может работать с одним и тем же материалом, насколько четко ему удается вычленять объект и рассматривать его достаточно длительное время.

Обобщая теоретические предположения, можно заключить, что развитие внимания у младших школьников должно быть первостепенной задачей как родителей, так и педагогов. Именно данное предположение явилось ключевым при планировании и организации эмпирического исследования, направленного на изучение некоторых особенностей внимания младших школьников. В качестве гипотезы исследования выступило предположение, о том, что существует взаимосвязь между учебной успеваемостью и особенностями внимания детей младшего школьного возраста.

В качестве эмпирической базы исследования выступила МОУ «Большесельская» СОШ, всего участие в исследовании приняло 42 человек – ученики 4 класса, из них: 26 девочек, 16 мальчиков. С целью диагностики особенностей внимания младших школьников нами были использованы следующие методики: методика «Проставь значки» (Пьерона – Рузера) для выявления особенностей переключения внимания; методика «Перепутанные линии Рисса» для изучения особенностей концентрации внимания; корректурная проба Бурдона, для изучения устойчивости внимания младших школьников.

Анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что четверть испытуемых имеют высокий уровень развития переключения внимания. Такие дети, как показала практика, обладают способностью быстро выключаться из одних установок и включаться в новые, соответствующие изменившимся условиям. Высокая переключаемость означает сознательное и осмысленное переключение с одного объекта на другой. В целом же, можно заключить, что в классе преобладает средний уровень развития переключения внимания, а низкий уровень характерен для пятой части испытуемых. Более чем для половины испытуемых характерным является высокий уровень концентрации зрительного внимания и только у 15% опрошенных была зафиксирована низкая концентрация внимания. Кроме того, мы зафиксировали, для младших школьников характерным является средний уровень устойчивости внимания, высоким уровнем устойчивости обладает лишь треть испытуемых, а низким – лишь 15%.

На следующем этапе эмпирического исследования мы ставили перед собой задачу – опре-

делить взаимовлияния уровня успеваемости и отдельных свойств внимания. Для этого мы обратились к статистической обработке данных, а именно, к коэффициенту ранговой корреляции Спирмена. Статистическая обработка данных показала, что существует положительная статистически достоверная взаимосвязь между уровнем успеваемости и уровнем развития внимания в целом. То есть, чем более выражено внимание у детей младшего школьного возраста, тем более успешными они оказываются в своей учебной деятельности. При этом, интересным является тот факт, что достоверных взаимосвязей между успеваемостью и отдельными свойствами внимания обнаружено не было.

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать вывод относительно того, что поставленная нами гипотеза исследования нашла свое подтверждение: мы доказали предположение о наличии взаимосвязи между успеваемостью детей младшего школьного возраста и уровнем развития их внимания.

Большую роль в развитии внимания детей младшего школьного возраста играют взрослые – родители и педагоги. Главная цель работы взрослых заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть трудности в развитии внимания. При этом можно использовать как традиционные, так и инновационные методы. Взрослый должен знать и помнить о возрастных особенностях ребенка, учет возможностей которых поможет более эффективно развить мыслительные процессы воспитанников [1].

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий младшего школьника. Ребенок должен видеть четкие образцы поведения и результат «внимательной деятельности». Поэтому очень важным является соблюдение педагогом и родителями последовательности своих действий.

Важнейшим условием развития внимания считается осознание школьником значения его собственной учебной работы. При рассмотрении проблемы воспитания внимания у детей рекомендуют формировать чувство ответственности, собранность, дисциплинированность и т.п. Эти чувства у младших школьников родителям можно формировать через совместное проведение досуга, приучение ребенка быть аккуратным, заботиться о домашнем питомце. Хорошо развитые свойства внимания и его организованность определяют общую успеваемость младших школьников. Таким образом, проблема внимания младших школьников существует, и дети нуждаются в развивающей деятельности, большем внимании со стороны родителей и педагогов. Только с помощью взрослых

младший школьник сможет стать более внимательным.

В заключении стоит отметить, что в данном исследовании мы сосредоточились на одном из аспектов изучения внимания школьников, а именно на младшем школьном возрасте. В качестве дальнейшей перспективы работы выступает изучение внимания на всех ступенях образования, выявления количественных и качественных особенностей как отдельных его свойств, так и внимания в целом. Наряду с этим, практика работы с детьми по изучаемой проблематике показала, что важным средством формирования внимания являются специальные методики, игры, упражнения. Именно планомерное и целенаправленное их использование в педагогической деятельности позволяет в непринужденной атмосфере развивать как внимание в целом, так и отдельные его свойства. Таким образом, основной задачей взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Литература

1. Буина, А. В., Изотова, Е. Г. Роль индивидуально-типологических свойств личности в развитии внимания младших школьников // Психология и современный мир: субъект жизнедеятельности в современном обществе: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 25 апреля 2019 г.) / [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Архангельск: Издательство РАО, 2019.
2. Выготский Л. С. Психология внимания: развитие высших форм внимания в детском возрасте // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. Изд-во 2-е, перераб. – М.: АСТ: Астрель, 2008.
3. Гноблин, А. Н., Внимание и его воспитание – М.: Просвещение, 2014. – 211с.
4. Изотова, Е. Г. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 421–424.
5. Калинина, Т. В., Матвеева, М. А. К проблеме развития внимания младших школьников // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2015 № 3 (93).
6. Комарова, Т. К. Психология внимания: учеб.-метод. пособие. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 124 с.

Приемы повышения мотивации студентов к изучению педагогических дисциплин

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

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению приемов мотивации студентов педагогического бакалавриата к изучению педагогических дисциплин. В структуре компетентного подхода к организации педагогического образования дисциплины психолого-педагогического модуля выполняют функцию базовых профессиональных знаний, универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих учителей. Охарактеризованы особенности современных молодых людей юношеского возраста и факторы их личностного развития в условиях информационного общества. Рассмотрены данные психологических исследований, свидетельствующие о низкой мотивации учебной деятельности студентов, ее существенных изменениях в течение четырех лет обучения в бакалавриате, низких показателях мотивации профессиональной педагогической деятельности в течение всего периода обучения в вузе. Предложены приемы повышения мотивации студентов к изучению педагогических дисциплин, включающие активные, интерактивные и дистанционные формы работы. Описаны эмпирические результаты, полученные с помощью включенного наблюдения за деятельностью студентов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: педагогическое образование, мотивация, профессиональный стандарт, компетенции.

Совершенствование педагогического образования является объективной необходимостью в свете реализации новых образовательных стандартов общего и высшего образования, профессионального стандарта педагога [1, 7, 10]. В качестве наиболее важного аспекта психологической подготовки будущих педагогов к работе в условиях реализации стандартов нового поколения отмечается преодоление противоречия между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им, с одной стороны, и той, которую

они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентном подходе, с другой стороны [3].

Профессиональный стандарт, очерчивая круг трудовых функций педагога, конкретизирует их в соответствующих трудовых действиях, необходимых умениях и необходимых знаниях [4]. При этом необходимые знания включаются в содержание преимущественно психолого-педагогических дисциплин, это видно из таблицы 1 (содержание непедagogических дисциплин выделено курсивом).

Таблица 1

Требования профессионального стандарта педагога

Необходимые знания		
обучение	воспитательная деятельность	развивающая деятельность
<i>Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке</i>	Основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования	Педагогические закономерности организации образовательного процесса

Необходимые знания		
обучение	воспитательная деятельность	развивающая деятельность
<p>История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества</p> <p>Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики</p> <p>Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях</p> <p>Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения</p> <p>Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий</p> <p><i>Рабочая программа и методика обучения по данному предмету</i></p> <p>Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, законодательства о правах ребенка, трудового законодательства</p> <p>Нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи</p> <p><i>Конвенция о правах ребенка</i></p> <p><i>Трудовое законодательство</i></p>	<p>История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества</p> <p>Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях</p> <p>Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики</p> <p>Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки</p> <p>Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий</p> <p>Нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций)</p>	<p>Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития</p> <p>Теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся</p> <p>Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологических особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ</p> <p>Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской ответственностью</p> <p>Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей</p> <p>Социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ</p>

Компетентностный подход предполагает модульный принцип формирования учебного плана и образовательной программы, где представленное в таблице 1 содержание образования включается в психолого-педагогический модуль, что подтверждает ключевую роль психолого-педагогических дисциплин в формировании профессионального профиля будущего учителя. Психолого-педагогический модуль направлен на формирование целого спектра универсальных и общепрофессиональных компетенций, они представлены в таблице 2.

Таблица 2

Компетенции, на формирование которых направлен психолого-педагогический модуль образовательной программы

Код	Наименование компетенции
УК-1	Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач

УК-2	Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
ОПК-1	Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики
ОПК-2	Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)
ОПК-3	Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов
ОПК-5	Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении
ОПК-6	Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
ОПК-8	Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний

Таким образом, перед преподавателями психолого-педагогических дисциплин стоит сложная задача качественной подготовки специалиста в части знаний и компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Сложность данной задачи обусловлена рядом причин, среди которых мы рассмотрели следующие:

- по-прежнему низкий престиж профессии учителя в обществе;
- особенности современной молодежи, студенчества, лично формирующейся в качественно новых условиях информационного общества;

– низкая мотивация учебной деятельности студентов, констатированная в целом ряде психологических исследований.

Согласно данным ВЦИОМ, основной причиной непопулярности профессии учителя среди молодых людей, россияне считают маленькую зарплату (55%). Каждый пятый (21%) называет такой фактор, как сложность работы с детьми. Еще 14% считают, что проблема в большой нагрузке. Нежелание работать учителем 12% участников опроса связывают с нервностью профессии. Каждый десятый (10%) допускает, что молодым людям просто не нравится работа учителем. Наконец, 9% считают, что эта профессия не престижна [6]. Эти данные подтверждают наши наблюдения, согласно которым среди студентов педагогических профилей подготовки весьма невелик процент поступивших на данные профили целенаправленно. Чаще свое решение студенты мотивируют невозможностью поступления на желаемое направление подготовки из-за нехватки баллов, следованием совету родителей и выбором профиля «за компанию» с друзьями.

Существуют и свойственные поколению личностные особенности. Представители поколения нулевых наиболее остро реагируют на неуважение в свой адрес [6]. Наряду с этим, современные условия информационной среды оказывают влияние на формирующуюся личность, вследствие чего качественно меняются способы работы с информацией, восприятие информации, предъявляемой в разных формах, возможности в освоении профессиональных знаний. Цифровизация тесно проникла в досуг современных россиян. Все чаще наши соотечественники проводят время на интернет-ресурсах и развлекательных платформах. Более половины опрошенных (58%) являются пользователями видеохостинга YouTube – сайта с видеороликами и различным видеоконтентом. В связи с ежедневным вовлечением молодежи в информационную среду многие ученые указывают на формирование так называемого «клипового мышления». Хотя, некоторые утверждают, что гораздо правильнее было бы говорить о клиповом восприятии, однако это понятие уже сформировалось и прочно вошло в оборот. Клиповое мышление характеризуется как поверхностное, фрагментарное, мозаичное, дискретное знание [5]. В поисках новых методов преподавания в высшем образовании, соответствующих особенностям современной молодежи, предлагаются разные способы работы: геймификация, использование цифровых ресурсов, виртуальной реальности, кейс-стади и многое другое. Мы считаем, что используемые приемы должны отбираться во-первых, с ориентиром на достижение цели, в нашем случае – формирование профессиональ-

ных знаний и компетенций, во вторых, в соответствии с закономерностями протекания когнитивных процессов.

Учебная деятельность современных студентов также имеет свою специфику. В развитии мотивационного компонента прослеживается тенденция к снижению уровня общей мотивации. Средний показатель развития мотивационного компонента структуры учебной деятельности снижается с 1 по 3 курс, возрастает с 3 по 4 курс и снижается с 4 по 5 курс [2].

Рассмотрев задачи преподавания педагогических дисциплин и условия их реализации, мы выбрали и апробировали следующие приемы учебной работы:

- предоставление выбора вариантов и форм самостоятельной работы;
- проектирование практических заданий в микрогруппах;
- приглашение на занятия педагогов-практиков;
- организация семинаров и мастер-классов на базе образовательных организаций;
- интерактивные формы работы на семинарах: ролевая игра, защита противоположных точек зрения, совместное творчество, демонстрация практических способов работы;
- использование электронных библиотечных систем в освоении основного теоретического материала;
- рекомендация источников информации, отвечающих критериям достоверности и надежности;
- перспективное планирование учебной работы с помощью платформы электронной поддержки учебного процесса;
- использование среды электронного обучения с оценкой индивидуальных продуктов учебной деятельности.

На электронной платформе поддержки учебного процесса размещены задания к семинарам и практическим занятиям сразу на весь семестр. Перспективное планирование учебной работы позволяет студентам оценить объем изучаемого материала и самостоятельно распределить трудоемкость в освоении разделов и тем в течение семестра. Возможность выбора сопровождается и одновременным принятием ответственности за результаты своего труда. Наблюдается даже соревновательность в том, как лучше, интереснее и полнее представить выбранный вопрос. Использование электронных библиотечных систем (ЭБС) позволяет студентам всегда иметь «при себе» справочные материалы, так как их использование доступно по подписке с любого устройства. Еще одно преимущество

использования ЭБС – новые учебные пособия, снабженные современными средствами обучения – медиаконтентом, включая видеоматериалы, контрольно-измерительными инструментами. Большой практический опыт получают студенты в общении с педагогами, приглашенными на занятия или на базе образовательных организаций; эти встречи повышают интерес к изучаемым дисциплинам, проходят в атмосфере положительных эмоционально-окрашенных впечатлений и обмена мнениями. Исключительно важной оказалась для студентов оценка результатов их работы, которая размещается в электронной среде обучения. Наряду с количественной оценкой, представляющей большую свободу преподавателю в выборе шкал (5, 10, 100 – возможно любое количество баллов), студенты испытывают потребность в качественной оценке в виде комментариев или устной характеристике, а также желают иметь ясное представление о критериях оценки. Включенное наблюдение за учебной деятельностью студентов показало повышение их заинтересованности в изучаемых педагогических дисциплинах. Более точную характеристику можно дать при использовании стандартизированных методов исследования, но наши наблюдения показали, что те студенты, которые проявляли активность во время лекционного периода, проявили еще большую заинтересованность. Студенты, которые были индифферентны на лекциях, сначала выполняли задания из-за внешнего контроля, но со временем, уровень их мотивации заметно повысился, что во внешнем плане выразилось в желании принимать участие в дискуссии, участвовать в публичных выступлениях и обсуждениях, демонстрировать результаты своего труда.

Подводя итог проведенной нами работы по использованию приемов повышения мотивации студентов к изучению педагогических дисциплин, мы можем сформулировать следующее. Организация учебной работы студентов эффективна при условии осознания ими смысла своей работы, возможности участия во всех этапах работы, включая планирование, выбор форм, видов и содержания заданий, получении практического опыта в процессе занятий, аргументированной оценке полученных знаний и сформированных компетенций.

Литература

1. Болотов, В. А., Рубцов, В. В., Фрумин, И. Д., Марголис, А. А., Каспржак, А. Г., Сафронова, М. А., Калашников, С. П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование, 2015. Т. 20. – № 5. – С. 13–28.

2. *Изотова, Е. Г.* Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов// Проблемы современного педагогического образования, 2018.– № 60–3.– С. 421–424.
3. *Карлова, Е. В.* Закономерности структурной организации ключевых компетенций педагогической деятельности// Философско-педагогические проблемы непрерывного образования сборник научных статей, 2016.– С. 228–232.
4. *Невзорова, А. В.* Непрерывное педагогическое образование в условиях внедрения профессионального стандарта педагога// Философско-педагогические проблемы непрерывного образования [Электронный ресурс]: сборник научных статей/ под ред. М. И. Вишневого, Е. И. Снопковой.– Электрон. данные.– Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2016.– С. 101–105
5. *Старицына, О. А.* Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать?// Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018.– Т. 7. № 2(23).– С. 270–274.
6. ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9351>. Дата обращения: 02.12.19.

Теоретический анализ особенностей формирования когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов военного училища

С.Ю. Филатов, А.В. Субботин, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье раскрыта проблема формирования когнитивного компонента в учебной деятельности курсантов военного училища. Описаны механизмы формирования и развития когнитивных, мотивационных, эмоциональных компонентов учебной деятельности, применительно к подготовке специалиста в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: когнитивные компоненты, подготовка курсанта, психологическая готовность, когнитивные процессы, учебная и профессиональная деятельность.

Учебная деятельность выступает особым видом, характеризующаяся результативностью, направленная на итоговую успешность обучения в системе высшего военного образовательного учреждения. Итоговая успешность, с одной стороны, может измеряться как реальными показателями усвоения знаний, так, с другой стороны, и формированием познавательного интереса как компонента учебно-профессиональной деятельности. Поэтому изучение когнитивного компонента учебной деятельности является базовым условием изучения формирования курсанта военного училища.

В рамках проведенного теоретического анализа понятийного пространства нашего исследования было установлено, что существует несколько обобщенных подходов к определению специфики учебной деятельности. В рамках первого подхода, учебная деятельность характеризуется как необъемлемый компонент развития личности на любом этапе возрастного развития, решающий задачу когнитивного и личностного развития субъекта. Согласно другому подходу, в рамках получения высшего образования субъект деятельности развивается не только за счет средств воздействия, приобретения теоретического знания и умений, сколько благодаря саморазвитию и мотивационной составляющей, которая позволяет ему совершенствовать способы и операции, составляющие компоненты будущей профессиональной деятельности, включая компоненты саморегуляции и самооценки.

Продолжая идею Д. Б. Эльконина, можно отметить, что учебная деятельность курсанта должна стимулироваться реальными мотивами, которые способствуют не только усвоению операций и знаний, сколько, увлекают его в процесс профессиональной деятельности, выстраивая и формируя

необходимые профессионально важные качества личности, необходимые для его будущей профессии. В этой связи речь идет уже о формировании направленности личности как системы смыслообразующих устойчивых элементов личности, заключенных в установках, представлениях, интересах, обеспечивающих его самостоятельную избирательность, дифференцированность и профессиональную и социальную активность. Освоение военно-профессионального опыта зависит от актуализации и формирования познавательного интереса курсанта, который формируется, в определенной мере, под влиянием преподавателя [9, 13]. При этом в качестве когнитивного ресурса учебной деятельности обучаемого выступает мышление наставника [6, 7, 10–12].

А. В. Резепин, Т. Ю. Буданова, в рамках проведенных исследований успешной адаптации курсанта к условиям служебной деятельности отмечают, что необходимыми показателями выступают – индивидуально-психологические особенности личности, которые обеспечивают познавательную и коммуникативную активность. По результатам их исследования, обеспечение адаптивности напрямую связано с развитием когнитивного компонента, далее развитием эмоционально-волевой сферы [14].

Л. В. Долломанюк отмечает, что особые изменения в социально-экономических процессах в нашей стране фундаментально трансформировали мотивы поступления в военный вуз. Развитие мотивационно-ценностной структуры личности курсанта определяет характер его учебной мотивации и влияет на сам процесс освоения теоретических и практических компетенций. В результате диагностики познавательной, прагматической или личностно-престижной мотивации можно говорить о степени их погруженности и от-

ношении к учебным предметам и обучении как таковому [4].

Устойчивость мотивационной системы курсантов может свидетельствовать о неизменности уровня психической активности, через которую обеспечивается длительность и продолжительность продуктивной деятельности. Л.А. Золотовская описывает «системное развитие ценностно-мотивационной сферы, которое обуславливается осознание внутренней позиции, напрямую связано с аспектами самооценки, самоорганизации, самоутверждения, которые, как по замкнутому кругу, взаимодействуют с реализацией потребностей различного уровня и содержания, выражающиеся в скорости и степени трудности их удовлетворения» [6, с. 54].

А.В. Бессонова отмечает, что важным условием развития и формирования учебно-профессиональных компетенций курсантов выступает учет динамики показателей психических состояний курсантов в рамках учений. Установлено, что специфика деятельности курсантов обуславливается экстремальностью условий профессиональной деятельности и теми требованиями, которые выступают условиями эффективной ее реализации. В рамках учебного процесса, обеспечение высоких показателей учебной деятельности становится возможным в результате создания особых условий соединения теоретического и практического этапов подготовки.

С развитием новых парадигм образования в высшие учебные заведения внедряется комплексный подход. И.И. Субботиной представлено понимание новой парадигмы, согласно которой «учебная деятельность студента/курсанта детерминирована структурой и функциями будущей профессиональной деятельности, соединяет в себе системные условия освоения внешних материальных преобразующих действий и внутренних мыслительных операций» [15, с. 104].

Особый акцент ею сделан на увеличение приоритета самостоятельности и самоуправления в рамках учебной деятельности, что предполагает формирование автономности, формированию продуктивности познавательной и поисковой деятельности студента-курсанта.

Еще одним системным показателем, которое обуславливает учебную подготовку курсанта, выступает показатель психологической готовности. А.Ю. Грачев, М.И. Черепанова, В.М. Богмацера и другие авторы исследовали проблему готовности курсанта в определенных видах деятельности. А.Ю. Грачев отмечает, что в рамках феномена «готовности к профессиональной деятельности» центральным понятием выступает понятие целеполагания и соотнесения с мотивами. Можно выделить как общую готовность курсанта к учебной

деятельности, которая измеряется через общую предметную готовность – усвоение знаний, умений и навыков. Так выделяют долговременную и ситуативную готовности, которые представлены как мобилизирующие характеристики ресурсов при выполнении учебных задач. А.Ю. Грачев описывает, что «компонентами готовности выступают знания учебных предметов, позитивное отношение к учебной деятельности, внутренняя мотивация, способы овладения учебными умениями» [3, с. 170].

Несомненно, в рамках учебного взаимодействия участников педагогического процесса, необходимо учитывать и особенности обучения в ситуации совместной учебной деятельности: личностные особенности преподавателя, формы сотрудничества преподавателя и студента-курсанта, используемых технологии учебной деятельности, необходимые конкретному курсанту согласно индивидуально-психологических, когнитивных и мотивационных особенностей его личности. В работах В.Н. Яковлевой представлены психолого-педагогические условия перестройки форм учебного взаимодействия с учетом совместной интеллектуально-коммуникативной деятельности преподавателя и курсанта [16].

В рамках учебной деятельности курсантов одним из факторов интеграции и повышения ее эффективности выступает показатель «организованности учебных групп», представленный С.Н. Брежневым как критерий структурированности свойств учебной группы, характеристик профессионального самоопределения, общим уровнем успеваемости и целенаправленности на освоение профессиональной деятельности курсантов [1].

При оценке успешности учебной деятельности курсантов на первый план выходит понятие «академической успеваемости». Введение термина «учебная успешности» стала возможным благодаря системным исследованиям Б.Г. Ананьева в отношении таких характеристик деятельности как – темп, динамика, индивидуальный стиль учебной деятельности, уровень усилий и желаний при реализации учебной задачи.

В целом, данные показатели сейчас описаны в характеристиках эффективности и результативности учебной деятельности, они критикуются, поскольку не могут сводиться только к механическому подсчету академических оценок курсанта. В этой связи психологами дана следующая интерпретация структурных компонентов учебной успешности: результативность – в аспектах сопоставления требуемых искомым знаний, умений и навыков, сформированными у студента и структурными компонентами деятельности, которые представлены через психологическую структу-

ру учебной деятельности. К этим устойчивым психологическим структурам относят качества и баланс развития когнитивных, эмоциональных и волевых компонентов, которые закреплены в стратегиях поведения человека, повторяющиеся в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Безусловно, установлено, что тревожность как психологическое свойство выступает фактором, влияющим на успешность овладения учебной и учебно-профессиональной деятельностью, выступает барьером в процессе установления значимых контактов, ориентированных на совместное выполнение деятельности.

В работах В. Л. Марищука представлено понятие «эмоциональной устойчивости» как способности совладания с негативными эмоциональными состояниями при реализации сложных видов интеллектуальных и двигательных деятельностей». Возможно, наличие такого свойства позволяет личности справляться с негативными эмоциональными условиями, чаще экстремального характера, что касается деятельности офицера, и тем самым обеспечивает работу с помехами в реализации учебной и профессиональной деятельности.

Устойчивость эмоциональной сферы интегрировано влияет на все сферы познавательной деятельности, позволяет гибко и согласно имеющимся условиям избирать, те методы и ресурсы, которые актуальны для ее реализации.

На протяжении длительного времени, в педагогике и психологии была изучена взаимосвязь индивидуально-психологических свойств личности и успешности учебной деятельности. В рамках таких исследований Е. П. Гусевой, Я. Стреляю, Т. Левовицким, Э. А. Голубевой были установлены факты взаимосвязи силы и слабости нервной системы и успешности освоения учебного материала. Высокий уровень нейротизма, слабая нервная система, инертность негативно влияют на результативность и структуру показателей успешности учебной деятельности. М. В. Ласко установил, что интеллектуальные функции также соподчинены свойствам нервной системы, и тесно связаны с мотивационными аспектами.

Познавательный компонент учебной деятельности курсанта формируется в ситуации приобщения к ценностям профессиональной деятельности, освоении мотивации социального характера, что позволяет курсанту усиливать действия по реализации потребностей достижения желаемого результата.

Первоначально, процесс усвоения знаний, навыков и умений осуществляется в результате восприятия объектов профессиональной деятельности, после чего происходит осмысление,

фиксация и запечатление нового знания на практике. Данные этапы носят системный характер.

Специфика учебного процесса в высших военно-учебных заведениях сводится к особым процессам организации и побуждения активности курсанта, его познавательной деятельности для усвоения компетенций, знаний, умений с высокими показателями морально-нравственной и психической устойчивости.

Познавательная деятельность представляет собой структуру динамичных, изменяемых во времени, умственных, интеллектуальных и практических действий, которые выступают ресурсом для достижения учебно-профессиональных целей. Целью обучения в данном случае выступает цель познавательной деятельности.

Обязательными условиями при описании характеристик познавательной деятельности курсанта являются:

- исследовательский характер деятельности (результат деятельности не всегда запечатлен в конечном продукте и количестве усвоенных знаний, очень часто важным условием выступает вовлеченность студента в познавательную деятельность, мотивация открывать неизвестные факты, познавать новое, исследовать профессиональные субъекты);

- ориентировано на решение конкретных учебно-профессиональных задач (в процессе учебной деятельности студент реализует актуальные склонности, прикладывая волевые усилия ориентированы на решение актуальных профессиональных операций);

- объектом деятельности выступают содержание учебных предметов (обучение не оторвано от реальных профессиональных функций и операций, а представлено на поэтапное усвоение сложных соподчиненных систем профессиональной деятельности).

В работах А. С. Марковой изучена динамика развития креативности в рамках процесса учебно-профессиональной деятельности, представлено что динамика скачкообразная и нарастает в результате прохождения курсантами этапов учебной подготовки и кризисов профессионального развития. Второй и четвертый курсы представлены как вехи развития когнитивных кондиций, на данных этапах курсанты сознательно наращивают знания, умения и навыки для решения учебных и профессиональных задач.

Совершенствование индивидуально-психологических особенностей в рамках педагогического процесса становится возможным в результате взаимодействия с педагогом, происходит формирование мотивационной составляющей деятельности, появляются новые способы решения учебных задач. Если изначально они были ситу-

ативными, то далее они становятся индивидуальными и коллективными, происходит наращивание аспектов саморегуляции в процессе совместной деятельности.

Когнитивные процессы для курсанта являются ресурсами развития познавательных структур. Активация мнемических процессов выступает одной из задач педагогической деятельности по формированию учебно-профессиональных компетенций. Целенаправленная работа с мнемическими структурами включает в себя ориентацию на особые механизмы восприятия и переработки конкретного содержания курсантами. Работа с восприятием, вниманием, памятью и мышлением в рамках развития когнитивных функций должна вестись целенаправленно с ориентацией на смысловые презентации и контексты, содержащие основные целевые ориентиры деятельности офицера. Регуляция мнемической активности напрямую связана со смысловыми ассоциативными рядами, которые детерминируют внутреннюю установку курсанта.

Формирование экспертного знания представлено через отработку материала на практике по вопросам специализации подготовки, а предметно-ориентированный опыт решения мыслительных задач имеет широкую направленность на решение задач в контексте обобщенного представления о функциях и операциях в рамках профессиональной деятельности.

При пристальном рассмотрении трансформации мнемических функций можно отметить, что в процессе освоения курсантом профессии происходят структурные изменения этих функций. Это связано с первоначальной систематизацией материала, далее дифференциацией по признакам, формирования особой своеобразной структуры, что обеспечивает индивидуальный и избирательный их характер функционирования.

Специфика формирования избирательности когнитивных функций сопряжена с активностью форм мыслительной обработки материала. Интеграция и усвоение понятий курсантом в процессе учебной деятельности предполагает изменение имеющихся смыслов, признаков понятий, связей между ними. С наращиванием новых теоретических и практических знаний происходит изменение мнемосхем, которые специфичны и закрепляются с целью решения конкретных предметных профессиональных задач.

Функционирование внимания как психологического феномена изучено, в разнообразных источниках установлено, что избирательность личности по отношению к предметам и явлениям окружающего мира имеет субъективный характер. Снижение интереса к учению, престижность и положение высшего профессионального образования

управляет отношением субъекта деятельности к предмету. Так побудительными мотивами часто выступают личностные установки субъективного характера, которые порой оказывают негативное влияние на формирование познавательной сферы студента.

Несомненно, существуют объективные показатели, влияющие на функционирование внимания, так, например, на устойчивость внимания оказывает влияние сложность и напряженность деятельности. Поскольку специфика деятельности будущих курсантов относится к особо сложным и порой экстремальным, существуют проблемы по формированию особых кондиций внимания, которые позволили курсанту избегать и справляться с помехами в их учебной деятельности.

В рамках возрастного периода юности, показатели внимания находятся на вершине своего развития, поэтому важным является вопрос правильного использования когнитивных функций в процессе учебно-профессиональной деятельности. Мастерство преподавателя также способствует активации, интенсивности и сосредоточенности внимания в процессе решения сложных практических и интеллектуальных задач.

Развитие перцептивной стороны когнитивных функций связано напрямую с формированием перцептивных действий, которые выступают эталоном для обнаружения объекта, последующего его измерения и оценки.

Б.Г. Ананьев, в своих исследованиях, представил проблему формирования перцептивных действий. Функционирование и формирование данных действий представлено в контексте оперирования с предметами и объектами в рамках накопления жизненного опыта субъекта деятельности. Для студентов эти действия являются ориентировочными, на основании их строятся дальнейшие аспекты восприятия, окружающего предметного и не только мира. Формирование и постоянное подтверждение данных перцептивных действий возможно через обратную связь. В процессе усложнения данных операций происходит формирование сенсорных эталонов, идеальных образов, которые запечатлеваются в памяти и выступают эталонными, с ними сравнивают все новые поступающие элементы.

Учет планирования учебной деятельности курсантов должен строиться на понимании механизмов функционирования перцептивных действий. В рамках педагогического процесса важно чередовать технологии и приемы наглядности, динамичности или статичности как формы изложения учебного материала. Специфика развития восприятия студента направлена не на изучение сюжета или элементов исследуемого объекта, они стараются связать эти элементы с личностными

структурами, интересом, соотносят этот объект реальной и профессиональной деятельностью. Поэтому важным в этой связи является использование личностного подхода, эстетического осмысление полученного материала и ориентацией на профессиональную деятельность. Коллективные формы решения задач помогают сделать процесс интересным и разносторонним.

Повышение продуктивности мнемических процессов выступает одной из главных задач в рамках анализа учебной деятельности курсантов. Обобщенность представлений, наличие большого объема необходимых данных в разных сферах и отраслях наук является фактором риска для курсанта военного училища. В этой связи ориентация на развитие показателей продуктивности памяти, таких как объема, точности, длительности удержания и т.д. выступают центральными. Системность организации учебного процесса и учет особых мотивационных, возрастных, критериальных условий позволит улучшить показатели развития когнитивных функций курсантов.

А.В. Зобков в процессе исследования объективно-психологического уровня саморегуляции учебной деятельности курсантов, установил, что на первом курсе, эта деятельность не обладает целостностью. Он пишет: «успешность в обучении связана с интеллектуальными способностями человека, но на начальном этапе обучения курсантов в вузе их успеваемость связана только с теми общими интеллектуальными способностями и багажом знаний и умений, которые были получены ранее, в школьные годы. Субъектная активность обучающихся курсантов подавлена строгими требованиями и условиями обучения (выполнение хозяйственной работы, суточные наряды, ограниченное время и условия самоподготовки и т.д.), что приводит бывших школьников в состояние физиологического и психологического стресса, когнитивного сопротивления требованиям, замедлению процесса адаптации. Курсанты, как правило, осуществляют учебную деятельность не благодаря созданным для них условиям обучения, а вопреки условиям жизнедеятельности, опираясь лишь на свои способности» [5, с. 76–82].

И.В. Брызгалова в исследованиях познавательной деятельности курсантов, обращает внимание на процесс формирования познавательного интереса, который, с ее точки зрения, обусловлен жизненным опытом и спецификой индивидуального когнитивного развития личности. Наличие базовых знаний и навыков помогают курсанту адаптировать в условиях учебного заведения и социальной среды, однако важным является формирование развитие саморегуляции и вопросов целеполагания и планирования деятельности свободного времени и т.д.

Таким образом, в рамках подобных исследований можно говорить, что значимость познавательной активности на начальных этапах профессионализации курсантов не важна, они подавляют интеллектуально-волевую активность. Формирование личностных фундаментальных структур позволяет реализовать курсанту свое место в социальной группе, в коллективе, позволяет сформировать представления по вопросам профессионального самоопределения. Данные системы влекут к повышению познавательного интереса, формированию профессиональной и учебной мотивации.

Литература

1. *Брежнев, С. Н.* Влияние организованности учебных групп на состояние учебной и служебной деятельности курсантов правоохранительных вузов// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2012.– № 2 (22).– С. 296–303.
2. *Волынкина, Н. В.* Педагогическая технология развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования// Психология образования в поликультурном пространстве, 2015.– № 31 (3).– С. 82–90.
3. *Грачев, Ю. А.* Разработка показателей готовности курсантов к учебной деятельности в вузе МВД России// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2011.– № 3 (51).– С. 170–175.
4. *Долманюк, Л. В.* Мотивация учебной деятельности курсантов// Казанский педагогический журнал, 2009.– № 9–10 (75–76).– С. 14–19.
5. *Зобков, А. В.* Интеллектуально-волевой компонент в структурной организации объективно-деятельностных показателей саморегуляции учебной деятельности курсантов первого курса// Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2017.– С. 76–82.
6. *Золотовская, Л. А.* Мотивация учебной деятельности курсантов как условие их успешного профессионального становления// Человеческий капитал.–2013.– № 7 (55).–С. 53–56.
7. *Кашапов, М. М.* Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук.– М. 2000.– 48 с.
8. *Кашапов, М. М.* Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации// Психология и школа, 2008.– № 1.– С. 64–70..
9. *Кашапов, М. М.* Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии»/ Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.– С. 186–195.

10. *Кашапов, М. М., Шаматонова, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности// *Интеграция образования*, 2017.– Т. 21.– № 4.– С. 683–694.
11. *Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю. В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении// *Психологический журнал*, 2017.– Т. 38.– № 3.– С. 57–65.
12. *Кашапов, М. М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 2017.– Т. 22.– С. 3–9.
13. *Кашапов, М. М., Лоскутова, М. Е.* Базовые качества направленности личности студентов средних профессиональных учебных заведений// *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 2017.– Т. 21.– С. 44–52.
14. *Резепин, А. В.* Включенность характеристик личности курсанта в процесс формирования его профессиональных установок// *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2007.– № 2 (29).– С. 31–37.
15. *Субботина, И. И.* Формирование продуктивной учебной деятельности студента/курсанта (комплексный подход)// *Вестник Университета Российской академии образования*, 2008.– № 2. С.–102–105.
16. *Яковлева, В. Н.* Функции контроля и самоконтроля в структуре управления самостоятельной учебной деятельностью курсантов вузов ВВ МВД России// *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 2009.– № 3 (43).– С. 188–191.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.99

Проектирование рефлексивного поля как способа организации деятельности личности

А.В. Горбушина, М.С. Саватеева, г. Киров, Российская Федерация

Аннотация. Успешность деятельности может зависеть от сформированности компонентов структуры и наличия функциональных связей между компонентами, а также согласованности реализации компонентов деятельности. Системогенез деятельности возможно форсировать с помощью привлечения интерактивных технологий. В статье приводится описание авторского рефлексивного поля как одного из способов фасилитации системогенеза деятельности. При работе в рефлексивном поле субъект осознает собственные мотивы деятельности, особенности формулировки целей, привлечения ресурсов внешней среды и внутренних способностей, связывая воедино функциональные блоки, тем самым форсируя процесс системогенеза деятельности.

Ключевые слова: метакомпетенция, психологическая система деятельности, рефлексия, системогенез, рефлексивное поле.

Проблема повышения эффективности собственной деятельности актуальна для каждого современного человека, стремящегося к развитию. С данным запросом практикующие психологи сталкиваются часто. Не всегда существующие психологические инструменты позволяют вместе с клиентом решить эту проблему адекватно ее масштабам и роли в жизни человека. Поэтому для практической психологии особое значение имеет разработка методологически обоснованного, валидного и надежного метода оптимизации деятельности и повышения ее результативности.

В настоящее время в теоретической психологии вызрели предпосылки для создания подобного рода инструмента и технологизации повышения эффективности собственной деятельности.

Целью данной статьи является описание методологических основ и общая характеристика нового психологического инструмента – рефлексивного поля – как способа организации деятельности личности.

В качестве ключевых методологических предпосылок для создания рефлексивного поля (далее – РП) послужили следующие подходы и концепции.

Во-первых, фундаментальный принцип единства сознания и деятельности, обоснованный в работах С.Л. Рубинштейна, суть которого заключается в том, что сознание субъекта прояв-

ляется и формируется в деятельности. Деятельность человека является единством, синтезом «внутреннего и внешнего бытия человека» [9, с. 13], объективного и субъективного как единства. Логично предположить, что создаваемый инструмент по повышению эффективности деятельности должен включать в себя обязательно компонент осознанности и обеспечивать преобразование деятельности через осознание ее особенностей со стороны клиента.

Во-вторых, концепция психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова [11, 12], позволяющая описать универсальную структуру деятельности человека в виде блоков, выстроенных в многомерную инвариантную функциональную систему. Вне зависимости от вида деятельности в ней можно выделить мотивационно-целевой блок, блок информационной основы деятельности, блок принятия решения, блок программы деятельности, блок индивидуально-значимых качеств, блок регуляции. Анализируя структуру и содержание блоков, их функциональную согласованность, можно понять каким образом реализуется деятельность человека в целом. Особую роль в организации деятельности имеет мотивационно-целевой блок и блок регуляции деятельности, поскольку они отвечают за соотнесение действий с параметрами результата и личностным смыслом, придавая общей архитектонике черты замкнутости, «кольцеобразности» [13, с. 51]. Отталкиваясь

от данных положений можно предположить, что, актуализируя связь мотивационно-целевого блока с блоком контроля и регуляции деятельности, мы, в первую очередь, воздействуем на результативность деятельности. Работа в РП направлена именно на осознание актуальных мотивов и их соотношение с желаемым результатом деятельности, анализ особенностей реализации функциональных блоков системы деятельности субъекта. Универсальность структуры деятельности позволила расширить сферу применения РП на все традиционно выделяемые основные виды деятельности.

В-третьих, структурно-уровневый подход к исследованию психики в деятельности А.Н. Бернштейна, А.В. Карпова, М.С. Роговина, позволяющий описать уровни организации психического в виде системного инварианта и эксплицитировать их на структуру деятельности личности. Для разработки РП были взяты за исходные уровни элементов, компонентов, subsystem и уровень системы. В ходе работы в РП клиенту необходимо подняться от самоанализа наиболее простых составляющих деятельности к более сложноорганизованному и привести их в соответствие с собственными желаниями, индивидуальными особенностями и условиями ситуации, то есть установить функциональные связи между уровнями и интегрировать их в систему.

В-четвертых, теория системогенеза деятельности, разрабатываемая В.Д. Шадриковым, А.В. Карповым и другими [11, 13, 14], ключевым положением которой можно считать заключение о становлении и развитии психологической системы деятельности во времени. В процессе системогенеза устанавливается компонентный состав системы, связи между компонентами и достигается согласованность функционирования всех компонентов в плане обеспечения достижения цели. На данном основании можно предположить, что причины низкой результативности деятельности человека могут заключаться в несформированности отдельных составляющих системы деятельности, отсутствии или нарушении функциональных связей между составляющими, либо несогласованностью реализации компонентов деятельности в плане достижения цели деятельности. Еще одним крайне важным следствием из данной концепции стала идея о фасилитации системогенеза деятельности за счет достижения согласованности функционирования ее составляющих. Организуя деятельность по осознанию составляющих собственной системы деятельности можно не только проанализировать ее компонентный состав, наладить функциональные связи, но и согласовать их в плане достижения цели.

В-пятых, метасистемный подход к описанию сложноорганизованных систем, сформулирован-

ный А.В. Карповым [5] и развиваемый в работах Е.В. Карповой, Т.В. Разиной, Т.А. Климонтовой, С.Л. Ленковым и др. Наиболее значимым для разработки инструмента является положение о том, что в сложных системах существует специфический метасистемный уровень, отвечающий за регуляцию и управление всеми нижележащими уровнями структуры посредством представленности в них. Воздействуя на метасистемные составляющие структурной организации деятельности, мы получаем возможность перестраивать, переорганизовывать всю систему деятельности целиком. Важно выделить те метасистемные образования, на которые можно воздействовать для перестройки системы. Задача работы в РП – не только подняться на уровне осознания от низколежащих элементов до уровня систем, но и найти тот фактор, который может организовывать всю систему, быть системообразующим началом. Регулируя системообразующий фактор, можно воздействовать на всю систему.

В-шестых, положения концепции метакогнитивизма, заложенные в работах Дж. Флейвелла и разрабатываемые в трудах А.В. Карпова, А.А. Карпова [2–4], И.М. Скитяевой и др., констатирующие наличие особого класса «вторичных» процессов и качеств, позволяющих регулировать поведение и управлять собственной деятельностью. К метакогнитивным качествам традиционно относят интеллект, креативность и другие интегративные образования, возникающие на базе первичных более простых психических образований. К метарегулятивным процессам может быть отнесена, например, рефлексия. Как отмечает А.А. Карпов: «Фактически, рефлексия обладает наивысшей степенью сложности, интегративности среди всех известных сегодня процессов психики. Она выступает как продукт интеграции всех трех основных классов психических процессов – когнитивных, регулятивных и коммуникативных. Ее результатом является то, что у человека возникает феномен сознания. Сознание – это результативная сторона рефлексии, но одновременно – и ее условие» [2, с. 23]. «Кроме того, благодаря рефлексии человек оказывается в состоянии осознанно, целенаправленно управлять всеми иными психическими процессами; осознаваемо и произвольно контролировать, направлять их ход. Рефлексия представляет собой «процесс организации процессов»...» [2, с. 24].

В.Д. Шадриков также отмечает: «Деятельность – осознаваемая реальность. Осознание деятельности тесно связано с мотивацией, целеполаганием и рефлексией, определяет весь ход деятельности, позволяет выделить ведущие ее компоненты, которые на различных этапах деятельности являются разными. Осознание дея-

тельности выступает условием рассмотрения ее как единого целого...» [14, с. 14]. Другими словами, осознание деятельности возможно исключительно на основе рефлексии, которая будет определять формирование всех компонентов психологической системы деятельности.

Именно по этим причинам был выбран формат работы по анализу и осознанию собственной деятельности в виде рефлексивного поля, позволяющий субъекту без риска проигрыша провести глубокий самоанализ.

В-седьмых, описание одного из ключевых механизмов работы сознания – самопрезентирования, позволяющего производить анализ внутреннего содержания собственной деятельности. А. В. Карпов описывает данную фундаментальную закономерность следующим образом: «Фактически любые психические образования и процессы обретают способность делать самоё себя в целом специфическим «предметом» репрезентации и активных воздействий. Тем самым психические образования, структуры, процессы объективно обретают специфическую способность своеобразного «выхода» за свои собственные пределы, то есть за пределы общесистемного уровня своего функционирования к порождению нового уровня – метасистемного. На этом уровне они сами в целом становятся объектом управления и организации со стороны самих же себя» [2, с. 43]. Данная идея позволяет обосновать конструктивность и значимость работы в РП с точки зрения повышения результативности собственной деятельности.

Помимо методологических положений в основу РП для операционализации схемы работы были заложены следующие идеи.

1. Идея формирования навыков самоэффективности в игре Дж. МакГонигал [7]. В работе «SuperBetter» автор пишет о значимости и ресурсности применения игрового мышления в различных ситуациях для повышения самоэффективности. Развивать у себя игровое мышление – значит использовать в реальной жизни те сильные стороны, которые люди обычно часто демонстрируют в играх: самоконтроль, позитивное мышление, самоорганизация, использование ресурсов, борьба, исполнительность, получение поддержки, достижение, обучаемость, адаптивность, рефлексия. Они способствуют выявлению наиболее эффективных стратегий решения проблем человека. При создании РП навыки самоэффективности рассматривались в качестве тех качеств, которые могут организовать всю систему деятельности человека и выступить как метакачества – метакомпетенции – свойства личности и деятельности человека, позволяющие повышать результативность деятельности, которые могут считаться конкурентным преимуществом человека. По ана-

логии РП получило рабочее название «Конкурентное преимущество».

2. Идея о наличии метаспособностей, латентных компетенций, способствующих успешности, описанные в публикациях Ю. Д. Красовского и А. В. Карпова. Метаспособности можно обозначить как интегральные способности личности, которые несводимы ни к специальным, ни к общим способностям. Они предполагают реализацию базовых саморегулятивных функций человека. Метаспособности необходимы для достижения наивысшего уровня результативности, т.к. в любой деятельности необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач [4, 5].

3. Идея о существовании деятельностно важных качествах Ю. П. Поваренкова, который описывает их как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность реализации, освоения и саморегуляции различных видов и форм деятельности профессионала» [8, с. 187]. Деятельностно важные качества характеризуют универсальные виды активности субъекта, востребованные в любых видах деятельности.

4. Идея о наличии уровней организации самоопределения человека Е. А. Климова, описывающего самоопределение через соотнесение сфер «хочу» (интересы, предпочтения и склонности человека), «могу» (способности, возможности, знания, умения, навыки и компетенции человека) и «надо» (востребованное окружающей средой) [6]. По мнению Е. А. Климова успешное самоопределение и успешная самореализация возможны только при взаимном перекрытии данных областей. Транспонируя данную идею на повышение эффективности деятельности, можно утверждать, что цена деятельности будет оптимальна именно в том случае, если субъект осознает собственные мотивы, особенности личности и понимает, какие его качества востребованы в данный период времени со стороны окружающих.

5. Идея С. Седун о реализации базовых культурно-деятельностных ролей, востребованных окружающими в различных видах деятельности [10]. Это идеи о системе базовых типов культурно-значимой деятельности, присущих нашей культуре (такие как Учитель, Защитник, Шут, Родитель, Путешественник и т.д.), которые были систематизированы, классифицированы и отображены в наборе карточек. Осознание собственных и развитие востребованных ролей помогает самоопределению и максимально содержательной самореализации в деятельности, формирует готовность развиваться в различных направлениях. При создании РП данная идея позволила создать контекст, в который вписана система деятельности субъекта. При сопоставлении компонентов собственной системы деятельности с востребо-

ванными социально культурными функциями происходит соотнесение составляющих не только между собой, но и с более высокоорганизованной объективно существующей системой общественных отношений.

На основе синтеза ключевых методологических положений с практико-ориентированными идеями исследователей удалось реконструировать РП «Конкурентное преимущество». Как было отмечено выше при работе с РП участник занимается исключительно самоанализом, включая в работу мощнейший механизм – рефлекссию, избегая ситуации проигрыша. Субъект получает возможность осознать особенности реализации отдельных компонентов системы деятельности, наладить функциональные связи между ними и достичь согласованности их реализации.

Основной целью работы в рефлексивном поле является повышение эффективности деятельности через фасилитацию системогенеза деятельности субъекта на основе системообразующего фактора – ключевых метакомпетенций.

Рефлексивное поле «Конкурентное преимущество» может применяться в различных сферах психологической практики: личностное и профессиональное консультирование (выбор деятельности в результате анализа сильных сторон клиента), коучинг (выявление противоречий между желаемым и действительным человека, указание на сбои в его системе деятельности), подбор кадров (выявление способности человека осуществлять необходимую деятельность с опорой на его выявленные качества).

Технологически работа в рефлексивном поле имеет те же этапы, что и работа с трансформационными играми. На входе собирается информация о клиенте, его запрос в виде актуальной цели, с которой будет проводиться работа, и ожидания от работы с РП в плане достижения обозначенной цели. Далее для участника обозначается цель работы в РП: анализ и определение базовой, ключевой метакомпетенции, которая проявляется в деятельности на всех ее уровнях.

В состав РП «Конкурентное преимущество» входят: уровневое поле формата А1, кубики (d12, d10, d8, d6, d4), коучинговые ассоциативные карты «КАК» (С. Грачева, И. Шмелев) [1], карточная нарративная методика «Карты-призвания» (С. С. Седун) [10], наборы карточек с названиями отдельных действий, функций и метакомпетенций.

Рефлексивное поле состоит из пяти уровней, на каждом из которых осуществляется работа с составляющими функциональной системы деятельности.

На первом уровне происходит работа с мотивационно-целевым блоком деятельности клиента. Участнику предлагается в открытую выбрать

из предложенных карточек с обозначением отдельных действий те, которые он хотел бы осуществлять, которые больше нравятся по сравнению с остальными, определить, что субъект хотел бы делать. Количество выбираемых функций определяется броском кубика. Другими словами, происходит анализ и актуализация мотивационной сферы личности клиента. Мотивация является внутренним ресурсом деятельности человека и является отправной точкой при работе в РП.

Далее, участнику предлагается случайным образом выбрать несколько метафорических карт, означающих ресурсы, которые могут помочь в достижении цели и реализации тех действий, которые больше всего привлекают клиента. Количество карт определяется броском кубика. При анализе и обсуждении собственных желаний и ресурсов участник соотносит поставленную цель с имеющимися мотивами, формируя состояние мотивационной готовности к дальнейшей работе в поле и осознание собственного ресурсного состояния. Другими словами, на данном уровне РП происходит актуализация мотивации и соотнесение с целью деятельности, которые составляют системообразующее основание для реализации деятельности и повышения ее результативности.

На втором уровне актуализированная мотивация и цель сопоставляются клиентом с собственными возможностями, способностями, умениями и т.д. – с имеющимися у субъекта индивидуально-значимыми качествами, сформированными в функциональной системе деятельности. Участник с помощью броска кубика определяет количество карточек с функциями и далее взакрытую из аналогичного первому уровню РП перечня действий и функций выбирает те возможности, способности, которыми обладает человек, но которые он не использует, либо не до конца осознает и принимает. Анализ соотношения того, что нравится с тем, что участник может, дает возможности осознать вероятные рассогласованности между мотивационно-целевым и функциональным блоком индивидуально значимых качеств в деятельности. Работа на данном уровне позволяет показать человеку его внутренний скрытый потенциал либо показать возможности интеграции разрозненных элементов.

Третий уровень работы в РП направлен на соотнесение желаний и возможностей клиента с востребованными с его стороны базовыми культурно-деятельностными ролями, то есть раскрывает те качества человека, которые могут быть востребованы окружающими, помогает осознать человеку его сильные стороны, но теперь глазами других людей. Количество выбираемых взакрытую карточек с обозначением культурно-деятельностных ролей определяется броском кубика. Каждая роль

позволяет не только соотнести и интегрировать определенные ранее желания и ресурсы с возможностями субъекта, но и понять какие из них могут быть востребованы окружающими больше всего. Другими словами – наладить согласованность между мотивационно-целевым, блоком индивидуально-значимых качеств и блоком информационной основы деятельности в системе. Анализируя позитивные и негативные проявления каждого деятельностного архетипа, клиент не только осознает, но и понимает, как и в каких видах активности может реализовать себя и достичь цели.

Четвертый уровень предполагает работу по анализу и выявлению тех качеств, за которые человек будет иметь какую-то выгоду, эффект, пользу для себя. Бросок кубика определяет количество вариантов выбора из перечня механизмов успешности. На этом уровне определяются ключевые критерии качества деятельности и их успешности, происходит установление функциональных связей и интеграция между составляющими уровней рефлексивного поля в виде осознанного решения о том, каким образом можно наиболее конструктивно реализовать выделенные особенности собственной функциональной системы деятельности.

Пятый уровень является метасистемным по своему назначению и позволяет выйти на определение метакомпетенций, метакачеств, проходящих сквозь все другие уровни и регулирующих всю систему. На основе анализа и осознания собственных качеств, возможностей, востребованных сторон реализации деятельности клиенту становится очевидной возможность обобщения и синтеза метакачества, «вторичного» качества личности, позволяющего описать сразу несколько индивидуальных особенностей функциональной системы деятельности. На данном этапе работы перед клиентом в открытом виде выкладываются карточки с обозначением навыков самоэффективности, метаспособностей и предлагается на основе обсуждения выбрать установленное броском кубика количество метакомпетенций и ответить на вопрос: почему данные качества можно считать конкурентным преимуществом.

После систематизации проделанной работы участнику предлагается вновь посмотреть на свою цель, поставленную в начале игры, и спросить, сможет ли он ее достичь с учетом выявленной метакомпетенции и применяет ли он данные качества в реальности для ее достижения.

Первичная апробация рефлексивного поля проходила на базе Центра психодиагностики и консультирования ФГБОУ ВО ВятГУ в апреле-мае 2019 года. В данной работе приняли участие 12 человек, в возрасте от 18 до 45 лет. Работа проходила в индивидуальной форме. Участники смогли проанализировать и выявить свои ключевые ме-

такомпетенции, позволяющие ставить цели и достигать их в деятельности. В настоящий момент РП проходит процедуру подтверждения эффективности применения экспериментальным путем.

Таким образом, на основе вызревших в теоретической психологии методологических предпосылок был разработан практический инструмент – рефлексивное поле, позволяющий проанализировать, осознать и определить базовую, ключевую метакомпетенцию, которая проявляется в деятельности человека на всех ее уровнях, позволяет регулировать и управлять собственной деятельностью. Включение в работу механизма рефлексии позволяет фасилитировать системогенез деятельности субъекта за счет самоанализа ее основных функциональных блоков и определения ресурсов деятельности.

Литература

1. *Грачева, С.* Коучинговые ассоциативные карты [Электронный ресурс]. – <https://kak4coach.ru/>.
2. *Карпов, А. А.* Основы современной метакогнитивной психологии: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ. 2017. – 152 с.
3. *Карпов, А. В.* О понятии метакогнитивных способностей личности // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции (21–22 ноября 2019 г.) / под ред. проф. В. А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 42–46.
4. *Карпов, А. В.* Метакогнитивные способности личности // Вестник Ярославского государственного университета. – 2008. – № 7. – С. 24–29.
5. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация уровней структур психики. – М.: ИП РАН, 2004. – 506 с.
6. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда. – М.: Культур и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
7. *МакГонигал, Дж.* SuperBetter. – М.: Изд-во: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 384 с.
8. *Поваренков, Ю. П.* Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 186–194.
9. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999.
10. *Седун, С. С.* Карточная психологическая методика. Карты-призвания [Электронный ресурс]. – <https://www.cards-masters.ru/>
11. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
12. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
13. *Шадриков, В. Д.* Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. – Т. 1. Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 326 с.
14. *Шадриков, В. Д., Кургиян, С. С., Кузнецова, М. Д.* Тест рефлексии деятельности. – М.: Университетская книга, 2015. – 100 с.

Обоснование реконструкции психологических стратегий профессионального успеха личности (на примере анализа предпринимательских историй)

Е. А. Дуркина, Г. И. Корчагина, г. Киров, Российская Федерация

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью более глубокого изучения и научного описания стремления личности к достижению успеха в различных жизненных сферах. Процесс достижения успеха не линейен. Это требует осознания структуры успеха и содержания его компонентов. Статья направлена на содержательное раскрытие компонентов структуры успеха с помощью метода реконструкции рефлексивного анализа жизненных историй предпринимателей. Ведущим методологическим подходом к исследованию данной проблемы является концепция системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова, анализ экзистенциальных переживаний авторов историй по Е. Е. Сапоговой. В качестве метода исследования использовался контент-анализ жизненных историй успеха. В статье представлены компоненты психологической структуры стратегий успеха, их содержание, выполнен анализ историй на трех уровнях: структурно-компонентном уровне, феноменологическом уровне, структурно-функциональном уровне.

Ключевые слова: психологическая структура стратегии успеха, компоненты структуры успеха, метод реконструкции структуры успеха, конфигурации стратегий успеха предпринимателей.

В настоящее время большинство людей стремятся быть успешными. В результате личная и профессиональная успешность стала рассматриваться как атрибут качества жизни и востребованности. Тема успеха стала актуальной для исследований психологической теории и практики в различных аспектах. Изучением проблемы успеха занимались такие исследователи, как А. Адлер, Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Фридман, А. Хофман, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Абульханова-Славская, И. В. Бондарева, Л. Н. Лабунская, Т. В. Корнилова, Г. Е. Гудим-Левкович и другие.

Особое место в определении содержания понятия успех занимает его компонентный анализ. Практическая значимость определения компонентов структуры способности успеха позволит реконструировать опыт достижения успеха, операционализировать его и даже технологизировать в ходе обучающих программ и тренингов для предпринимателей.

Учитывая, что успех является сложным комплексным понятием, становится ясно, что однозначного его понимания не существует. Из анализа определений данного феномена у различных авторов следует, что успех связан с мотивами, с принятием решений, программой деятельности, а также подчеркивается деятельностная природа субъекта [1, 2]. Все эти компоненты служат для достижения успеха. Но рассмотрение успеха и его качественных характеристик в различных аспек-

тах не снимает потребность анализировать данную категорию в системе.

Система позволяет определить предметную область, строго её ограничив теми компонентами, которые составят её структуру. С позиций методологии психологии структура – это совокупность устойчивых связей между компонентами сложного объекта, обеспечивающего его целостность и стабильность.

Для реконструкции способности успеха в качестве психологической структуры наиболее конструктивно использовать идеи концепции системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова, так как предпринимательство является профессиональной деятельностью и предполагает успех. Концепция В. Д. Шадрикова опирается на методологию закономерностей развития систем и их уровневый анализ [9, 10].

Психологическая реконструкция историй успеха проводилась на трех уровнях анализа: структурно-компонентном уровне (по теории системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова) [3, 9, 10], феноменологическом уровне (по концепции Е. Е. Сапоговой) [5, 6], структурно-функциональном уровне (матрица SWOT-анализа, адаптированная Г. И. Корчагиной).

В качестве объекта исследования выступили истории успеха от первого лица, представленные в книге «Быть бизнес-лидером. 16 историй успеха» С. Филиппова [8].

Структурно-компонентный уровень предполагает соответствие компонентной структуре профессиональной деятельности. В структуру профессиональной деятельности и в психологическую структуру успеха входят следующие компоненты: мотив профессиональной деятельности, цель профессиональной деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистемы профессионально важных качеств [3, 9, 10]. При анализе жизненных историй успеха рассматривалось соответствие содержания указанным компонентам деятельности.

Феноменологический уровень предполагает анализ персональных экзистенциальных логик, семантических осей, автографем (определение типа автографем), событий, модусов жизни [5, 6]. Данный анализ позволяет изучить особенности содержания историй успеха, а также нелинейность формирования внутреннего мира личности [9, 10].

Структурно-функциональный уровень предполагает динамический анализ жизненных историй, выявление инвариантных траекторий историй успеха. Все «ячейки» в матрице аддитивны, то есть служат для достижения цели. Данный анализ позволяет исследовать конфигурации стратегии успеха, как последовательность принятых решений и их последствий для личности.

Анализ проводился с помощью авторских вспомогательных матриц, в которых были представлены основные элементы и их подсистемы, отмечалось присутствие указанных элементов и их содержание в историях [4]. Далее результаты были обобщены и оформлены в виде диаграмм.

При анализе содержания историй на структурно-компонентном уровне были выявлены:

- ведущие элементы в содержании структуры компонентов деятельности;
- взаимосвязи указанных компонентов;
- формы, в которых они выражены.

При исследовании мотивационной структуры – общечеловеческих (материальных, духовных, социальных) и профессиональных мотивов предпринимателей – была установлена следующая особенность. Ведущим материальным мотивом выступает «желание быть здоровым», ведущим духовным мотивом «желание развиваться», ведущим социальными мотивами являются «благополучие семьи» и «обучение сотрудников», в качестве профессионального мотива выступает «желание быть профессионалом», «успешным человеком». Также следует отметить, что у 81% предпринимателей мотивационная сфера была осознана [3, 9, 10]. Данные результаты означают, что большинство респондентов имеют сформированную мотивационную структуру с ведущими мотивами.

Цель у большинства предпринимателей имеет два элемента – цель-результат и цель-уровень достижений. Цель-результат представлен в виде «расширение/развитие компании», то есть предприниматели настроены на продолжение и расширение своей деятельности, а также «быть успешным человеком, профессионалом». В качестве цели-уровня достижения основной целью выступает «саморазвитие», а именно постоянное получение новой информации, прохождение курсов, то есть регулярное самообновление, и «развитие своей компании». Также у всех респондентов (n = 16) результаты соответствуют ожиданиям [3, 9, 10]. Таким образом, можно утверждать, что предприниматели соотносят свои ожидания с результатами и корректируют их в процессе деятельности, наблюдается также соотношение (баланс) между целью-результатом и целью-уровнем достижения.

Анализ программы деятельности выявил, что у всех 16 предпринимателей она сетевая, так как все они выбирали свой путь в зависимости от ситуации и возможностей. Данная характеристика позволяет сделать вывод, что респонденты достаточно гибки, умеют увидеть возможности и воспользоваться ими [3, 9, 10].

В блоке принятия решения выделяют принципы и правила, в данном случае они рассматривались в комплексе. Чаще всего в историях успеха упоминались принцип честности, то есть искренности, выполнения обещаний, и принцип развития, а именно идти к своей цели, не останавливаться [3, 9, 10]. Можно сделать вывод, что ведущим принципом для предпринимателей являются моральные принципы, то есть это уважение по отношению к партнерам и клиентам, а также забота о своей репутации.

Блок профессионально важных качеств разделен на две составляющие – это личностные качества и профессиональные навыки. Среди навыков наиболее часто встречается умение управлять компанией, а именно развивать, обеспечивать ее функционирование, организовывать деятельность людей. Среди качеств наибольшее количество предпринимателей отметили уверенность в себе [3, 9, 10]. Таким образом навыки сочетаются с качествами и образуют подсистему деятельностно важных качеств для достижения профессионального успеха.

Анализ блока информационная основа деятельности выявил, что у большинства предпринимателей данный блок развивался в процессе профессионального становления, когда они учились воспринимать определенные сигналы внешнего мира, анализировать их и сопоставлять со своими целями. Однако, 38% предпринимателей это удалось сразу, без большого количества ошибок. Можно предположить, что у данных предпринимателей

сформирован индивидуальный комплекс сигналов информационной основы деятельности [3, 9, 10].

Представленные результаты подтверждают, что все компоненты в структуре деятельности предпринимателей связаны и по закономерностям системогенеза ориентированы на достижение цели системы. В историях предпринимателей это получает развёрнутую интерпретацию. Например, мотив быть успешным человеком, профессионалом своего дела – для этого необходимо быть здоровым, в качестве средства служат занятия спортом и путешествия, которые также помогают поддерживать положительный эмоциональный фон. Далее этой цели служит уровень достижений, который отражает постоянное развитие, обучение, работу с сотрудниками. Этой же цели и служит программа деятельности в данном случае она сетевая, то есть предприниматели испробовали различные способы и выбрали наиболее эффективный. Принципы и правила принятия решений будут зависеть от опыта и личных качеств предпринимателя, но будут подобраны именно те, что наиболее эффективны для выбранной цели. Следующий компонент – это профессионально важные качества: «тяжелые» навыки для каждого предпринимателя будут разные, в зависимости от сферы деятельности, а «мягкие» одинаковы, как выявили результаты анализа – это уверенность в себе, целеустремленность, настойчивость, саморазвитие и т.д. Опять же в зависимости от желаемого результата, человек развивает именно те профессионально важные качества, которые необходимы для достижения цели. И наконец, информационная основа деятельности также развивается в процессе профессионального становления для лучшей оценки ситуации и реализации возможностей. Все указанные компоненты дополняют друг друга и выступают в системе, в который отсутствие одного из них снижает эффективность всей деятельности и затрудняет достижение удовлетворительного результата.

Феноменологический уровень анализа предпринимательских историй дал возможность выявить:

- модусы (направленности жизни);
- семантические оси высказываний.

Анализ историй выявил, что все респонденты (n = 16 предпринимателей) живут осознанной жизнью. Данная характеристика важна для достижения успеха, так как необходимо осознавать свои действия, их причины и последствия [5, 6].

У всех 16 предпринимателей в качестве модуса жизни выступает жизнь как процесс постоянного приобретения. Предприниматели прикладывают усилия и достигают своих целей, приобретают новые возможности, навыки, информацию [5, 6]. Такое регулярное самообновление, на наш взгляд,

необходимо для успешного управления компанией и для активной жизненной позиции в целом.

Анализ семантических осей. По семантической оси «Стремление–Избегание» у всех 16 предпринимателей преобладает полюс стремление, они посещают тренинги, обучаются на различных курсах, активно занимаются своей деятельностью. По оси «Созидание–Принятие», преобладает полюс созидания, то есть предприниматели сами делают себя такими, какими бы они хотели себя видеть. По оси «Стабилизация–Энтропия» преобладает полюс энтропии, предприниматели находятся в постоянном поиске более эффективных действий и решений. По оси «Центробежность–Центростремительность» – центробежность в чистом виде проявляется у девяти предпринимателей, они саморазвиваются, посещают тренинги, читают книги, меняют себя. В шести историях выражены и тот и другой полюс, то есть они меняют себя и мир вокруг себя. Следующая ось «Интегративность–Ассеративность», большинство историй успеха ассеративны, то есть предприниматели корректировали свои цели в зависимости от ситуации. Последняя семантическая ось «Рациональность–Иррациональность», результаты по которой разделились пополам. Рациональность означает, что жизнь предпринимателя выстроена, разумна, в ней нет авантюрных, рискованных решений, в иррациональном полюсе наоборот, предприниматели, предпочитающие совершать рискованные поступки и принимать авантюрные решения [5, 6].

Таким образом, результаты феноменологического анализа характеризуют предпринимателей как людей с активной жизненной позицией, а именно постоянным обновлением знаний, умений, навыков, стремлением жить осознанно, то есть с полным пониманием и осознанием своих действий и решений, стремлением изменить, развивать, улучшать себя и мир, воспринимающих жизнь как постоянный процесс приобретения.

Структурно-функциональный уровень анализа предпринимательских историй позволил определить:

- инвариантные группы стратегий достижения успеха;
- паттерны (повторяющиеся точки в принятии решений о достижении профессионального успеха).

Первая группа инвариантных стратегий «зигзаг». Данное название группа получила по причине нелинейности стратегии, разбросанности «шагов» в принятии решений. Указанная стратегия энергозатратна и насыщена событиями. Предприниматели, использовавшие данную стратегию, прошли через кризис осознанный, нахождение шанса, концентрацию на цели, готовность реализовать возможности и успех функционирования.

В каждой из данных историй предприниматели начинали свою профессиональную деятельность в одной сфере, потом в силу некоторых жизненных обстоятельств меняли сферу деятельности на другую и в ней достигали успех.

Вторая группа инвариантных стратегий «линейная». Данные стратегии получили свое название в связи с тем, что они последовательны, выстроены. Инвариантность представлена одинаковыми шагами по следующим клеткам шанс, готовность реализовать возможности, успех функционирования, амбиции, удача, выбор или сортировка. Основная часть шагов расположена в зоне слабых или контролируемых угроз, а также в зоне высоких возможностей и сильных ресурсов. Предприниматели, использовавшие данную стратегию, опирались на свой первоначальный опыт, в том числе и на полученное образование. Этот опыт выступил в качестве старта, основы для построения профессиональной деятельности.

Третья группа инвариантных стратегий «песочные часы». Указанная группа получила свое название, в связи с тем, что в данных жизненных стратегиях шаги расположены в основном в зонах высоких возможностей и высоких угроз, а также сильных и слабых ресурсов, образуя большие треугольники, напоминающие песочные часы. Инвариантность представлена одинаковыми шагами по следующим клеткам шанс, кризис осознанный, удача, готовность реализовать возможности, успех функционирования, амбиции, готовность отразить угрозы, концентрация на цели, и общей схожестью направления шагов. Ключевым моментом в данных историях является получение шанса, который помог профессиональному становлению и достижению успеха предпринимателями.

Четвертая группа инвариантных стратегий «малый треугольник». Данная группа получила свое название, в связи с тем, что шаги в историях расположены в основном по диагонали матрицы в виде треугольника, диагональ проходит от слабых ресурсов и высоких возможностей до сильных ресурсов и высоких угроз. Инвариантность представлена одинаковыми шагами по следующим клеткам шанс, готовность реализовать возможности, успех функционирования, амбиции, выбор или сортировка и общей схожестью направления шагов. Для данной группы стратегий характерным является умение найти ресурс и готовность реализовать возможность.

Реконструкция предпринимательских историй успеха проведена на трех уровнях анализа, который позволил воссоздать целостную картину достижения успеха. Анализ историй успеха предпринимателей по всем трем уровням позволяет сделать вывод, что ключевые моменты историй инвариантны. В качестве структуры стратегий

успеха выступают следующие компоненты: мотив профессиональной деятельности, цель профессиональной деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистемы профессионально важных качеств, которые позволят реконструировать опыт достижения успеха. Феноменологический анализ позволил выявить, что предпринимателям присущи те характеристики, которые отвечают за осмысленную, позитивную, активную жизненную позицию, направленную на улучшения себя и мира. Группы инвариантных стратегий позволяют более детально рассмотреть продуктивные и непродуктивные действия предпринимателей, а также поворотные моменты в их историях. Данные группы стратегий также позволяют сделать вывод, что существуют некоторые типы людей, которым присущи определенные поведенческие паттерны и правила принятия решения при кризисных ситуациях. Во всех предпринимательских историях присутствуют все функциональные блоки, которые являются содержательными компонентами психологических стратегий профессионального успеха.

Литература

1. *Атюнина, В. С.* К проблеме психологического изучения феномена «успех»// [Электронный ресурс]. – http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Psihologia/29876.doc.htm
2. *Геворкян, Г. Г.* Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии// Научно-практический журнал «Гуманизация образования», 2015.–№ 5.– С. 12–19.
3. *Корчагина, Г. И.* Человек в организационной среде: учебное пособие.– Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2014.– 124 с.
4. *Корчагина, Г. И.* Профессиональный успех как метакогнитивная способность личности // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции (21–22 ноября 2019 г.)/ под ред. проф. В. А. Мазилова.– Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.– С. 274–277.
5. *Сапогова, Е. Е.* Семаника личной жизни: экзистенциально-нарративный анализ автобиографических историй.– Тула: издательство ТулГУ, 2014.– 184 с.
6. *Сапогова, Е. Е.* Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте.– М.: Генезис, 2016.– 312 с.
7. *Томенко, В. В.* Смыслообразующие компоненты понятия успех// Приволжский научный вестник, 2016.– № 1 (53)– С. 129–131.
8. *Филлипов, С.* Быть бизнес-лидером. 16 историй успеха.– М.: Издательство: ООО «ВЕРТЕКС», «Интеллектуальная литература», 2014.– 100 с.
9. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.– М.: Логос, 2007.– 320 с.
10. *Шадриков, В. Д.* Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т.– М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.– 326 с.

Метакогнитивная осведомленность и мотивация профессиональной деятельности врачей на этапе обучения в вузе*

М. М. Кашапов, Г. Ю. Базанова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа метакогнитивной осведомленности и мотивации профессиональной деятельности студентов на начальном и завершающем этапах высшего образования. Установлены особенности взаимосвязей метакогнитивной осведомленности с рефлексией и мотивами профессиональной деятельности у врачей на этапе получения высшего образования. Теоретический анализ полученных эмпирических данных о специфике взаимосвязей проведен на основании системно-деятельностного подхода. Намечены перспективы для дальнейшего исследования врачей на протяжении всей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивная осведомленность, метакогнитивная активность, метакогнитивные знания, саморефлексия, социорефлексия, мотивы профессиональной деятельности.

Метакогнитивная осведомленность врачей начинает формироваться на начальных этапах обучения в вузе, и развивается на протяжении всего процесса обучения. По окончании высшего учебного заведения молодой профессионал приступает к самостоятельной работе. Ранее мы исследовали метакогнитивную осведомленность на начальном этапе обучения [10–14]. Задачей дальнейшего исследования является изучение метакогнитивной осведомленности на завершающем этапе высшего образования – ординатуре. Для этого необходимо определить взаимосвязи метакогнитивной осведомленности, рефлексии и мотивов профессиональной деятельности у ординаторов. Затем выявить динамику развития метакогнитивной осведомленности на этапе получения высшего образования.

В исследовании, проведенным М. М. Кашаповым и Ю. В. Пошехоновой, установлено, что положительная мотивация к будущей профессиональной деятельности способствует самообразованию и саморазвитию, а метакогнитивная осведомленность способствует формированию профессионального мышления [8]. Современные исследователи больше внимания уделяют изучению мотивационных особенностей личности, приводящих к успеху. В связи с этим следует отметить исследования, авторами которых обосновано направление профессионализации мышления врача в единстве с мотивационными компонентами профессиональной деятельности, способствующее качественному выполнению своих функциональных обязанностей [4; 5; 6; 9].

А. В. Карпов объединяет метакогнитивные качества личности по критерию функциональной направленности данных качеств на самих себя, рассматривает понятие метамышления в соотношении с конструктом «рефлексия». В процессуальном плане рефлексия во многом представляет метамышление [2]. Следует отметить, что важной составляющей личности профессионала современные ученые считают интегральное понятие метакогнитивную сферу личности [1].

В современной психологии одним из показателей компетентности в области личностных качеств является социорефлексия, умение человека оценить себя со стороны. Данная рефлексивная позиция позволяет анализировать поведение других людей как собственное [16]. Для будущего врача необходимость объяснять и понимать поведение другого человека, пациента, родственника пациента и другого врача, является профессионально важным качеством.

Е. В. Карпова и И. Н. Макарычева отмечают, что один из наиболее действенных факторов поведения и деятельности выступают знания, то есть рефлексия знаний может выступать мотивационным фактором. Для запуска процесса мотивации необходимо осознание мотивов деятельности [3].

Исследование проведено на базе Ярославского государственного медицинского университета (48 студентов первого курса лечебного факультета, 44 студента ординатуры).

Методики:

1. Опросник метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности – Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шпроу, Р. Деннисон, 1994, адаптация Е. Ю. Савина, А. Е. Фомина), позволяет

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

определить общую сумму баллов метакогнитивной осведомленности.

2. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова), определяет уровень метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности, а также компонентов: концентрация, приобретение информации, выбор главных идей и управление временем.

3. Уровень выраженности и направленности рефлексии М. Гранта – саморефлексия и социорефлексия.

4. Диагностика мотивов профессиональной деятельности специалистов (Т.Н. Францева), показывает выраженность мотивов профессиональной деятельности – мотива жизнеобеспечения, мотива взаимодействия, познавательного мотива, мотива активности, мотива признания и мотива самореализации.

Показатели метакогнитивной осведомленности, у ординаторов выше, чем у студентов первого курса (табл. 1). Мы хотим отметить роль метакогнитивной осведомленности в мышлении врача. Если врач уверен в своих метакогнитивных способностях, осознает важность использования метакогнитивных стратегий, он с уверенностью сможет решать поставленные задачи: оперативно поставить диагноз и выбрать правильное лечение.

На завершающем этапе обучения в вузе показатели социорефлексии достоверно больше, чем на начальном. Мы предполагаем, что в процессе обучения в вузе у студентов формируется способность понять другого человека. Это необходимо для того, чтобы выбрать способ воздействия на пациента, который в свою очередь приведет к выполнению всех рекомендаций и выздоровлению.

У ординаторов выявлены достоверные различия по показателю мотив жизнеобеспечения. Данный факт можно объяснить возрастными особенностями. Если студенты могут рассчитывать на помощь родителей, при этом, не задумываясь о бытовых проблемах, то ординаторы на этот момент создают семьи, у многих уже есть дети. Выпускники понимают, что необходимо быть успешным в материальном плане для того, чтобы содержать семью и детей. Похожие результаты получены в исследовании потребностно-мотивационных вариантов врачей: доминирующей оказалась потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, у студентов данная потребность не выражена [17].

В нашем исследовании не выявлено статистической значимости отличий студентов первого курса и ординаторов по показателю мотив взаимодействия. Это можно объяснить тем, что врачи, как представители типа профессии «человек-человек» изначально на этапе выбора профессии готовы взаимодействовать с пациентами. В исследовании мотивации выбора профессии врача методом социологического опроса выявлено, что желание помогать людям является основным мотивом выбора медицинской специальности [18].

Проведенный нами корреляционный анализ показал, что метакогнитивная осведомленность студентов первого курса имеет положительные связи с метакогнитивными знаниями ($r = 0,37, p < 0,01$), концентрацией ($r = 0,36, p < 0,01$), управлением временем ($r = 0,34, p < 0,05$), саморефлексией ($r = 0,53, p < 0,001$), социорефлексией ($r = 0,41, p < 0,01$), познавательным мотивом ($r = 0,68, p < 0,001$), мотивом активности ($r = 0,61, p < 0,001$), мотивом самореализации ($r = 0,55, p < 0,001$), мотивом взаимодействия ($r = 0,32, p < 0,05$). У ординаторов обнаружены взаимосвязи между метаког-

Таблица 1

Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности и мотивации студентов по U-критерию Манна-Уитни

	Средние значения		U	Уровень значимости p
	Студенты 1 курса	Ординаторы		
Метакогнитивная осведомленность	182,79	191,86	800,000	0,045819
Выбор главных идей	6,08	7,00	800,000	0,045819
Социорефлексия	33,15	35,68	702,500	0,005795
Мотив жизнеобеспечения	22,00	23,86	779,500	0,030983
Познавательный мотив	30,31	33,32	615,500	0,000584
Мотив активности	22,44	25,98	621,500	0,000693
Мотив самореализации	38,04	40,32	793,500	0,040573

нитивной осведомленностью и метакогнитивными знаниями ($r = 0,67$, $p < 0,001$), метакогнитивной активностью ($r = 0,43$, $p < 0,01$), концентрацией ($r = 0,49$, $p < 0,001$), приобретением информации ($r = 0,52$, $p < 0,001$), управлением временем ($r = 0,58$, $p < 0,001$), саморефлексией ($r = 0,58$, $p < 0,001$), социорефлексией ($r = 0,43$, $p < 0,01$), познавательным мотивом ($r = 0,53$, $p < 0,001$), мотивом активности ($r = 0,43$, $p < 0,01$), мотивом самореализации ($r = 0,35$, $p < 0,05$), мотивом взаимодействия ($r = 0,34$, $p < 0,05$). Наличие данных взаимосвязей позволяет сделать вывод, что метакогнитивная осведомленность способствует мотивации профессиональной деятельности и увеличению рефлексивной позиции. Из сравнения корреляционных матриц студентов первого курса и ординаторов можно увидеть, что на завершающем этапе обучения появляются взаимосвязи между метакогнитивной осведомленностью и метакогнитивной активностью и приобретением информации. Ординаторам метакогнитивная осведомленность помогает проявлять активность в поиске и усвоении информации.

Желание самореализоваться особенно важно на этапе обучения в вузе, это значительно поможет будущему врачу в дальнейшем профессиональном пути. Метакогнитивная осведомленность способствует сохранению самоуважения в непростых современных условиях. У молодых врачей мотивация опирается на два главных мотива: материальный и желание помогать людям. Врачи, вкладывая высокие инвестиции в собственное образование, получают отдачу данных вложений только в виде личной удовлетворенности от улучшения здоровья пациентов. По этой причине многие врачи по окончании учебного заведения уходят из профессии. Несмотря на то, что расходы на здравоохранение растут, Министерство здравоохранения РФ считает, что необходимо постоянно увеличивать государственные затраты на охрану здоровья [15].

Если считать, что метакогнитивная осведомленность педагога служит средством реализации будущей профессиональной деятельности студента [7], важно уделить внимание метакогнитивной осведомленности преподавателей. В дальнейших исследованиях мы планируем расширить выборку за счет анкетирования профессорско-преподавательского состава медицинского вуза.

Литература

1. Карпов, А. А. Общие способности в структуре управленческой деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2018, № 3 (45). – С. 100–106.
2. Карпов, А. В. Системные качества в функциональной организации сознания и операционной структуре мышления // Ярославский психологический вестник, 2019. – № 1 (43). – С. 6–20.
3. Карпова, Е. В., Макарычева, И. Н. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник, 2016. – № 6. – С. 268–273.
4. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. – М. 2000. – 48 с.
5. Кашапов, М. М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. – № 1. – С. 64–70.
6. Кашапов, М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии» / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 186–195.
7. Кашапов, М. М., Шаматонова, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования, 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 683–694.
8. Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. – Т. 38. – № 3. – С. 57–65.
9. Кашапов, М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
10. Кашапов, М. М., Базанова, Г. Ю., Пошехонова, Ю. В., Серафимович, И. В. Особенности взаимосвязи метакогнитивных процессов у врачей-педиатров с этапами профессионализации // Психология XXI столетия // Сб. по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия» (Ярославль, 27–29 октября 2017) / под ред. Козлова В. В. – Ярославль: ЯрГУ, МАПН, 2017. – С. 164–168.
11. Кашапов, М. М., Базанова, Г. Ю. Взаимосвязь событийности мышления с мотивацией и метакогнитивной активностью на вузовском этапе профессионализации врача // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы международной научной конференции, 23–26 октября 2018 г. / под общ. Редакцией Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой. Отв. ред. И. Р. Муртазина, М. О. Аванесян. – СПб, 2018. – С. 378–379.
12. Кашапов, М. М., Серафимович, И. В., Пошехонова, Ю. В., Базанова, Г. Ю. Особенности метакогнитивных процессов в профессионализации врачей на основе системогенетического подхода // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, [19–20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 109–112.

13. *Кашапов, М. М., Базанова, Г. Ю.* Событийность как мотивационный компонент метакогнитивной активности на начальном этапе профессионализации // Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности: сб. науч. тр., посвященный 125-летию со дня рождения В.Н. Мясищева / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н.Г. Столетовых, Гуманитар. Ин-т; Ин-т психологии рос. акад. наук.– Владимир – М.: Изд-во ВлГУ, 2018.– С. 237–241.
14. *Кашапов, М. М., Базанова Г. Ю.* Метакогнитивные способности студентов медиков на начальном этапе образования // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21–22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазилова.– Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.– С. 285–288.
15. *Мошетов, Л. К., Сычев, Д. А., Заплатников, А. Л., Захарова, И. Н., Колосникова, М. Г., Власова, М. В.* Непрерывное профессиональное развитие врачей: факторы мотивации и экономические аспекты // Русский медицинский журнал. Медицинское обозрение, 2019.– № 8.– С. 3–6.
16. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников/ под науч. ред. В.Д. Шадрикова.– М.: Логос, 2011.– 168 с.
17. *Сиденков, М. К., Литвиненко, В. В., Сиденкова, А. П.* Сравнительное исследование структуры профессиональной мотивации врачей и учебной мотивации студентов медицинского вуза // Уральский медицинский журнал, 2018.– № 12 (167).– С. 93–98.
18. *Суровцева, К. А., Андропова, Т. А., Бондарь, Г. Д.* О мотивации выбора профессии врача // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2019.– № 2. С. 53–56.
19. *Kashapov, M. M., Serafimovich, I. V., Poshekhonova, Y. V.* Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of suprasituational pedagogical thinking // Psychology in Russia: State of the Art, 2017.– № 10 (1).– P. 80–94.

Когнитивные ресурсы профилактики профессионального выгорания у ординаторов*

Л. А. Савельева, М. М. Кашапов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Профессиональная деятельность врачей, участвующих в лечении и реабилитации больных, предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) является реакцией организма, возникающей вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Главной причиной считается психологическое, душевное переутомление. Данная статья посвящена исследованию ресурсных возможностей личности, и, соответственно, поиску путей профилактики СЭВ у ординаторов на последипломном этапе обучения.

На выборке из 130 человек (100 ординаторов хирургических и терапевтических специальностей и 30 преподавателей), проведен анализ СЭВ (методика В. В. Бойко), конфликтной (методика «Диагностика ведущего типа реагирования» М. М. Кашапова и Т. Г. Киселевой) и коммуникативной (методика «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» Н. В. Яковлевой и Л. П. Урванцева) компетентностей, а также креативности (тест «Креативность» Н. Ф. Вишняковой) и творческих характеристик личности (опросник способностей творческой личности О. А. Шляпниковой и М. М. Кашапова) в группах сравнения с корреляционным анализом полученных данных.

Рассмотрены когнитивные причины выявленного психологического неблагополучия в контексте сравнительного анализа конфликтной и коммуникативной компетентностей, а также творческих характеристик личности, играющих определенную роль в развитии СЭВ. Проведенный корреляционный анализ позволил обнаружить ресурсные возможности личности ординаторов посредством изучения креативности и творческих способностей, активное развитие которых может служить мерой профилактики развития или прогрессирования синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: стрессогенные профессиональные факторы, психологическое переутомление, синдром эмоционального выгорания, творческий потенциал, ресурсность мышления, личность, субъект.

Введение. Многочисленные исследования в разных странах мира показали высокую распространенность эмоционального выгорания среди практикующих врачей, так, например, одна треть врачей испытала выгорание в определенных временных отрезках на протяжении всей своей профессиональной карьеры [25]. Выгорание начинает зарождаться во время учебы в медицинских университетах, продолжается на последипломном этапе образования и, наконец, достигает максимума в повседневной жизни практикующих врачей. Исследования демонстрируют, что распространенность выгорания среди студентов-медиков колеблется между 31,0% и 49,6% [27]. Cohen с соавторами обнаружили, что, по крайней мере, одна треть канадских медиков разных специальностей (5% хирургических и 76% терапевтических) живет жизнью, наполненной стрессами [19]. Напротив, Legassie с соавторами сообщают о 12,5% медицинских работников с симптомами выгорания [23].

В недавнем исследовании, проведенном в США, 45,8% врачей сообщили о наличии хотя бы одного симптома выгорания [25]. Аналогичным образом, исследование, проведенное Европейской исследовательской группой, в сети общей врачебной практики, в которую вошли 1400 семейных врачей из 12 европейских стран, показало следующее: 43% респондентов демонстрировали повышенные показатели эмоционального истощения, 35% – деперсонализации и 32% – редукции личных достижений, а 12% участников страдали от выгорания во всех трех параметрах измерений [30]. Другое исследование, которое включало более 500 врачей в Соединенном Королевстве, показало, что, по крайней мере, одна треть врачей демонстрирует признаки выгорания [29]. Эти результаты сопоставимы с результатами аналогичных исследований, проведенных в некоторых арабских странах, таких как Йемен, Катар и Саудовская Аравия [18].

Различные результаты вышеупомянутых исследований выявили, что показатели были значительно выше среди семейных врачей [30, 22]

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

и общих хирургов [27, 29]. Шанафельт пришел к выводу, что выгорание чаще встречается у хирургов-травматологов, урологов, отоларингологов, сосудистых и общих хирургов, а также молодых медицинских работников, имеющих детей, а также работающих более 60 часов в неделю, имея больше ночных вызовов к пациентам, чем обычно (2 ночи в неделю), и получающих недостаточную финансовую компенсацию [28].

Несмотря на большое количество опубликованных работ, актуальность исследования эмоционального выгорания, по-прежнему, сохраняется на высоком уровне. На современном этапе активно изучаются ресурсы субъекта деятельности как средства противостояния разрушительному воздействию профессиональных стрессов [9, 10, 13]. Существенное значение приобретает формирование у начинающих врачей превентивных умений и навыков, необходимых для оптимальной медицинской деятельности в напряженных условиях межличностного взаимодействия с медицинским персоналом, пациентами и родственниками больных [1, 16].

Как сказал один молодой хирург о самом трудном моменте в его клинической работе – это не операция, а разговор с родственниками. Поэтому необходимость исследования возможностей овладения врачами эффективными конфликтными и коммуникативными деонтологическими компетентностями, основами творческого мышления сохраняет свою остроту [3–8; 11, 21]. Таким образом, поиск когнитивной основы синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников, как представителей профессий социономического типа в системе «Человек-Человек» представляется актуальной проблемой, открывающей возможности профилактики СЭВ на самом раннем этапе последипломного образования – этапе прохождения ординатуры [12, 13, 15].

В мае 2019 г. 72-я сессия Всемирной ассамблеи здравоохранения (ВАЗ), являющаяся высшим директивным органом Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), впервые признала синдром профессионального выгорания (синдром эмоционального выгорания) самостоятельной патологией. С этого времени в МКБ-11 синдром профессионального выгорания (СПВ) впервые будет фигурировать в качестве самостоятельной нозологической единицы. Таким образом, положен конец дискуссиям об актуальности изучения данной проблемы, продолжавшимся в медицинской среде в течение нескольких последних десятилетий [14].

Цель исследования: Изучение составляющих когнитивной основы синдрома эмоционального выгорания для определения путей профилактики развития профессионального выгорания у мо-

лодых врачей на этапе раннего последипломного образования.

Задачи исследования:

1. Исследовать структуру, выраженность и распространенность СЭВ у ординаторов разных специальностей по сравнению с преподавателями.
2. Определить вклад ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации в развитии СЭВ у ординаторов в группах сравнения.
3. Оценить роль коммуникативной компетентности в развитии СЭВ у ординаторов в группах сравнения.
4. Изучить профили креативности во взаимосвязи с конфликтной и коммуникативной компетентностями, а также СЭВ у ординаторов разных специальностей в сравнительном аспекте.
5. Выявить потенциал творческих способностей личности ординаторов с определением закономерностей их развития.

Объект исследования – синдром эмоционального выгорания.

Предмет исследования – структурно-функциональные характеристики синдрома эмоционального выгорания у ординаторов.

Гипотезы:

1. Синдром эмоционального выгорания у ординаторов, как молодых врачей, проходящих этап раннего последипломного образования, имеет структуру, отличающуюся от СЭВ преподавателей меньшей степенью выраженности и распространенности.
2. Различия в выборе стратегии разрешения конфликтной ситуации в профессиональной деятельности ординаторов способствуют развитию симптомов СЭВ у ординаторов, что обусловлено, прежде всего, более низкими творческими характеристиками личности.
3. В силу недостатка профессионального опыта ординаторы испытывают дефицит профессиональной коммуникативной компетентности, что приводит к развитию СЭВ, но которая зависит от выбранной врачебной специальности.
4. Существуют взаимосвязи между параметрами креативности и выраженностью феномена «синдрома эмоционального выгорания», что возможно является проявлением ресурсности личности ординаторов и зависит от врачебной специальности.
5. Молодые врачи на раннем этапе последипломного образования имеют достаточно высокий потенциал творческих способно-

стей личности, который зависит от выбранной врачебной специальности.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли добровольное участие 100 ординаторов, в том числе 50 ординаторов хирургического и 50 ординаторов терапевтического профилей, проходящих обучение в ФГБОУ ВО ЯГМУ Минздрава России на базе ГБУЗ ЯО «Областная клиническая больница» (основная группа), и 30 преподавателей ФГБОУ ВО ЯГМУ Минздрава России (контрольная группа), общий объем выборки составил 130 человек. Всего проанализированы 532 анкеты по 5 психологическим методикам. Все испытуемые разделены на группы по профессиональному признаку. В базу данных включена информация о возрасте, поле, стаже работы. Демографические показатели по средним значениям и частоте встречаемости представлены в таблице 1.

Таким образом, группы сравнения по профессиональному признаку среди ординаторов (в рамках основной группы исследования) практически не различались по возрасту и стажу работы, но имели существенные различия по полу. А вот группа контроля (преподаватели) имела больший средний возраст и стаж работы, но имела схожие частотные распределения по полу с группой ординаторов терапевтического профиля.

Психологические методы исследования:

1. *Методика диагностики эмоционального выгорания (В. В. Бойко) [2].* Личностный опросник, предназначенный для диагностики синдрома эмоционального выгорания, возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов.

2. *Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева).* Задача данной методики – выяснить ведущий тип реагирования в конфликтных ситуациях.

3. *Тест «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (ПККВ).* Тест разработан с целью объективизации профессиональной коммуникативной компетентности врача

и представляет собой четыре блока утверждений, которые респонденты оценивают по 5-ти бальной шкале.

4. *Креативность (Н. Ф. Вишнякова).* Задача теста «Креативность» – выявить уровень творческих склонностей личности и построить психологический креативный профиль.

5. *Опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов).* Данный опросник направлен на выявление способностей творческой личности, проявляющихся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности.

6. *Методы статистической обработки данных.* Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы Statistica 10.0 (StatSoft Russia). Нормальность распределения проверялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Для независимых групп при нормальном распределении достоверность различий оценивалась по t-критерию Стьюдента. Критическое значение уровня статистической значимости частотных показателей принимали равным 5%. Проведен корреляционный анализ по оценке взаимосвязей между результатами, полученными в группах сравнения. Результаты были подсчитаны с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования. *Результаты корреляционного анализа.* По результатам корреляционного анализа, проведенного с помощью коэффициента корреляции Спирмена, нами выявлено, что хирурги и терапевты имеют различные взаимосвязи с профилем креативности, а именно, у терапевтов обнаружено, что чем выше их эмоциональность, тем достоверно больше они используют стратегию «Ухода» от конфликта ($R_s = -0,56; p < 0,05$).

Чем выше у терапевтов уровень развития творческого мышления, тем достоверно выше их коммуникативная компетентность ($R_s = 0,41; p < 0,05$), но тем достоверно слабее их тип реагирования в конфликте ($R_s = -0,37; p < 0,05$). Но при этом, чем выше терапевты используют интуицию в своей профессиональной деятельности, тем до-

Таблица 1

Демографические данные участников исследования

Параметр	Терапевты (n=50)	Хирурги (n=50)	Ординаторы (n=100)	Преподаватели (n=30)
Возраст	24,5±0,9	25,2±0,9	24,9±0,97	28,2±2,3
Мужчины	18,0%	54,0%	36,0%	16,7%
Женщины	82,0%	46,0%	64,0%	83,3%
Стаж работы	1,5±0,5	1,4±0,5	1,5±0,5	5,0±1,95

стоверно выше у них фаза истощения СЭВ ($R_s = -0,49$; $p < 0,05$).

Кроме того, у терапевтов обнаружены достоверные отношения: прямая связь эмоциональности с симптомом неадекватного эмоционального избирательного реагирования ($r = 0,43$, $p < 0,05$), а также обратные связи воображения ($r = -0,42$, $p < 0,05$) и творческого отношения к профессии ($r = -0,39$, $p < 0,05$) и эмоционально-нравственной дезориентации.

Также у терапевтов выявлены достоверные прямые связи эмоциональности ($r = 0,45$, $p < 0,05$) и подсознательных процессов творческой личности ($r = 0,40$, $p < 0,05$) с симптомом переживания психотравмирующих обстоятельств и достоверные обратные связи воображения ($r = -0,46$, $p < 0,05$), интуиции ($r = -0,39$, $p < 0,05$) и пограничных процессов творческой личности с неудовлетворенностью собой.

Кроме того, у терапевтов отмечается достоверная прямая корреляционная связь между воображением ($r = 0,46$, $p < 0,05$) и личностной отстраненностью фазы истощения СЭВ. Одновременно с этим обнаружена достоверная обратная корреляционная связь интуиции ($r = -0,55$, $p < 0,05$) и подсознательных процессов творческой личности ($r = -0,47$, $p < 0,05$) с эмоциональной отстраненностью фазы истощения СЭВ.

Напротив, у хирургов обнаруживается другая закономерность, а именно, чем выше их эмоциональность и эмпатия, тем достоверно меньше они пользуются способом «Агрессия» для разрешения конфликтных ситуаций ($R_s = -0,50$; $p < 0,05$), а чем выше воображение, тем достоверно слабее их тип реагирования в конфликте ($R_s = -0,41$; $p < 0,05$).

Кроме того, у хирургов обнаружены достоверные прямые связи чувства юмора ($r = 0,41$, $p < 0,05$) со степенью включенности коммуникативной составляющей в профессиональную деятельность врача (ПИ), а также чувства юмора ($r = 0,37$, $p < 0,05$) и пограничных процессов творческой личности ($r = 0,40$, $p < 0,05$) с «технической успешностью» профессионального общения.

Также у хирургов выявлено, что фаза напряжения достоверно прямо коррелирует с чувством юмора ($r = 0,46$, $p < 0,05$), а также с подсознательными ($r = 0,50$, $p < 0,05$) и пограничными ($r = 0,59$, $p < 0,05$) процессами творческой личности, а фаза истощения – с оригинальностью ($r = 0,56$, $p < 0,05$) и воображением ($r = 0,38$, $p < 0,05$), а также с пограничными процессами творческой личности ($r = 0,43$, $p < 0,05$). У хирургов выявлены достоверные прямые связи подсознательных ($r = 0,37$, $p < 0,05$) и пограничных ($r = -0,49$, $p < 0,05$) процессов творческой личности с переживанием психотравмирующих обстоятельств, эмоциональности ($r =$

$0,39$, $p < 0,05$), подсознательных ($r = 0,40$, $p < 0,05$) и пограничных ($r = 0,38$, $p < 0,05$) процессов творческой личности с симптомом загнанности в клетку, а также чувства юмора ($r = 0,38$, $p < 0,05$), подсознательных ($r = 0,47$, $p < 0,05$) и пограничных ($r = 0,43$, $p < 0,05$) процессов творческой личности с симптомом тревоги и депрессии.

Кроме того, у хирургов обнаружены достоверные прямые связи воображения ($r = 0,44$, $p < 0,05$) с эмоциональным дефицитом, а также творческого мышления ($r = 0,44$, $p < 0,05$), любознательности ($r = 0,56$, $p < 0,05$), оригинальности ($r = 0,52$, $p < 0,05$), сознательных ($r = 0,45$, $p < 0,05$) и пограничных ($r = 0,47$, $p < 0,05$) процессов творческой личности с симптомом личностной отстраненности, а также творческого мышления ($r = 0,41$, $p < 0,05$), оригинальности ($r = 0,38$, $p < 0,05$) и пограничных процессов творческой личности ($r = 0,42$, $p < 0,05$) с развитием симптома психосоматических и психовегетативных нарушений фазы истощения.

Таким образом, уже на первом этапе последипломного углубленного образования, каким является обучение в ординатуре, мы видим у молодых врачей начавшееся формирование СЭВ, тесно связанного со способом и типом реагирования в конфликте (т.е. конфликтной компетентностью), а также с профессиональной коммуникативной компетентностью, креативностью и способностями творческой личности, в целом зависящими от выбранной врачебной специальности.

Обсуждение и заключения. Таким образом, нами доказано, что ординаторы по сравнению с преподавателями имеют значительно менее выраженные симптомы СЭВ: переживание психотравмирующих обстоятельств ($p = 0,0049$), эмоционально-нравственной дезориентации ($p = 0,0147$), расширение сферы экономии эмоций ($p = 0,0028$), эмоциональная отстраненность ($0,0253$) и психосоматические и психовегетативные нарушения ($p = 0,00066$), а с учетом различий в степени выраженности в сторону преобладания не сложившихся симптомов – существенно меньший психологический дискомфорт по причине того, что испытывают меньше стрессовых нагрузок и эмоционального напряжения при меньшем уровне ответственности. Однако ординаторы хирургического профиля имеют близкие значения с преподавателями по симптомам тревоги и депрессии и расширения сферы экономии эмоций, и значимо более высокие показатели по симптому расширения сферы экономии эмоций ($p = 0,04$) по сравнению с ординаторами терапевтического профиля. Разнонаправленность частоты встречаемости симптомов СЭВ в группах сравнения свидетельствует о более легком течении и более выраженной напряженности эмоциональных составляющих синдрома выгорания у ординаторов,

что подтверждается меньшей распространенностью сложившихся и доминирующих симптомов, а также в 2 раза меньшей распространенностью фазы истощения по сравнению с преподавателями.

Также нами выявлено, что доминирующим типом реагирования как у ординаторов, так и преподавателей является «РУА» (с доминирующим в 100% случаев способом «Решение»), когда решение в конфликтной ситуации предполагает соглашательский вариант. Однако достоверно доказано, что чем выше переживание психотравмирующих ситуаций у ординаторов, тем меньше они используют «Агрессию» и «Уход», но, чем более выражены у них тревога и депрессия, тем больше они используют «Агрессию» и меньше «Уход». А чем более выражены симптомы эмоционального дефицита, эмоциональной и личностной отстраненности, тем чаще ординаторы используют «Уход» и реже «Агрессию» в качестве деструктивных психологических защит, но чем более выражен симптом психосоматических и психовегетативных нарушений, то меньше используется «Уход». Обнаружены достоверные различия в распространенности ведущего типа реагирования в конфликте в зависимости от врачебной специальности: хирурги достоверно реже используют «РУА» по сравнению с другими группами и достоверно чаще пользуются «РАУ» по сравнению с терапевтами.

Обнаруженный нами дефицит профессиональной коммуникативной компетентности у ординаторов по сравнению с преподавателями проявляется низкой степенью включенности коммуникативной составляющей в профессиональную деятельность врача (низкий показатель блока ПИ ($37,95 \pm 6,817$ баллов)), а также слабостью «технической успешности» общения личности (преобладание в 68% случаев не выраженной степени сформированности блока КУ). При этом у хирургов преобладают «техническая успешность» общения личности и «техническая сущность» профессионального общения (равные показатели блоков КУ и ПУ), а у терапевтов – «техническая сущность» профессионального общения на основании самооценки (преобладание блока ПУ). Причем у терапевтов обнаружено, что чем выше творческое отношение к профессии, тем выше коммуникативная компетентность ($r = 0,4$; $p < 0,05$) и тем менее выражен симптом эмоционально-нравственной дезориентации ($r = -0,39$; $p < 0,05$) фазы «резистенция», а у хирургов – чем выше чувство юмора, тем выше степень включенности коммуникативной составляющей в профессиональную деятельность врача ($r = 0,41$; $p < 0,05$) и тем больше выражена фаза «напряжения» ($r = 0,46$; $p < 0,05$), а также с ростом чувства юмора ($r = 0,37$; $p < 0,05$) увеличиваются

пограничные процессы творческой личности ординаторов ($r = 0,40$; $p < 0,05$).

В свою очередь, подтвержденное нами существование взаимосвязей между параметрами креативности и выраженностью феномена СЭВ возможно является проявлением ресурсности личности ординаторов и зависит от врачебной специальности. Так доказано, что у хирургов фаза напряжения достоверно прямо коррелирует с чувством юмора ($r = 0,46$; $p < 0,05$), а также с подсознательными ($r = 0,50$; $p < 0,05$) и пограничными ($r = 0,59$; $p < 0,05$) процессами творческой личности, а фаза истощения – с оригинальностью ($r = 0,56$; $p < 0,05$) и воображением ($r = 0,38$; $p < 0,05$), а также с пограничными процессами творческой личности ($r = 0,43$; $p < 0,05$). У хирургов выявлены достоверные прямые связи подсознательных ($r = 0,37$; $p < 0,05$) и пограничных ($r = -0,49$; $p < 0,05$) процессов творческой личности с переживанием психотравмирующих обстоятельств; эмоциональности ($r = 0,39$; $p < 0,05$), подсознательных ($r = 0,40$; $p < 0,05$) и пограничных ($r = 0,38$; $p < 0,05$) процессов творческой личности с симптомом зажатости в клетку; чувства юмора ($r = 0,38$; $p < 0,05$), подсознательных ($r = 0,47$; $p < 0,05$) и пограничных ($r = 0,43$; $p < 0,05$) процессов творческой личности с симптомом тревоги и депрессии. Кроме того, у хирургов обнаружены достоверные прямые связи воображения ($r = 0,44$; $p < 0,05$) с эмоциональным дефицитом, а также творческого мышления ($r = 0,44$; $p < 0,05$), любознательности ($r = 0,56$; $p < 0,05$), оригинальности ($r = 0,52$; $p < 0,05$), сознательных ($r = 0,45$; $p < 0,05$) и пограничных ($r = 0,47$; $p < 0,05$) процессов творческой личности с симптомом личностной отстраненности, а также творческого мышления ($r = 0,41$; $p < 0,05$), оригинальности ($r = 0,38$; $p < 0,05$) и пограничных процессов творческой личности ($r = 0,42$; $p < 0,05$) с развитием симптома психосоматических и психовегетативных нарушений фазы истощения. А у терапевтов чем выше интуиция в своей профессиональной деятельности, тем достоверно выше у них фаза истощения СЭВ ($R_s = -0,49$; $p < 0,05$). Кроме того, у терапевтов обнаружены достоверные: прямая связь эмоциональности с симптомом неадекватного эмоционального избирательного реагирования ($r = 0,43$; $p < 0,05$), а также обратные связи воображения ($r = -0,42$; $p < 0,05$) и творческого отношения к профессии ($r = -0,39$; $p < 0,05$) и эмоционально-нравственной дезориентации. Также у терапевтов выявлены достоверные прямые связи эмоциональности ($r = 0,45$; $p < 0,05$) и подсознательных процессов творческой личности ($r = 0,40$; $p < 0,05$) с симптомом переживания психотравмирующих обстоятельств и достоверные обратные связи воображения ($r = -0,46$; $p < 0,05$), интуиции ($r = -0,39$; $p < 0,05$) и пограничных процессов творческой личности с неудовлетворенностью собой. Кроме того, у те-

рапевтов отмечается достоверная прямая корреляционная связь между воображением ($r = 0,46$, $p < 0,05$) и личностной отстраненностью фазы истощения СЭВ. Одновременно с этим обнаружена достоверная обратная корреляционная связь интуиции ($r = -0,55$, $p < 0,05$) и подсознательных процессов творческой личности ($r = -0,47$, $p < 0,05$) с эмоциональной отстраненностью фазы истощения СЭВ.

Также выявлено, что все группы ординаторов демонстрируют высокий и очень высокий потенциал способностей творческой личности. Однако ординаторы хирургического профиля показывают достаточно весомый процентный показатель по характеристике «низкий» бальный показатель, что возможно свидетельствует о том, что у 14,81% испытуемых хирургов имеется достаточно низкий потенциал способностей творческой личности, что связано с особенностями самой профессии хирурга, не подразумевающей широты творчества врача во время проведения оперативного вмешательства в организм человека, причем, как правило, резко ограниченного по времени.

Таким образом, нами впервые доказано, что недостаточно рациональное использование ординаторами на начальном этапе последипломного образования психологических защит и коммуникативных навыков приводит к слабости развития конфликтной и коммуникативной компетентностей, и как следствие, к развитию СЭВ. Также нами впервые предложено диверсификационное понимание оптимального типа разрешения конфликта как стратегии, направленной на снижение социальных и личностных рисков за счет усиления средств, повышающих ресурс субъекта деятельности. Выбор личностью оптимального типа реагирования необходимо рассматривать в качестве критериального показателя конфликтной компетентности. Обосновано, что когнитивный компонент конфликтной компетентности наиболее тесно связан с выбором оптимального типа реагирования в конфликте. Научная новизна данного исследования характеризуется также выделением в качестве когнитивного ресурсного компонента умение ординаторов находить и реализовывать «Решение» как интеллектуальный творческий потенциал в преодолении конфликтных проблем.

Прикладная ценность данного исследования заключается в том, что все выявленные у ординаторов особенности синдрома эмоционального выгорания и типы реагирования на конфликт относятся к динамическим характеристикам, что открывает возможность конструктивного влияния на их развитие со стороны кураторов, отвечающих за повышение профессиональной квалификации ординаторов.

Нами впервые продемонстрировано, что коррективка нарушенного психологического функционирования ординаторов возможна, в первую очередь, через обучение конструктивным подходам разрешения конфликтных ситуаций и правильной коммуникации с пациентами, а во вторую, через расширение креативности и творческого мышления у молодых врачей в процессе решения клинических ситуаций. При этом решение данных стратегических задач позволит подготовить молодого врача к самостоятельной практической деятельности и послужит профилактикой дальнейшего прогрессирования СЭВ. Данная функция коррективки синдрома эмоционального выгорания у ординаторов должна стать обязанностью врачей-кураторов, отвечающих за повышение профессиональной квалификации ординаторов, с обязательным учетом профиля врачебной специальности.

Литература

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство/ Отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 118 с.
2. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций. 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
3. *Кашапов, М.М.* Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации: автореф. дисс. ... канд. психол. н.-л., 1989. – 18 с.
4. *Кашапов, М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. – М. 2000. – 48 с.
5. *Кашапов, М.М.* Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах)// Сибирский психологический журнал, 2005. – № 22. – С. 135–140.
6. *Кашапов, М.М.* Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации// Психология и школа, 2008. – № 1. – С. 64–70.
7. *Кашапов, М.М.* Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии»/ Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 186–195.
8. *Кашапов, М.М., Пошехонова, Ю.В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении// Психологический журнал, 2017. – Том 38, № 3. – С. 57–65.
9. *Кашапов, М.М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
10. *Кашапов, М.М., Шаматонина, Г.Л., Кашапов, А.С., Отставнова, И.В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности// Интеграция образования, 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 683–694.

11. *Кашапов, М. М., Огородова, Т. В.* Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 259 с. (Бакалавр и магистр. Модуль.). <http://urait.ru/catalog/408138>
12. *Кашапов, М. М., Савельева, Л. А.* Влияние синдрома эмоционального выгорания на типы разрешения конфликтной ситуации молодыми врачами// Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, 2018. – Т. 28, № 2. – С. 193–201.
13. *Кашапов, М. М., Скакунова, О. А.* Креативность как когнитивный ресурс в лечебной деятельности начинающих врачей// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2019. – Т. 27. – С. 16–31.
14. *Нечаев, В. Г.* ВОЗ признала синдром эмоционального выгорания самостоятельной нозологической единицей // <https://vrachirf.ru/concilium/60033.html>
15. *Савельева, Л. А., Кашапов, М. М.* Особенности синдрома эмоционального выгорания у ординаторов на последипломном этапе образования// Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология, 2019. – Т. 29. – С. 69–78.
16. *Филатова, Ю. С., Кашапов, М. М.* Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории// От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 5/ Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 387–390.
17. *Abdulla, L., Al-Qahtani, D. M., Al-Kuwari, M. G.* Prevalence and determinants of burnout syndrome among primary healthcare physicians in Qatar. *S Afr Fam Pract.* 2011; 53: 380–3.
18. *Al-Dubai, A. R., Rampal, K. G.* Prevalence and associated factors of burnout among doctors in Yemen. *J Occup Health.* 2010; 52:58–65.
19. *Cohen, J. S., Leung, Y., Fahey, M.* et al. The happy docs study: a Canadian Association of Internes and Residents well-being survey examining resident physician health and satisfaction within and outside of residency training in Canada. *BMC Res Notes* 2008; 1: 105.
20. *Dyrbye, L. N., Massie, F. S. Jr, Eacker, A.* et al. Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *JAMA.* 2010; 304: 1173–80.
21. *Kashapov, M. M., Serafimovich, I. V., Poshekhonova, Y. V.* Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking// *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017. – № 10 (1). – P. 80–94.
22. *Lee, F. J., Stewart M., Brown J. B.* Stress, burnout, and strategies for reducing them: what's the situation among Canadian family physicians? *Can Fam Physician.* 2008; 54: 234–5.
23. *Legassie, J., Zibrowski, E., Goldszmidt, M.* Measuring resident well-being: impostorism and burnout syndrome in residency. *J Gen Intern Med.* 2008; 23: 1090–4.
24. *Selaihem, A.* Prevalence of burnout amongst physicians working in primary care in Riyadh military hospital, Saudi Arabia. *Health Care Manag Rev.* 2008; 33: 29–39.
25. *Shanafelt, T. D., Sonja B., Litjen, T., Dyrbye, L. N., Sotile, W., Daniel, S.,* et al. Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population. *JAMA Intern Med.* 2012; 172: 1377–85.
26. *Shanafelt, T. D.* Enhancing meaning in work: a prescription for preventing physician burnout and promoting patient-centered care. *JAMA* 2009; 302: 1338–40.
27. *Shanafelt, T. D., Balch, C. M., Bechamps, G., Russel, T., Dyrbye L., Satele, D.,* et al. Burnout and medical errors among American surgeons. *Ann Surg.* 2010; 251: 995–1000.
28. *Shanafelt, T. D., Balch, C. M., Bechamps, G. J., Russell, T., Dyrbye, L., Satele, D.,* et al. Burnout and career satisfaction among American surgeons. *Ann Surg.* 2009; 250: 463–71.
29. *Sharma, A., Sharp, D. M., Walker, L. G., Monson, J. R.* Stress and burnout in colorectal and vascular surgical consultants working in the UK National Health Service. *Psychooncology.* 2008; 17: 570–6.
30. *Soler, J. K., Yaman, H., Esteva, M., Dobbs, F., Asenova, R. S., Katic, M.,* et al. Burnout in European family doctors: the EGPRN study. *Fam Pract.* 2008; 25: 245–65.

Гендерная специфика карьерных ориентаций личности

Ю.В. Филиппова, С.О. Присяжнюк, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Изменения, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, в частности на рынке труда, во многом затрагивают гендерный аспект. Если до этого в профессиональном определении мужчин и женщин существовала относительно четкая граница, то на настоящий момент она становится все более и более размытой. В данной статье произведен теоретический анализ и исследование направленные на определение влияния гендерных особенностей, ролей и установок на формирование карьерных ориентаций и профессиональное самоопределение.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, гендер, гендерная идентичность, гендерный пол.

Изменения, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, в частности на рынке труда, во многом затрагивают гендерный аспект. Если до этого в векторах профессионального развития мужчин и женщин существовала относительно четкая граница, то на настоящий момент она становится все более и более размытой. Немаловажным фактом является и то, что формирование гендерной идентичности становится все менее полотиципизированным и все больше людей в равной степени сочетают в себе качества обоих полов. Это дает нам основание предположить, что произошли изменения и в сфере карьерных ориентаций людей с разным типом гендерной идентичности. В связи с этим, а также учитывая наличие в социуме половых стереотипов касательно выбора профессионального пути, перед исследователями встает проблема того, что зачастую молодые люди начинают строить свою карьеру в сфере, далекой от их профессиональных интересов. В этих обстоятельствах снижается качество трудовой деятельности, и, как следствие, увеличивается возможность потери рабочего места по инициативе работодателя. Соотнесение профессиональных ориентаций работника с другими факторами, влияющими на выбор трудовой деятельности, в частности с его гендерными особенностями, позволяет повысить ее эффективность в целом. Поэтому изучение гендерной специфики карьерных ориентаций на сегодняшний день имеет большое значение.

Под деловой карьерой понимается продвижение сотрудника по ступеням служебной иерархии или последовательная смена занятий как в рамках одной организации, так и на протяжении жизни, а также восприятие работником этих этапов. Из этого следует, что карьера имеет субъективную и объективную стороны. С субъективной стороны карьера оценивается самим работником. Он сопоставляет ее со своими ожиданиями и, в зависимости от того совпадает ли реальное

положение человека в профессиональной сфере и темпы его продвижения желаемому, определяется внутренняя удовлетворенность своей карьерой. Субъективная сторона включает личностные особенности работника, его интересы и способности. Объективная сторона заключается во взаимодействии внешних факторов: обстановка на рынке труда, внутри организации, где работает человек, экономической ситуации в стране. С этой стороны успешность карьеры определяется должностью, которую работник занимает в организации, широтой полномочий, которыми он располагает.

Карьерные ориентации возникают на начальном этапе развития карьеры и носят достаточно устойчивый характер, оставаясь стабильными длительное время.

Согласно теории карьерных ориентаций личности Э. Шейна [5], выделяется 8 основных карьерных ориентаций, которые не взаимоисключают друг друга.

1. Профессиональная компетентность. Эта ориентация связана с ведущей ролью способностей и талантов в какой-либо области в профессиональной деятельности человека. Люди с такой ориентацией хотят быть мастером своего дела, реализоваться с интересующей их сфере деятельности.

2. Менеджмент. Данная ориентация характеризуется тем, что первостепенное значение имеют желание личности интегрировать усилия других людей, соединять различные функции организации. С опытом работы эта ориентация начинает проявляться сильнее.

3. Независимость. Основной целью человека с такой ориентацией является освобождение от правил, предписаний и ограничений организации. Ярко выражена потребность все делать по-своему, самому принимать решения, над чем и когда работать.

4. Стабильность. Эта карьерная ориентация характеризуется преобладанием в человеке потребности в безопасности и стабильности, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы.

5. Служение. Основными ценностями при данной карьерной ориентации являются «работа с людьми», «помощь людям», «желание делать мир лучше».

6. Вызов. Основной целью человека с этой ориентацией является конкуренция, победа над другими, решение трудновыполнимых задач.

7. Интеграция стилей жизни. В этом случае человек не хочет, чтобы в его жизни доминировала только какая-то одна сфера. Он стремится достигнуть баланса. Такой человек ценит жизнь в целом, а не конкретную работу или организацию.

8. Предпринимательство. Человек, ориентированный на предпринимательство, стремится создавать что-то новое. Он не желает работать на других, а хочет иметь свое дело.

Восприятие различий психики и поведения людей во многом определяет их разделение на мужчин и женщин. Идея противоположности мужского и женского начал имеет глубокие исторические корни. Она закреплена во многих социальных институтах, таких как армия, семья, воспитательные учреждения. Но различия в строении еще не говорят о том, что в этом заключается вся специфика, определяемая полом. Необходимо учитывать и социокультурный фактор влияния, который определяет, что в данном обществе, на данном этапе его развития характерно для мужчины, а что – для женщины. Следует обратить внимание на выделение двух его аспектов: биологического и социального (гендер), которые постоянно оказывают влияние друг на друга, так как человек является сложной социально-биологической системой.

Понятие «гендер» впервые появилось в работе Р. Столера в 1963 г. Далее этот термин использовался для обозначения культурных характеристик мужчин и женщин. При помощи этого понятия было произведено структурное отделение естественного от приобретенного в человеке.

В России первые и немногочисленные работы, отражающие специфику гендера и пола, появились в социологии и психологии в 80–90-х гг. и сразу привлекли к себе внимание новизной подхода к традиционным представлениям. Наибольшая же интенсивность гендерного подхода к изучению различных сфер социальной жизни наблюдалась в первом десятилетии XXI в.

Известно, что мужчины и женщины предъявляют к профессиональной деятельности разные требования, видят в них источник удовлетворения разных потребностей. Несмотря на то, что равные права и возможности получения профессий на данный момент существуют для обоих полов,

исторически сложившиеся представления о сугубо «мужских» и «женских» профессиях часто влияют на выбор вида деятельности. В соответствии с традиционными представлениями женская деятельность чаще всего носит «обслуживающий» характер, что объясняет доминирование женщин в таких сферах как торговля, здравоохранение, образование. Мужчины же чаще, чем женщины занимаются политикой, управлением, состоят на государственной службе. Это подтверждается и статистическими данными. Исследователи выявили ряд отраслей, в которых преобладают женщины: образование (85,1%), здравоохранение (79,3%), культура (70,6%), туризм и гостиничный бизнес (59,8%). У мужчин к таким отраслям относятся: строительство (83,7%), СМИ (71,9%), наука (71,9%), транспорт (67,7%) [2].

Однако в последнее время наблюдается изменение ситуации с гендерными стереотипами, что проявляется в расширении сферы профессиональной активности женщин. Это утверждение подтверждает исследование, проведенное Л.А. Коваленко и Б.П. Яковлевым в 2012 среди женщин от 20 до 46 лет [3]. В его ходе выявилось наличие у большинства женщин маскулинных черт, что свидетельствует об общей андрогинности исследуемой группы. Результаты свидетельствуют о тенденции выбора «мужской», с традиционной точки зрения, сферы деятельности у женщин с преобладанием маскулинных качеств.

Таким образом, актуальность представляемого в данной статье исследования обусловлена снижением силы взаимосвязи между биологическим полом и формированием гендера у современного человека, а также важностью социального пола в вопросе формирования профессиональных ориентаций личности. В связи с чем возникает необходимость изучения зависимости карьерных ориентаций от типа гендерной идентичности.

Для проведения исследования была сформирована выборка, состоявшая из обучающихся высших учебных заведений в возрасте от 18 до 21 года в количестве 187 человек (63 мужчин, 124 женщины). То есть в нее вошли люди, находящиеся на начальном этапе своего карьерного пути.

С целью определения типа гендерной идентичности была применена методика измерения гендерной идентичности (разработана С. Бем в 1974 г. в США, адаптирована М. Бураковой в 1999 г. для России). Для выявления карьерных ориентаций была применена методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, получившая широкое распространение, благодаря своему удобству и относительной точности получаемых данных.

На первом этапе исследования была проведена диагностика гендерной идентичности испы-

туемых и их карьерных ориентаций. Далее была проведена статистическая обработка данных, направленная на определение различий в выраженности карьерных ориентаций для испытуемых с разными типами гендерной идентичности (с учетом и без учета пола). Использовался непараметрический критерий Н-критерий Краскела–Уоллиса для определения достоверности различий в нескольких независимых выборках. Применение данного критерия не требует проверки на нормальность распределения признака.

Первоначально рассмотрению подверглись пять гендерных групп (гиперфемининные – hf, с нормальной степенью выраженности фемининности – pf, андрогинные – а, с нормальной степенью выраженности маскулинности – nm, гипермаскулинные – hm) без учета пола.

Значимые различия между испытуемыми с разным типом гендерной идентичности выявились по шести карьерным ориентациям: «Менеджмент», «Автономия», «Стабильность места работы», «Служение», «Вызов» и «Предпринимательство».

Также при статистической обработке данных, направленной на определение различий в выраженности карьерных ориентаций для испытуемых с разным типом гендерной идентичности с учетом их пола, то есть отдельно для мужчин и женщин значимые различия у испытуемых обоих полов наблюдаются по карьерным ориентациям «Менеджмент», «Вызов» и «Предпринимательство».

В ходе работы было проведено попарное сравнение фемининных и маскулинных групп для мужчин и женщин соответственно (использован U-критерий Манна–Уитни). Значимые различия, не выявленные ранее, у испытуемых обоих полов с разными типами гендерной идентичности наблюдаются по пункту «Служение».

Полученные данные наглядно показывают, что, говоря о средних тенденциях, желание интегрировать усилия других людей, соединять различные функции организации, управлять сторонами ее деятельности, наименее выражено в гиперфемининной группе и, напротив, наиболее выражено в гипермаскулинной группе. При этом стоит отметить, что в целом наблюдается снижение гендерного стереотипа, о чем свидетельствует наличие высоких оценок по данной карьерной ориентации в каждой из пяти гендерных групп. Данная тенденция свойственна как для женской, так и для мужской выборки. Можно предположить, что в основе этих различий, как пишут в своих работах Дж. Спенс, Р. Костнер, Дж. Аубе, И. С. Кон [5], лежит стремление к стабильности и безопасности, скромность, преданность, более выраженная способность к сочувствию и ситуативность у людей с фемининным типом идентичности, с другой

стороны, честолюбие, самодостаточность, стремление к лидерству, потребность во власти, независимости, являющиеся атрибутом маскулинного типа. При этом, как показано в литературе, выявленные различия проявляются и в выборе направленности профессионального обучения [4].

Дальнейший анализ выявленных различий показал, что в карьерных ориентациях людей с маскулинным типом гендерной идентичности выражена большая выраженность у них потребности в риске, соперничестве, независимости, желании оказывать влияние на других людей, что в целом соотносится с той совокупностью личностных качеств, которыми наделяют представителей мужского пола. Для людей с фемининным типом гендерной идентичности же более приоритетны стабильность, безопасность, склонность к компромиссам и кооперации, то есть совершенно противоположные ориентации. Это также согласуется с гендерным стереотипом. Андрогинные же люди сочетают в себе маскулинные и фемининные качества в равной мере, что отражается и на уровне выраженности их карьерных ориентаций, где преобладают срединные значения по отношению к другим группам.

Также по ряду карьерных ориентаций, а именно «Менеджмент», «Вызов» и «Предпринимательство», при сравнении женской и мужской выборки, наблюдается общая тенденция увеличения показателей выраженности от наименьших у фемининных испытуемых (главным образом гиперфемининных) к наибольшим у маскулинных (преимущественно гипермаскулинных), не зависящая от биологического пола испытуемых. Из чего можно сделать вывод о том, что в ряде случаев гендерный пол, как фактор, влияющий на формирование ведущих мотивов карьеры, превалирует над биологическим.

Однако по остальным карьерным ориентациям наблюдаются относительно сходные показатели среди маскулинных, фемининных и андрогинных испытуемых. Из этого можно сделать вывод, что прежние четкие границы между сферами профессиональной деятельности, в частности женщин и мужчин, становятся все более размытыми. Что подтверждается также наличием высоких показателей выраженности карьерных ориентаций у определенного количества представителей большинства гендерных типов. Это может быть связано с равными возможностями, которыми на сегодняшний день располагают люди, начиная со сферы образования и заканчивая рынком труда.

Перспективами нашего исследования является, прежде всего, расширение исследуемой группы, сравнение ориентаций людей, находящихся на разных этапах развития профессиональной ка-

рьеры, дальнейшее выявление зависимости гендера и карьерных ориентаций на более глубинном структурном уровне.

Литература

1. *Грачева, Ю. В.* Гендерные особенности как фактор профессионального самоопределения и трудового выбора студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. – № 4–2. – С. 99–106.
2. *Дунаева, О. Н.* Гендерный ресурс общества: карьера и лидерство // Вестник Тюменского государственного университета, 2016. – № 3. – С. 8–18.
3. *Коваленко, Л. А., Яковлев, Б. П.* Взаимосвязь гендерных особенностей и профессионального определения современных женщин // Вестник академии, 2012. – № 4. – С. 110–116.
4. *Кон, И. С.* Психология половых различий // Вопросы психологии, 1981. – № 2. – С. 47–57.
5. *Филиппова, Ю. В., Треничева, А. С.* Структурная организация образовательных мотивов обучающихся взрослых // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2016. – № 4 (38). – С. 115–119.
6. *Чикер, В. А.* Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2004. – 176 с.

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

Толерантность к неопределенности в профессиональной деятельности психолога-консультанта (теоретический анализ)

Н. В. Ключева, О. Ю. Гаращенко, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос взаимодействия психолога-консультанта с неопределенностью, возникающей в процессе психологического консультирования. Освещены различные аспекты неопределенности, проявляющиеся в процессе консультирования. Показана значимость толерантности к неопределенности, как профессионального качества личности психолога-консультанта и ресурса сохранения его работоспособности.

Ключевые слова: психолог-консультант, профессионально значимое качество личности, неопределенность, толерантность к неопределенности, эффективность психологического консультирования.

В современном мире все большая роль в вопросе улучшения качества жизни людей отводится вопросам психологического благополучия личности, что отражается не только в оказании поддержки при решении разнообразных психологических проблем, но и в росте осознания, что для этого необходимо повышение психологической грамотности и доступность психологической помощи. В связи с этим возрастает востребованность и социальная значимость деятельности психологов-консультантов, а также потребность в изучении ее особенностей, в контексте повышения эффективности психологической помощи и сохранения работоспособности специалистов в условиях повышенной эмоциональной нагрузки.

Поскольку личность психолога-консультанта, наряду с теоретической и практической подготовкой, является важнейшим инструментом профессионального воздействия, возникает необходимость изучения ее влияния на процесс и результат психологической помощи.

В учебной и научной литературе упоминается более ста двадцати профессионально значимых качеств психологов-консультантов, однако на сегодняшний день единого общепринятого перечня таких качеств не существует. Поэтому, на наш взгляд, проведение и обобщение исследований, эмпирических подтверждающих влияние конкретных качеств личности на эффективность консультирования и уточняющих механизмы этого влияния, является актуальной задачей в достижении более полного понимания роли личности психолога в консультировании, а также в определении

подходов к улучшению качества психологической помощи через профессиональную подготовку специалистов.

Одним из личностных качеств, значимость которого в профессиональной деятельности психолога-консультанта находит эмпирическое подтверждение, является толерантность к неопределенности.

В повседневной жизни каждый человек сталкивается со множеством неопределенностей: в процессе принятия решений в повседневных ситуациях, при решении задач учебной и профессиональной деятельности, в межличностном и межгрупповом взаимодействии [3]. Обобщая взгляды отечественных и зарубежных исследователей на сущность неопределенности, можно выделить *характеристики ситуаций неопределенности*: множественность суждений, недостаточность, несогласованность, противоречивость, неструктурированность информации, сложность и неожиданность самой ситуации, несоответствие происходящего знанию или опыту субъекта, непонятность, изменчивость ситуации, трудность или невозможность контроля ситуации, множество возможных решений и непредсказуемость ее развития и последствий [8].

Неопределенность может быть рассмотрена как объективное отражение внешнего мира и как субъективное восприятие человеком той или иной ситуации. Неопределенность как объективная характеристика внешнего мира полностью не может быть устранена, и связана в боль-

шей степени с неопределенностью будущего, хотя в то же время она проявляется и на границе будущего с настоящим. Субъективная сторона неопределенности может проявляться и как ситуативная, временная характеристика, и как личностное, устойчивое качество [4].

Неопределенность как фундаментальная характеристика процесса психологического консультирования отмечается многими исследователями и практикующими специалистами. Само обращение к консультанту – ситуация неопределенности для клиента; ожидание нового клиента – ситуация неопределенности для психолога-консультанта (психотерапевта); в процессе консультирования психолог работает с клиентом, нередко находящимся в новой, иногда противоречивой и трудной жизненной ситуации; неопределенность в различных сферах жизни может быть предметом запроса самого клиента; неопределенность появляется, когда в процессе работы клиент ступает на новую для себя территорию; неопределенностью характеризуется сам процесс консультирования и межличностного контакта клиента и терапевта; в процессе консультирования для психолога существует возможность возникновения этических дилемм; результат консультирования характеризуется неопределенностью; процесс консультирования сопровождает фактор внешней неопределенности.

Неопределенность процесса психологического консультирования также можно рассматривать в контексте его участников: с точки зрения связи с проблемной жизненной ситуацией клиента и его отношения к неопределенности и способов с ней справляться; и с точки зрения того, как психолог-консультант справляется с личной неопределенностью, неопределенностью клиента и неопределенностью процесса консультирования [1].

Таким образом, деятельность психолога-консультанта требует от специалиста решения множества сложных профессиональных задач на теоретическом и практическом уровнях в условиях внешней и внутренней неопределенности, и предполагает, что консультант несет ответственность за принятые им профессиональные и этические решения.

Необходимо отметить роль профессионального сообщества в жизни психологов-консультантов, благодаря которому психологи имеют возможность проходить супервизии, разбирать с коллегами неоднозначные, противоречивые случаи из практики, в том числе возникающие в них этические дилеммы. Однако не всегда при обсуждении сложных профессиональных ситуаций специалистами-психологами может быть достигнуто единство во взглядах, что еще раз подчеркивает объективную неразрешимость некоторых противоречий и необходимость нести психологом (пси-

хотерапевтом) индивидуальную ответственность за профессиональные решения и готовность принимать риск [2].

Для одних специалистов такие условия в большей степени шанс проявить свои творческие способности, преодолевать ограничения и импровизировать в решении сложных задач, реализовать творческий и профессиональный потенциал, для других – дополнительный вызов, источник психологического стресса и напряжения, а также фактор развития профессионального выгорания. Длительное накопление психологом-консультантом напряжения и отрицательных эмоций негативно влияет на эффективность принимаемых им решений и межличностное взаимодействие с клиентом, снижая качество оказываемой психологической помощи, а также со временем затрудняет проявление психологом других профессионально значимых качеств личности и может способствовать снижению интереса в работе и даже уходу из профессии [2].

Одним из внутренних ресурсов, позволяющих психологу-консультанту эффективнее действовать в неопределенных условиях, является толерантность к неопределенности. На это, в частности, указывают исследования, выявившие положительную зависимость психологического благополучия психолога-консультанта, уровня его жизнестойкости со степенью развития толерантности к неопределенности, что позволяет сделать вывод о высокой значимости этого личностного и когнитивного свойства для эффективного профессионального функционирования в области психологического консультирования [5].

Несмотря на существование разных подходов к пониманию феномена, под *толерантностью к неопределенности чаще всего понимают (рассматривая различные акценты) способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности и неуверенности, противостоять несвязности и противоречивости информации, а также готовность принимать решения в условиях неопределенности* [3].

Применительно к деятельности психолога-консультанта толерантность к неопределенности (ТН) можно рассматривать с одной стороны, как профессионально значимое личностное качество и когнитивное свойство, повышающее профессиональную эффективность, с другой стороны – как внутренний ресурс профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий, которые составляют повышенную группу риска по причине высокой эмоциональной нагрузки их профессионального труда.

Как личностное и когнитивное свойство ТН позволяет психологу-консультанту чувствовать себя

достаточно комфортно в возникающих в процессе консультирования ситуациях неопределенности и противоречивости, принимать новые идеи, сохранять открытость и способность к размышлению и осмыслению проблемной, новой ситуации, рассматривать неопределенную ситуацию как возможность выбора, приобретения нового опыта, развития, оставаться активным и действовать, принимая неполноту, противоречивость имеющейся информации и неизвестность последствий принятого решения. Таким образом, процесс консультирования становится более творческим, преодолевается шаблонность и стереотипность взаимодействий, раскрывается потенциал аутентичного межличностного взаимодействия консультанта и клиента, возрастает эффективность психологической помощи.

Поскольку одной из характерных особенностей профессиональной деятельности психолога-консультанта является опора на собственные позитивные внутренние ресурсы, личное благополучие играет значительную роль в профессиональной жизни консультанта и является предметом его заботы и ответственности. Позволяя переносить ситуации неопределенности и напряжения без дисфункционального повышения уровня тревоги и психологического стресса, ТН участвует в сохранении внутреннего равновесия и ресурсного состояния психолога-консультанта, а, следовательно, способствует поддержанию его работоспособности, активности, возможности к развитию, продлевает профессиональное долголетие консультанта.

На сегодняшний день ТН в деятельности психолога-консультанта исследуется преимущественно в контексте установления взаимосвязей между ТН и такими личностными конструктами как жизнестойкость, ценностно-смысловые ориентации, эмоциональным интеллект. Изучается развитость ТН у практикующих психологов-консультантов по сравнению с другими категориями исследуемых.

Установлено, что гибкость поведения, на которую влияет и уровень толерантности к неопределенности, может быть развита, и опытные психологи обладают ресурсами, позволяющими с меньшими волнениями и большей уверенностью в своей интуиции и конгруэнтности переживать плохо структурированные, малопредсказуемые и малопонятные ситуации [7]. Кроме того, отмечается, что чем лучше человек может переносить ситуации неопределенности, тем больше он способен иметь с ними дело в дальнейшем [7]. Нами не было обнаружено исследований, посвященных установлению закономерностей, выявлению условий и способов развития ТН. Такие исследования внесли бы важный вклад в профес-

сиональную подготовку, поддержку и профессиональное развитие уже работающих специалистов.

Таким образом, процесс психологического консультирования по своей сути не только состоит из множества неопределенностей, но и актуализирует их в процессе взаимодействия психолога и клиента. Это делает психологическое консультирование таким направлением профессиональной деятельности, для успешного осуществления которого требуется не только переносить неопределенность, но и находить в ней возможность и ресурс для осуществления профессионального воздействия, преодоления возможной стереотипности межличностного взаимодействия, а значит, быть в значительной степени толерантным к неопределенности. Актуальной задачей изучения ТН в деятельности психолога-консультанта, на наш взгляд, является получение эмпирических данных, позволяющих определить степень и механизмы влияния ТН на эффективность консультирования. Исследования в этом направлении могут внести вклад в профессиональную подготовку специалистов по консультированию.

Литература

1. *Альмухаметова, Т. Н.* Неопределенность в контексте оказания психологической помощи// Сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием, 2018.– С. 103–107.
2. *Гефеле, О. Ф., Свешникова Л. М.* Толерантность к неопределенности как фактор формирования эмоционального выгорания у педагогов-психологов учреждений социального обслуживания семей с детьми// Международный научный журнал «Инновационное развитие», 2018.– № 99.– С. 87–90.
3. *Леонов, И. Н.* Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта// Вестник Удмуртского университета, 2014, № 4.– С. 43–52.
4. *Любачевская, Е. А.* Толерантность к неопределенности как личностный феномен// Акмеология, 2013.– № 3.– С. 78–80.
5. *Моисеева, А. Д., Жедунова, Л. Г.* Предикторы жизнеспособности психологов-консультантов// Вестник КГУ, 2017.– № 4. С. 46–50
6. *Семенова, Л. Э., Серебрякова, Т. А.* Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик// Вестник Мининского университета, 2018.– Т. 6.– № 3.– С. 10–22.
7. *Сизикова, М. В.* Особенности самоактуализации психолога-консультанта в процессе профессиональной деятельности// Акмеология, 2016.– № 4.– С. 47–52.
8. *Шумилов, Д. В.* Теоретический анализ категории неопределенности в научной литературе// Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 11-й международной научно-практической конференции, 2016.– С. 27–29.



Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение

Информация РПО. Итоги научных мероприятий за 2019 год

2019 год ознаменовался целым рядом значимых событий для российских психологов. Редакция журнала «Ярославский психологический вестник» предлагает вниманию читателей краткий обзор основных из них*.

Научные чтения памяти профессора Московского университета Л. Ф. Обуховой по случаю ее 80-летнего юбилея, посвященные актуальным проблемам психологии развития, возрастной психологии, современного детства и семьи

21 февраля 2019 года на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова состоялись Научные чтения памяти профессора Московского университета Л.Ф. Обуховой по случаю ее 80-летнего юбилея, посвященные актуальным проблемам психологии развития, возрастной психологии, современного детства и семьи.

Людмила Филипповна Обухова (1938–2016) была известным ученым, ученицей и последователем П. Я. Гальперина. Область ее научных интересов детская и возрастная психология, проблемы психического развития ребенка в условиях сенсорных дефектов, умственное развитие детей и креативность, проблема обучения и развития в детском возрасте.

С приветственным словом к участникам конференции обратились Ю.П. Зинченко, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор, президент РПО, академик РАО, президент Российской академии образования; О.А. Тихомандрицкая, заместитель декана по научной работе факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, заведующий кафедрой социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент; О.А. Карабанова, заведующий кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Дальнейшая программа мероприятия включала в себя научные заседания, а также мемориальный круглый стол.

Международная научная конференция молодых ученых «Психология XXI века: Актуальные вызовы и достижения»

22–24 апреля в СПбГУ состоялась международная научная конференция молодых ученых «Психология XXI века: Актуальные вызовы и достижения» – один из первых молодежных психологических форумов в России, который проводится с 1997 года.

Участникам конференции было предложено рассмотреть вопрос в трех глобальных направлениях:

1. Человек как индивидуальность – для тех, что изучает индивидуальные особенности человека: его когнитивные функции, личностные, психофизические и другие индивидуально-психологические характеристики
2. Человек в пространстве отношений – для тех, что изучает социально-психологические феномены, в частности, отношения человека с другими людьми: с семьей, коллегами, друзьями, специалистами или любые другие межличностные отношения

* Информация о представленных мероприятиях была подготовлена редакцией, а также частично взята из открытых источников: Новостной бюллетень Российского психологического общества (сентябрь, 2019); <http://xn--n1abc.xn--p1ai/>; <https://psy.su/feed/7700/>; <http://www.psy.spbu.ru/news/1646-2019-psychology-xxi-conf/>; <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=8032>; <http://zi-kozlov.ru/conferences/congressxxi/1341-congress-2019/>; <http://esystem.rudn.ru/faculty/ff/departments/kafedra-psihologii-i-pedagogiki-5d56971030a76/>; <https://news.yspu.org/news/5994>.

3. Человек в окружающем мире – для тех, кто изучает человека во взаимодействии с окружающим миром, а также макросоциальные факторы, влияющие на поведение и жизнь человека.

На конференции работало 7 секций:

- «Общая психология»
- «Психология семьи и детско-родительских отношений»
- «Социальная психология»
- «Клиническая психология»
- «Психология личности»
- «Психология в соматической клинике»
- «Организационная психология»

Расширенное заседание Ярославского регионального отделения Российского психологического общества и Российской ассоциации психологов-консультантов

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

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

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

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

Следующее выступление содержало в себе материал о более позднем в хронологическом отношении временном отрезке. Доцент кафедры психологии труда и организационной психологии А. А. Карпов представил в докладе «Памятные страницы истории Ярославской психологии» сведения об основных этапах развития и становления известной как

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

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

20-й Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)»

17–19 мая 2019 года в г. Ярославле состоялся 20-й Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)». Организаторами симпозиума выступили Международная Академия Психологических Наук (МАПН), Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Российское Психологическое Общество, Ярославское отделение РПО, Институт Психологии РАН и Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

Работа конгресса была организована по следующим основным направлениям:

- Методология современной психологии: теория и практика – многомерность отношений;
- Теория и метод в психологии: в поисках общей теории – интегративная парадигма психологии: теория и метод;
- Практические методы в современной психологии.

Наряду с секционной работой по основным направлениям осуществлялась организация внесекционных форм – симпозиумов, дискуссий, круглых столов, воркшопов ведущих психологов России.

Международный союз психологической науки при ЮНЕСКО (IUPSYS) отметил свое 130-летие

В ознаменование этого исторического события 3-го июля в ходе XVI Европейского психологического конгресса прошел торжественный прием на яхте Radisson в Москве. Профессор Памела Марас, президент Союза, поблагодарила гостей и отметила тесную связь с Россией, известные российские психологи Алексей Николаевич Леонтьев и Александр Романович Лурия оба были членами Исполнительного комитета Союза в 1966–1969 годах. Также отдельно поприветствовала Президента Российского психологического общества Юрия Петровича Зинченко. Профессор Марас сообщила, что Исполнительный комитет завершил разработку нового стратегического плана и пригласила участников посетить Международный психологический конгресс (ICP) в Праге в 2020 году.

V Межвузовская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире».

4 апреля 2019 года кафедрой психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов проведена IV Межвузовская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире».

В работе конференции приняли участие 73 человека (из них 2 член-корр. РАО, 14 докторов наук, профессоров, 27 кандидатов наук, доцентов, преподавателей, 9 аспирантов, 19 студентов, 4 сотрудника организаций). Участники представляли 6 стран мира (Россия, Польша, Казахстан, Украина, Франция, Беларусь), 10 регионов РФ (Москва, Московская область, Калининград, Оренбург, Ярославль, Ижевск, Тверь, Нижний Новгород, Екатеринбург, Краснодар), известные научно-исследовательские коллективы (Психологический институт РАО, Институт коррекционной педагогики РАО, Восточно-Европейский Институт Психологии), 7 зарубежных и 12 российских вузов.

Целью конференции стало обсуждение научных и практических результатов психологических и педагогических исследований в современном мире. Актуальность, уникальность и инновационность конференции заключалась в объединении ведущих специалистов междисциплинарных направлений. Вопросы, рассматриваемые в рамках конференции, отразили сложившиеся в настоящее время в современной психологической и педагогической науках важные научные направления и проблемы. На большом и разноплановом материале продемонстрирована значимость и продуктивность междисциплинарных связей в исследовании сложных и целостных явлений в области психологических, педагогических, социальных наук.

В программе конференции были обозначены следующие аспекты: современные проблемы изучения индивидуальности и личности, психолого-педагогическое сопровождение ребенка после оказания высокотехнологичной медицинской помощи, психологические проблемы социального взаимодействия, проведены мастер-классы.

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

2 апреля 2019 года на базе педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского состоялась III Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании». Мероприятие, ставшее для кафедры педагогики и психологии начального обучения и ее партнера – Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка традиционным, и в этом году привлекло к себе внимание ученых и практиков двух стран.

С приветственными словами к участникам обратились Е. В. Карпова, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ, первый проректор БГПУ им. М. Танка С. И. Коптева, проректор по организационно-методическим вопросам Института развития образования Ярославской области И. В. Серафимович. В их выступлениях была подчеркнута значимость обсуждения выдвинутых проблем в педагогическом сообществе как с точки зрения научной теоретической проработки, так и в с позиции их реализации в практической деятельности.

В рамках пленарного заседания белорусские коллеги поделились своими наработками по двум направлениям: профессором Г. В. Лосиком была предложена новая точка зрения на современность идей социализации ребенка, раскрытых в трудах Л. С. Выготского; заведующая кафедрой психологии образования А. В. Музыченко представила опыт белорусских коллег по разработке и внедрению модели «Дружественная и поддерживающая среда в школах».

Со стороны представителей ярославской научной школы были проанализированы вопросы, связанные с организацией психолого-педагогического сопровождения формирования образовательных результатов школьников. О. А. Беляева обратила внимание на проблемы преемственности в процессе формирования метапредметных результатов обучающихся; И. В. Серафимович определила ресурсы сетевого взаимодействия в направлении развития их личностных результатов; педагог-психолог школы № 58 г. Ярославля Ю. Г. Баранова поделилась опытом организации мониторинга в данном направлении; зав. кафедрой начального обучения Института развития образования Ярославской области О. В. Тихомирова охарактеризовала ключевые подходы к организации формирующего оценивания как новой дидактике общего образования.

В работе конференции приняли участие сотрудники различных кафедр Института развития образования Ярославской области, практикующие учителя и педагоги-психологи

из Ярославля и других областей, студенты и магистранты факультета, преподаватели кафедры.

Высокую заинтересованность проявили участники в обсуждении различных аспектов процесса обучения и воспитания школьников в условиях современного образовательного учреждения, психолого-педагогического сопровождения и организации взаимодействия участников образовательных отношений, психологической, педагогической и методической подготовки будущих педагогов и психологов.

Было обращено внимание на необходимость консолидации усилий представителей различных уровней общего и профессионального образования в решении актуальных вопросов образовательной практики, подчеркнута значимость опыта работы кафедры педагогики и психологии начального обучения в реализации этих идей. По итогам обмена мнениями о наиболее актуальных вопросах на конференции определены возможные направления дальнейшего сотрудничества.

Международные веб-семинары, организованные кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

В течение 2019 года коллектив кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского провел два веб-семинара с коллегами из Белоруссии. Первый из них – научно-практический вебинар – был проведен 27 февраля 2019 года совместно с Могилевским государственным университетом им. А. А. Кулешова (тема «Традиции и инновации в подготовке учителя начальных классов»). Цель вебинара состояла в обмене опытом решения актуальных проблем начального образования и подготовки учителей начальных классов в ВУЗе. В мероприятии приняли участие преподаватели высших, средних специальных учебных заведений, методисты системы повышения квалификации, аспиранты и студенты, специалисты в области начального образования. В ходе вебинара со стороны белорусских коллег были представлены доклады заведующей кафедрой начального образования и лингводидактики, кандидата педагогических наук, доцента С. П. Чумаковой, а также преподавателей кафедры и практических работников школ.

10 апреля 2019 года совместно с Белорусским государственным педагогическим университетом им. М. Танка был организован научно-методический веб-семинар на тему «Мотивация в современном образовании». В веб-семинаре приняли участие ученые и практики в области психологии и педагогики образования, научные сотрудники, преподаватели, докторанты, аспиранты, магистранты. Основные цели веб-семинара заключались в выявлении современных проблем мотивации в образовании, а также в определении путей их решения.

Открывали веб-семинар заведующая кафедрой психологии образования Института психологии БГПУ А. В. Музыченко и заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Е. В. Карпова. С приветственным словом к участникам веб-семинара обратились проректор по научной работе, заведующий кафедрой теории и истории педагогики факультета социального управления ЯГПУ им. К. Д. Ушинского А. М. Ходырев, а также директор Института психологии БГПУ им. М. Танка Д. Г. Дьяков.

Результаты работы обоих веб-семинаров позволили наметить основной спектр актуальных психолого-педагогических вопросов, которые планируется рассмотреть в ходе дальнейших подобных научных мероприятий.

Национальная научно-практическая конференция «Измерения в психологии: наука, практика, жизнь»

18–21 сентября в г. Владивосток состоялась Национальная научно-практическая конференция «Измерения в психологии: наука, практика, жизнь». Работа конференции проходила по следующим направлениям:

- Соотношение измерения и развития в психологии и образовании;
- Количественные и качественные подходы в психологической науке и практике;
- Проблема измерения и развития способностей;
- Психофизиология и объективные методы психологии;

- Этические проблемы измерений;
- Измерения и прогнозирование в практике психологической помощи.

Фестиваль студентов-психологов «Измерения в психологии»

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса 18–21 сентября провел уникальное научно-образовательное мероприятие – фестиваль «Измерения в психологии». Гостию вуза стали студенты-психологи из Смоленска, Новосибирска, Хабаровска, Комсомольска-на-Амуре, Биробиджана, Благовещенска, Читы. Участников ожидала насыщенная образовательная, научная и конкурсная программа: олимпиада среди команд, конференции, квест, научные бои, мастер-классы.

XVI Европейский психологический конгресс



Подведены итоги XVI Европейского психологического конгресса, прошедшего 2–5 июля 2019 года в Москве при межведомственном взаимодействии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства иностранных дел Российской Федерации и поддержке Управления Президента Российской Федерации по научно-образовательной политике, Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре, и других органов исполнительной власти Российской Федерации, представителей Российской академии наук и Российской академии образования, представителей образовательных ор-

ганизаций высшего образования, научных и общественных организаций, представителей фондов поддержки научно-исследовательских работ, вошедших в состав организационного комитета конгресса, образованного по поручению Заместителя Председателя Правительства Российской Федерации Татьяны Алексеевны Голиковой. Конгресс посетило более 3000 участников из 94 стран, которые смогли обменяться научными и практическими результатами в сфере психологии. Отрадно, что конгресс посетило почти 600 российских коллег – это максимальное количество соотечественников, посещавших мероприятия такого уровня в новейшей истории. Для того, чтобы коллеги могли лучше понять друг друга – более 60 секционных заседаний и все ключевые доклады сопровождалось синхронным переводом. На протяжении Конгресса его организации содействовали более 200 волонтеров – студентов и аспирантов в области психологии из 10 регионов Российской Федерации, а также волонтеров из зарубежных стран: Ганы, Литвы, Панамы, Пуэрто-Рико, Турции, Хорватии, что позволило молодым людям познакомиться с культурами различных стран и наладить профессиональные контакты.

Международный форум по когнитивным наукам «COGNITIVE NEUROSCIENCE – 2019»

6–7 ноября в г. Екатеринбург состоялся Международный форум по когнитивным нейронаукам «Cognitive Neuroscience – 2019». Цель

Форума: интеграция опыта ученых и практиков – ведущих специалистов в области когнитивных нейронаук, определение перспектив развития современной нейронауки.

Направления работы Форума:

- Нейрокогнитивные аспекты развития личности в позднем возрасте;
- Междисциплинарные исследования мозга;
- Когнитивные исследования: философско-методологические перспективы;
- Психофизиология развития;
- Хронобиологические аспекты психологического благополучия и когнитивных функций;
- Нейрокогнитивные аспекты образования;
- Нейротехнологии будущего (секция молодых ученых).

По итогам проведения Форума планируется публикация сборника научных материалов с Российским индексом научного цитирования (на платформе e-library).

Ананьевские чтения – 2019. Психология обществу, государству, политике

22–25 октября 2019 года в Санкт-Петербурге состоялась Международная научная конференция «Ананьевские чтения – 2019: психология обществу, государству, политике».

Традиционные ежегодные Ананьевские чтения в этом году были посвящены 30-летию кафедры политической психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

Организаторами конференции стали: Правительство Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский фонд фундаментальных исследований и Санкт-Петербургское психологическое общество.

Программный комитет конференции возглавил Д. Ф. Мезенцев – кандидат психологических наук, профессор факультета психологии СПбГУ, заведующий кафедрой политической психологии, Чрезвычайный и Полномочный посол РФ в Республике Белоруссия.

Работой организационного комитета руководила А. В. Шаболтас – доктор психологических наук, декан факультета психологии СПбГУ.

Заместителем председателя программного и организационного комитета стала О. С. Дейнека – доктор психологических наук, профессор факультета психологии СПбГУ, кафедра политической психологии.

В первый день конференции с пленарными докладами выступили: А. И. Юрьев, доктор психологических наук, профессор. Директор Института политической психологии и прикладных политических исследований ЛГУ им. А. С. Пушкина; Т. Ю. Базаров, доктор психологических наук, профессор. Научный руководитель Института практической психологии НИУ «Высшая школа экономики». Профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова; Т. А. Нестик, доктор психологических наук, профессор РАН. Заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН. Ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова; А. Л. Вассоевич, доктор философских наук, профессор. Директор Института востоковедения РГПУ им. А. И. Герцена. Ректор Санкт-Петербургской Восточной академии; В. В. Знаков, доктор психологических наук, профессор. Главный научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН. Профессор кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова; О. С. Дейнека, доктор психологических наук, профессор кафедры политической психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

23 октября в рамках конференции состоялся научный симпозиум «Психология личности: пребывание в изменении». Симпозиум был посвящен знаменательной дате – 130-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога и философа Сергея Леонидовича Рубинштейна. В рамках мероприятия состоялось обсуждение идей С. Л. Рубинштейна, созвучных вызовам современной реальности и процессуально-динамическому подходу в исследованиях личности. Организатором симпозиума стала кафедра психологии личности факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Работой симпозиума руководили: заведующая кафедрой, профессор С. Н. Костромина и профессор кафедры Н. В. Гришина. К публикации в «Психологической газете» готовятся видеозаписи прозвучавших в рамках симпозиума докладов.

В ходе конференции состоялись более 35 мероприятий – секции, круглые столы, лекции. «Психологическая газета» побывала на некоторых из них и обязательно расскажет о них дополнительно.

II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитация инвалидов: психолого-педагогические аспекты»

II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитация инвалидов: психолого-педагогические аспекты» состоялась с 19 по 20 ноября 2019 года в г. Екатеринбурге. Цель проведения конференции – ин-

теграция научного знания и успешных практик в организации комплексной реабилитации и абилитации инвалидов. К участию в конференции приглашаются специалисты в области педагогики, психологии, медицины, а также представители общественности и все интересующиеся вопросами реабилитации и абилитации инвалидов.

Приоритетными задачами конференции являются:

- Развитие сотрудничества ученых-исследователей и практико-ориентированных специалистов, занимающихся изучением проблем реабилитации и абилитации инвалидов;
- Привлечение внимания общественности к вопросам реабилитации и абилитации инвалидов;
- Презентация успешных региональных практик по реабилитации и абилитации инвалидов в условиях дошкольного, общего и высшего образования.

Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности»

21–22 ноября 2019 года в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности». Ее основной целью стал анализ современного состояния и обобщение теоретических, эмпирических, экспериментальных исследований проблемы способностей и одаренности человека в психологии. В ходе конференции были обсуждены методологические, исторические вопросы теории способностей и одаренности, развитие способностей и одаренности на разных уровнях образования человека, в разных сферах профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, правоохранительной, военной и др.), новейшие методологические, теоретические и прикладные исследования проблемы способностей и одаренности в их взаимосвязи с развитием проблем предмета и метода психологии, объяснения в психологии, теории деятельности.

В первый день конференции с пленарными докладами выступили В.Д. Шадриков, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института содержания образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики»; А.В. Карпов, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова; Д.Б. Богоявленская, доктор психологических наук, профессор, руководитель лаборатории диагностики творчества ПИ РАО; В.И. Панов, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики ПИ РАО; М.М. Кашапов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова; М.А. Холодная, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина; В.А. Мазиллов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского; Ю.П. Поваренков, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского.

Конференция продолжила свою работу далее по следующим направлениям:

- Методология, теория и история изучения способностей и одаренности.
- Развитие способностей и одаренности в общем и дополнительном образовании.
- Развитие способностей и одаренности в профессиональной деятельности.
- Психология творческих способностей.
- Социальные способности субъекта жизнедеятельности.

22 ноября состоялась открытая лекция В.И. Панова на тему «Одаренность как детерминанта развития детей с признаками одаренности», а также круглый стол «Проблема способностей и одаренности в психологии: современное состояние и развитие».

Необходимо особо подчеркнуть, что конференция была приурочена к Юбилею выдающегося отечественного ученого, одного из основателей Ярославской психологической шко-

лы, академика Владимира Дмитриевича Шадрикова. Участники конференции, значительная часть которых является учениками Владимира Дмитриевича, помимо выступлений, подготовленных в русле развиваемых им научных направлений, также имели возможность сердечно поздравить его с этой знаменательной датой.

Отдельно отметим, что этому событию был посвящен специальный выпуск «Ярославского психологического вестника» (№ 2 (44), 2019 г.).

*А. А. Карпов,
О. Ю. Камакина*

Владимиру Александровичу Мазилу – 65 Интервью с юбиляром



Аннотация. В 2019 году отпраздновал свой 65-летний юбилей профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Владимир Александрович Мазилу. Для большинства коллег и российских ученых имя Владимира Александровича прежде всего ассоциируется с длительной разработкой проблем теории и методологии психологии. Однако в поле внимания ученого находится и множество других проблем и вопросов, которые не менее актуальны и значимы для психологической науки. В представленном ниже интервью мы спросили Владимира Александровича не только о его научных интересах, но и о том, как проходило его становление как ученого и человека, что его интересует за пределами научной жизни. К сожалению, в одном интервью раскрыть все разнообразие жизни Владимира Александровича не представилось возможным, поэтому мы надеемся на продолжение увлекательного разговора с ним.

Ключевые слова: В. А. Мазилу, психология, методология, Ярославский государственный университет, факультет психологии, будущее психологии, теория и метод в психологии.

В июне 2019 года отпраздновал свой 65-летний юбилей профессор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Владимир Александрович Мазилу. В. А. Мазилу ведущий методолог, теоретик, историк психологии; область его научных интересов охватывает основные направления и разделы психологической науки – общую психологию и историю психологии, психологию личности, социальную психологию, педагогическую психологию и др. Сегодня В. А. Мазилу является научным руководителем лабораторий «Методологии интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества», «Формирования и развития педагогической одаренности».

В. А. Мазилу родился 21 июня 1954 г. в Ярославле в семье служащих. После окончания в 1971 г. средней школы № 30 поступил на факультет психологии и биологии (отделение психологии) ЯрГУ на специальность «Психология». После окончания обучения с отличием

в 1976 г. начал работу на кафедре педагогики и педагогической психологии ЯрГУ. Защитив в 1982 г. в Институте психологии АН СССР кандидатскую диссертацию по общей психологии («Психологический анализ ограничения зоны поиска в процессе решения мыслительных задач»), всю свою дальнейшую судьбу связал с работой в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Начав с должности ассистента кафедры педагогики (1982 г.), В. А. Мазиллов прошел все ступени академического и научного роста: старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения (1984 г.), декан факультета начальных классов (1985 г.), доцент (1988 г.), профессор (2000 г.), заведующий кафедрой общей и социальной психологии (с 2004 г.). В 2000 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятельной науки» по специальности «Общая психология, психология личности, история психологии». Заложенные в ней идеи стали основой разработки проблем, составляющих сегодня широчайшую область научных интересов В. А. Мазилова. Наиболее значимыми из них являются проблемы истории и методологии психологии, предмета и метода психологии, объяснения в психологии, психологического факта. Сегодня В. А. Мазиллов активно разрабатывает проблемы методологии комплексных и междисциплинарных исследований в психологии, взаимодействия академической и практической психологии, психологии и философии, интеграции психологического знания и психологического сообщества. Важнейший прикладной характер исследований В. А. Мазилова имеет разрабатываемая им проблема формирования и развития педагогической одаренности, в перспективе способная значительно изменить содержание высшего педагогического образования. В основе решения этих и ряда других важнейших проблем современного психологического знания лежит длительная разработка В. А. Мазилловым проблемы предмета психологии и его понимания как мира внутренней жизни человека.

Заслуги В. А. Мазилова уже давно признаны в российском и зарубежном научном и академическом сообществе. И это признание только продолжает расти. Не случайно разрабатываемые им проблемы активно обсуждаются совместно с ведущими психологами в Институте психологии РАН, Психологическом институте РАО, ведущих вузах страны (НИУ ВШЭ, МГУ им. М. В. Ломоносова, МПГУ и др.).

Столь серьезный для человека юбилей В. А. Мазиллов встречает в полном расцвете сил, с множеством новых и перспективных идей. Ввиду серьезности отмечаемой даты Владимир Александрович согласился ответить на несколько вопросов, посвященных его жизненному пути, научной деятельности, личным интересам. Коллеги и друзья хорошо знают Владимира Александровича, но уверены, в этом интервью и они смогут узнать что-то новое о столь неординарном человеке.

Интервью взял **Юрий Николаевич Слепко**, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

И.: *Владимир Александрович, Вам в этом году исполняется 65 лет. Эту дату принято называть юбилеем, она является рубежной в жизни человека. Ввиду подобного статуса даты, чтобы Вы об этом сказали читателям журнала?*

В.М.: Большое спасибо за поздравление. Мне кажется, что этот юбилей весьма относительный, а дата достаточно условная. Но я готов согласиться с тем, что даты важны. В связи с этим мне вспоминается высказывание Бертольда Брехта, который говорил, что ожидание какой-то даты означает наличие надежды на новую жизнь, на то, что что-то может существенно измениться, естественно, в лучшую сторону. Ну, а в случае таком, как у нас, мне кажется, что это лишний повод для каких-то реминисценций, рефлексии по поводу прожитого, ну и может быть, возможность подвести какие-то промежуточные итоги.

И.: *Владимир Александрович, уверен, не буду оригинален, но все же спрошу. Когда звучит Ваша фамилия, у большинства представителей научного сообщества сразу же возникает ассоциация с понятием Ученый – именно с большой буквы. Как Вы относитесь к такому лестному отнесению Вас к высокоуважаемой категории людей?*

В.М.: По этому поводу мне хотелось бы сказать, что к этому слову у меня существует некоторое недоверие. Возможно, на меня повлияло то, когда я в юности прочитал, что великий Лев Давидович Ландау говорил про то, что он не ученый, а научный работник. Хотя я хорошо понимаю, где Ландау, а где мы. Если говорить серьезно, мне кажется, что уче-

ный – это довольно редкая ситуация, и на самом деле тех людей, которых можно назвать учеными, довольно мало. Я отталкиваюсь от того, что Георгий Петрович Щедровицкий, когда его попросили назвать наиболее выдающихся ученых в области психологии (а в силу определенных причин он был знаком практически со всеми ведущими психологами в Советском Союзе), смог назвать из всего множества только трех человек. При этом он говорил, что ученым он называет того, кто целиком поглощен наукой, кто живет ее интересами, для кого это безусловно и безоговорочно главное. Поэтому я к себе этого никак применить не могу, и что касается меня, то я бы себя определил скорее как человека, который склонен размышлять о психологии и не более того.

И.: *Ввиду такой позиции, кого, все-таки можно назвать учеными?*

В.М.: Хорошо. Следуя определению Г. П. Щедровицкого, определению безусловно субъективному, но на мой взгляд обоснованному, он назвал три имени – Сергей Леонидович Рубинштейн, Петр Алексеевич Шеварев и Анатолий Федорович Добрынин. Это опубликовано в книге Г. П. Щедровицкого «Я всегда был идеалистом...» [9].

И.: *В продолжение этого вопроса задам еще один. Вас также часто называют известным методологом, тем более, что многие Ваши работы посвящены именно методологии науки и психологии. Как Вы относитесь к такой категоризации себя?*

В.М.: Не могу не посмеяться над этим, так как здесь все достаточно просто. По изящному выражению Андрея Владиславовича Юревича, за занятия методологией очень мало платят, поэтому методологией в нашей стране занимается очень ограниченный круг людей, буквально несколько человек. Поэтому известным методологом быть легко, весь состав методологического корпуса составляет не более десятка человек.

И.: *Что же, развенчивать мифы и стереотипы у Вас получается не менее изящно. Тогда позвольте подойти к этой теме с другой стороны. Какие бы Вы могли выделить свои качества, характеристики, которые способствуют проведению не самых простых с точки зрения науки теоретических исследований?*

В.М.: Здесь я должен Вас существенно разочаровать, поскольку никаких особых талантов у меня, увы, нет. Я вообще человек довольно ординарный и, воспользовавшись цитатой из моего любимого произведения, могу сказать, что «таких, как я, здесь легион» [1; с. 93]. Поэтому повторяюсь, что особенно примечательного во мне ничего нет, кроме того, что в молодости у меня была очень неплохая память. Это меня в разных ситуациях выручало.

Если говорить чуть более серьезно, может быть какая-то чувствительность к главному, существенному, какая-то интуиция, которая позволяет выходить на наиболее существенное в той или иной проблеме.

Раз уж мы заговорили о качествах, могу назвать те, которые мне постоянно мешали. Наверное, кому-то из молодых исследователей это будет полезно. Первым таким недостатком я бы назвал собственное *невежество*. Вся сознательную жизнь страдаю от недостатка знаний, постоянно сталкиваюсь с тем, что нужно было бы многое дополнительно знать. И, к сожалению, объем того, что нужно было бы знать, а ты не знаешь, нарастает.

Второй недостаток – это, скорее всего, банальная *лень*, стремление отложить что-то до лучших времен. И когда я смотрю на своих многоуважаемых коллег, среди которых есть образцы трудолюбия, я им по-доброму завидую.

Кроме этого я бы сказал, что есть и более существенный недостаток, который Карл Густав Юнг назвал *мизонеизмом*. Это, по Юнгу, древний страх перед новым и неизведанным. К сожалению, много раз замечал у себя такую ситуацию, когда есть желание остановиться и не додумывать какую-то идею до конца. Здесь видится отчетливое сопротивление в доведении мысли до ее финального результата.

Ну и наконец, это еще отсутствие *внутренней дисциплины и организации*. Беспорядок, который окружает мой процесс, беспорядок в компьютере, необходимость длительное время искать какой-то файл – это то, что существенно мешает. Так что рекомендую начинающим исследователям использовать порядок и во внешней, и во внутренней деятельности, так как это очень сильно облегчает работу.

И.: Выше Вы сказали, что предметная область Ваших размышлений – психология. Ввиду этого поясните, почему именно психология стала областью Ваших интересов, почему Вы выбрали именно ее, а не что-то другое?

В.М.: Для этого придется вернуться в достаточно давнее прошлое, когда школьник оказывается в девятом, начале десятого классе, перед ним встает вопрос, какой путь выбрать, куда двигаться дальше. В моем случае было много разных вариантов, в том числе и история, и математика, и другие варианты, но, наверное, сыграл свою роль случай. В 1970 г. я узнал, что впервые в Ярославском государственном университете происходит набор на специальность «Психология». Мне это показалось очень интересным, я начал этим интересоваться, и, как ни удивительно, могу сейчас вспомнить, что первой книжкой, прочитанной мною по психологии, была научно-популярная книга замечательного поэта и писателя Игоря Губермана «Чудеса и трагедии черного ящика» [2]. Она была посвящена проблемам нейропсихологии и оставила во мне некоторый след. Таким образом к моменту окончания школы у меня уже сомнений не было, и я понес свои документы в приемную комиссию.

И.: Понятно, что в то время психологии как учебного предмета в школе не было. В связи с этим помимо интереса выпускника школы к открывавшейся новой специальности, какие учебные предметы в школе Вас особенно интересовали?

В.М.: Безусловно, это математика, история, литература, биология.

И.: Задаю этот вопрос для того, чтобы понять, оказали ли названные предметы влияние на то, к чему Вы сейчас пришли в плане результатов научных исследований, в плане изучения психологии?

В.М.: Я думаю, что, безусловно, да, потому что, в общем-то, приоритетом моих интересов была история. Но я, в силу разных причин, был хорошо информирован о том, что история достаточно сильно идеологизирована, причем включая те разделы, которые достаточно далеки от идеологии. Ну, например, история Античности и Средневековья. И это, конечно, наложило довольно большой отпечаток. Но интерес к истории и историческому подходу у меня, безусловно, сохранился. Поэтому думаю, что это не прошло даром. Остальное же в моей жизни осталось, но скорее на уровне увлечений, хобби, того, чем мне в свободное время приятно заниматься.

И.: Когда Вы начали изучать психологию в университете, какие интересы у Вас начали формироваться, что особенно привлекало в психологии?

В.М.: Безусловно, это психология мышления, точнее, понимание того, как происходит открытие нового. Кажется, я учился на втором курсе, и в руки мне попала книжка Ксении Александровны Славской «Мысль в действии» [8]. Она мне очень понравилась, и курсовые работы, а также дипломная работа были посвящены анализу творческого мышления. Руководителем этих работ был Юрий Константинович Корнилов, который давал известную свободу, что и позволило найти свой подход к изучению процессов мышления. Мне всегда казалось, что в психологии мышления недостаточно учитывается роль опыта человека; в частности, моя любимая на то время научная школа гештальтпсихологии тоже в недостаточной степени использовала опыт человека. Тоже самое можно сказать и про доминировавшую в то время в отечественной психологии теорию мышления С. Л. Рубинштейна. Мне было очень важно, что можно найти новый подход к творческому мышлению – это не просто смена аспекта анализа, нужно не просто догадаться до чего-то необычного, а в начале необходимо преодолеть заблуждение. То есть у человека есть некие препятствия, которые не позволяют ему обнаружить правильное решение задачи и таким образом для решения задачи необходимо преодоление неадекватного опыта, выход за его пределы и как итог – перестройка этого опыта.

И.: Вы сказали, что одним из поводов задуматься о поступлении на психологию была книга И. Губермана, посвященная проблемам нейропсихологии. Наверное, это признак познавательной мотивации к обучению в вузе. А когда Вы поступили на первый курс, начали знакомиться с однокурсниками, какими были мотивы их изучения психологии?

В.М.: Это была действительно уникальная ситуация. Уникальная потому, что факультет психологии в Ярославле позиционировался как факультет практической психологии в том

смысле, что это была психология, которая ориентирована на производство. И в этом отношении он радикально отличался от двух существующих тогда в Московском и в Ленинградском университетах факультетах психологии, где в первую очередь была представлена академическая психология. Поэтому у нас, когда мы поступили, и во все остальные годы обучения была нацеленность на то, что мы будем работать на производстве, нужно будет повышать производительность труда за счет психологических факторов, организовывать деятельность по психологическим нормам. Поэтому такая направленность была главной и ведущей.

И.: *С тех пор прошло немало времени. Но все же с кем из однокурсников Вы сохранили дружеские, профессиональные отношения?*

В.М.: Я с благодарностью помню своих замечательных сокурсников, и с большей частью несколько лет назад (2016 г.), когда была круглая дата окончания факультета, мы собирались. И могу сказать, что многие мои сокурсники остались в профессии, поэтому мы с ними регулярно и с удовольствием общаемся. Это касается и тех, кто в Ярославле, в других городах. Могу назвать из моих однокурсников Нину Петровну Ансимову, с которой мы работаем много лет на одной кафедре; могу назвать Владимира Анатольевича Урываева, Наталью Алексеевну Русину – коллег из Медицинского университета; Олега Николаевича Посысоева из ярославского Института развития образования, Наталию Михайловну Панкову из Санкт-Петербурга и многих, многих других. Причем те, кто не работает чисто по специальности, нашли себя в других сферах. Например, талантливейший Юрий Леонидович Котляревский работает на Одесском телевидении, и я с удовольствием смотрю его сюжеты. То есть наши однокурсники не потерялись, что и подтвердила наша встреча летом прошлого года.

И.: *Если говорить о специфике обучения на факультете в то время, чтобы Вы могли особенно выделить?*

В.М.: Знаете, когда мы учились на факультете психологии, там была совершенно удивительная атмосфера. Она складывалась из того, что руководители и преподаватели факультета давали полную свободу, то есть если у студента была какая-то мечта, связанная с исследованиями в области психологии, это не запрещалось, а, наоборот, стимулировалось. Например, если Валера Орел любил животных и хотел их исследовать, у него были командировки в Сочинский дельфинарий, в Сухумский обезьяний питомник; или, если Саша Панкратов со своей коллегой хотели изучать сон и сновидения, им были созданы условия, чтобы они по ночам записывали биотоки мозга; Володе Познякову было интересно, как алкоголь влияет на реакции шофера, поэтому он проводил соответствующие исследования на факультете и т.д. То есть было ощущение, что все возможно, нет никаких границ и это ощущение интеллектуальной свободы было безграничным. Понятно, что нашим учителям было трудно, и здесь в очередной раз нужно отдать должное мудрости организаторов факультета, которые смогли создать сплав из местных кадров, привлечь к работе выпускников ведущих психологических школ – Ленинградской и Московской, привлечь к работе Михаила Семеновича Роговина, человека фантастической эрудиции и образованности. Все это позволило вести образовательный процесс на очень высоком уровне.

И.: *Давайте теперь сделаем небольшой по времени шаг вперед, и обратимся к Вашей кандидатской диссертации, которая называется «Психологический анализ ограничения зоны поиска в процессе решения мыслительных задач» [3]. Если я правильно понимаю, эта тема относится к области когнитивной психологии?*

В.М.: Конечно, ее можно отнести и к когнитивной психологии, тем более, что я сейчас расскажу одну смешную, интересную ситуацию. Но вообще-то нужно сказать, что эта работа, которая выполнена скорее в классической традиции психологии мышления, которая была у нас представлена и развивалась. И меня в первую очередь интересовало решение творческих задач, почему для человека они оказываются достаточно сложными; таким образом я вышел на то понятие, которое здесь зафиксировано – ограничение области поиска. То есть это одно из проявлений базового качества человеческого мышления, которое называется селективность. Могу сказать даже больше, потому что был другой термин, который я использовал в своей дипломной работе. Он принадлежал выдающемуся психологу Дже-

рому Брунеру, и в этом смысле Вы правы, что этот термин из первых рук создателя когнитивной психологии. И термин этот – «локация ограничений» я увидел в статье грузинского психолога Нины Левановны Элиава со ссылкой на Брунера. Этот термин мне показался очень удачным.

Теперь смешной эпизод. Работая над диссертацией, я написал Брунеру письмо с просьбой разрешить использовать его термин, который мне показался очень удачным. Но письмо, к сожалению, до Брунера не дошло, потому что, как я потом узнал, в то время он был в Англии и получить его не мог. Но, тем не менее, исследование этого феномена – от чего зависит локация ограничений, сужение зоны поиска, которое оказывается часто неадекватным, оказало довольно большое влияние на развитие моих исследований в этой области.

И.: *Со времени защиты кандидатской диссертации прошло много времени. Однако, являются ли представленные в ней результаты по-прежнему актуальными, насколько далеко продвинулась психология мышления в решении этой проблемы?*

В.М.: К моему большому сожалению, решение и разработка этой проблемы существенно не продвинулись – ни в классической психологии мышления, которая находится в упадке, ни в когнитивной психологии тоже. Большим и существенным недостатком когнитивной психологии является то, что она недостаточное внимание уделяет организации опыта человека. С моей точки зрения ключом понимания и творчества, и решения сложных мыслительных задач является организация опыта человека, поскольку, как показывает и опыт научных открытий, и истории науки, открытие представляет собой не столько обнаружение какого-то нового знания, выдвижение какой-то новой идеи, сколько представляет собой преодоление заблуждения, поскольку опыт человека навязывает ему такое видение, которое препятствует обнаружению решения задачи. Мне кажется то, что было сделано, а именно разработана классификация типов сложностей творческих задач в зависимости от того, какая именно перестройка опыта требуется решающему, до сих пор осталось невостребованным и здесь можно видеть определенную перспективу роста. Кстати, как мне представляется, наиболее важный прорыв в исследовании творческого мышления остался незамеченным и неоцененным. Речь идет о поздних работах выдающегося психолога Лайоша Секея, кстати, человека удивительной судьбы... Лайош Секей (20 октября 1904–28 июня 1995), венгерский психолог, получил биологическое образование, ученая степень присвоена в 1930 году. В 1930 году вынужден был покинуть Венгрию. Секей встретился с Ш. Ференци и стремительно погрузился в психоанализ. После 1932 г. переехал в Нидерланды. Знакомство с Ф. Перлзом привело к тому, что Секей окончательно переориентировался с биологии на психоанализ. Интересно, что Секей работал в нескольких самых знаменитых психологических и психиатрических институтах Европы: во Франкфурте-на-Майне у Макса Вертгеймера, в Гейдельберге – у Груле, в Амстердаме – у Гезы Ревеша и... – не поверите – в Ленинграде в научном институте им. В. М. Бехтерева... Заслуживает внимания пребывание Л. Секея в СССР: в 1936 г. Секей с женой приезжают в Москву. В первый же день происходит личное знакомство с А. Р. Лурией, с которым ранее переписывались, приглашение к нему на обед. «Всемирно известный профессор жил в крошечной двухкомнатной квартире». Далее – работа в Бехтеревском институте. Рождение дочери. Чувство счастья, поездка в Крым. И – приходит понимание политики Сталина, репрессии. В ноябре 1938 г. они отбывают на поезде в Хельсинки. Начав серию экспериментов по психологии мышления в Хельсинкском университете, Лайош Секей становится ассистентом Д. Каца (Стокгольмский университет) (1944–1945). А также членом шведской психоаналитической ассоциации. Жена Л. С., Edith Székely, урожденная Зуссманович (1909–2012), известный психоаналитик. В ранних своих публикациях Секей исследовал творческие процессы главным образом в рамках гештальттеории, но и в тех экспериментальных исследованиях уже проявлялся его зарождающийся интерес к психоанализу. В поздних работах шестидесятых годов, в которых в рамках одного исследования были соединены лучшие традиции гештальтпсихологии, идеи Жана Пиаже и Джерома Брунера, возможности психоаналитического метода, были получены впечатляющие результаты [10]. Они пока по достоинству не оценены и не замечены. Пока «подсказка» не востребована...

И.: *После кандидатской диссертации прошло немало времени, прежде чем Вы дошли к подготовке и, собственно, защите диссертации докторской, название которой «Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятель-*

ной науки» [5]. Проблемное поле докторской диссертации уже иное – методологическое. В связи с этим хотелось бы, чтобы Вы пояснили, какие наиболее значимые события, ситуации, факты научной жизни случились, которые подвигнули Вас заняться разработкой именно этой проблемы?

В.М.: На самом деле проблематика докторской диссертации и необходимость заниматься именно этими вопросами выросли из моих предшествующих исследований, посвященных творческому мышлению. Дело в том, что, когда я изучал решение творческих задач, столкнулся с тем, что исследования авторов, принадлежавших к той или иной школе и их результативность по сути были predeterminedены. Что здесь имеется в виду? Мне тогда показалось, и я многократно проверил обоснованность своих предположений о том, что представители разных направлений использовали разные экспериментальные задачи, разные инструкции испытуемому, создавали такие условия, в которых их исходные ожидания не могли не подтвердиться. И вот такой существенный момент произвола меня, в общем-то, огорчал, и я решил разобраться, в чем здесь дело. А как мы с Вами уже упоминали, со школьных лет я вынес, что наиболее важный и надежный способ изучения чего-то – это исторический подход в развитии. И я начал изучать, как в истории мировой психологии были связаны теория и метод, то есть, как исходные представления автора влияли на те концепции, которые у него в итоге получались. Оказалось, что эта гипотеза блестяще подтверждается в том смысле, что психологическая наука в ее первых формах как раз и состояла в том, что автор высказывал определенное соображение, а потом осуществлял некоторые процедуры (соответствующие представлениям о научности), которые приводили его к тому, что выводы, которые он получал, буквально соответствовали его исходным ожиданиям.

И.: Проблемы, которые разрабатывались Вами в диссертационных исследованиях, крайне важны для психологической науки, но и не менее сложны для их изучения. Ввиду этого, кого бы Вы назвали своими учителями на столь долгом пути развития себя как ученого, исследователя, психолога?

В.М.: Прежде всего, хотелось бы сказать, что мне удивительно повезло в том отношении, что у нас и в университете, и в дальнейшем на жизненном пути те, кто помогал справляться с какими-то вопросами, были замечательными людьми. Говоря об этапе университета, я конечно должен в первую очередь выделить наших блистательных профессоров – Владимира Дмитриевича Шадрикова, Михаила Семеновича Роговина, Николая Павловича Ерастова. Профессоров было не так много, как теперь, но зато это были выдающиеся люди. Их масштаб, значение для нашей психологии осознал не сразу, а спустя время, потому что, как сказал поэт – «Лицом к лицу, лица не увидать». Для того, чтобы это оценить, нужно какое-то время и перспектива. Когда я только что поступил на факультет, там был всего один профессор – Василий Степанович Филатов, создатель Ярославской психологической школы. На меня большое впечатление произвели его рассказы о прошлом, как психология развивалась, откуда появилась Ярославская психологическая школа. Я бы также выделил Юрия Константиновича Корнилова, под руководством которого я писал свои курсовые и дипломную работы. О каждом из названных профессоров конечно можно написать целую книгу, а не отдельные статьи, которые мною были уже им посвящены. Это люди, которые действительно понимали развитие мировой психологической науки, и их ориентация была абсолютно бесценной, потому что их личная позиция дорогого стоила. И хочу высказать благодарность в первую очередь именно этим людям. А затем меня судьба сводила с очень интересными людьми. Очень сильно на меня повлияло то, что к нам в Ярославль приезжала Елена Юрьевна Артемьева, которая читала лекции по только зарождавшейся тогда психосемантике. И по ее приглашению я стал часто бывать в Московском университете, и таким образом получил определенное представление о психологии в этом крупном научном психологическом центре. Мне довелось послушать живую лекцию Алексея Николаевича Леонтьева, Александра Романовича Лурии, Петра Яковлевича Гальперина, Александра Владимировича Запорожца, Блюмы Вульфовны Зейгарник, то есть тех, кто составили славу и цвет психологии в Московском университете.

Когда я готовил кандидатскую диссертацию, тоже встретился с замечательными людьми. Один оппонент был Андрей Владимирович Брушлинский, известный ученик С.Л. Рубинштейна; вторым оппонентом был Виталий Владимирович Рубцов, в будущем известный

психолог и многолетний директор Психологического института в Москве. Ведущей организацией была кафедра общей психологии Московского университета, где я познакомился и подружился с Олегом Константиновичем Тихомировым, замечательным специалистом в области психологии мышления. Так что мне очень везло на хороших людей, специалистов, благодаря которым я получал что-то новое, в лице которых получил необходимую поддержку.

Хочется выразить слова благодарности моим непосредственным учителям, замечательным профессорам и преподавателям психологического факультета Ярославского государственного университета: В.С. Филатову, В.Д. Шадрикову, Н.П. Ерастову, М.С. Роговину, Ю.К. Корнилову, В.В. Новикову, А.Л. Журавлеву, Г.И. Тереховой, М.М. Рыбаковой, М.М. Князеву. Хочется поблагодарить психологов, общение с которыми повлияло на профессиональное развитие автора настоящих строк на формирование представлений о методологии: К.А. Абульханову, Е.Ю. Артемьеву, В.М. Аллахвердова, В.А. Барабанщикова, К.В. Бардина, А.В. Брушлинского, И.П. Волкова, В.В. Давыдова, Г.В. Залевского, В.П. Зинченко, В.А. Кольцову, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, А.М. Матюшкина, Н.Н. Обозова, Л.Ф. Обухову, В.Ф. Петренко, К.К. Платонова, Я.А. Пономарева, А.О. Прохорова, В.Я. Романова, В.В. Рубцова, В.И. Панова, А.В. Петровского, Л.М. Попова, А.Л. Свенцицкого, С.Д. Смирнова, Ю.К. Стрелкова, О.К. Тихомирова, Д.В. Ушакова, Е.В. Шорохову, А.В. Юревича... Конечно, всех вспомнить трудно, но «хотелось бы всех поименно называть»...

И.: *Владимир Александрович, нередко про отношения учителей и учеников говорят, что у хорошего учителя ученики должны его превзойти. Ввиду значимости Ваших трудов, значимости результатов проведенных исследований насколько справедливо говорить о том, что в чем-то Вы приблизились к своим учителям, в чем-то их превзошли?*

В.М.: Дорогой Юрий Николаевич! Мы с Вами уже говорили об этом. Я как раз подчеркивал, что достаточно скромно оцениваю свои «заслуги», которые право, невелики.

Если говорить в общем, то здесь много разных точек зрения. Я думаю, что все зависит от научного темперамента лидера той или иной школы... И мне кажется, очень показательна та ситуация, когда в Советский Союз приехал знаменитый физик Нильс Бор. В Институте физических проблем Академии наук он встречался с советскими физиками, выступал и отвечал на вопросы, а переводчиком был Е.М. Лифшиц, соавтор знаменитого Л.Д. Ландау по девяти томному учебнику теоретической физики. В один момент возникла любопытная ситуация. Переводя реплику Бора в ответ на вопрос, благодаря чему Копенгагенская школа достигла таких больших успехов, Бор сказал, что я «никогда не стеснялся говорить о том, что мои ученики умнее меня». Но переводивший Лифшиц понял эту фразу по-другому и перевел ее как «я никогда не стеснялся сказать, что мои ученики дураки». Возникла любопытная ситуация, истина восторжествовала, Лифшиц вынужден был, переспросив Бора, поправиться; но тут ясность внес сидевший в углу знаменитый физик Петр Капица, который сказал, что ему эта оговорка кажется очень симптоматичной, поскольку она показывает различие в устройстве Копенгагенской школы и школы Ландау (подробнее о ситуации см. в [6; с. 463] – Ю. С.). Поэтому здесь ситуации могут быть самыми разными.

Мне, в первую очередь, хотелось бы сказать, поскольку мы говорим о Ярославской школе, что причиной ее долголетия и высокой результативности является как раз безоценочность, то есть ни руководитель, ни ученики не позволяют себе каких-то неуместных сравнений. Что касается Ярославской школы, мне представляется, что мысль о том, что достижения руководителя школы будут превзойдены его учениками, сильно не оправдывается. Дело все в том, что мне приходилось заниматься анализом исследований наших учителей, в частности, В.Д. Шадрикова и М.С. Роговина. Применительно к ним я использовал такое слово, как Титаны, что показывает экстраординарность и исключительность этого случая. Здесь мы скорее должны благодарить за то, что оказались сопричастны делам и идеям наших учителей, нежели какому-то соревнованию в уровне достижений. Мне кажется, достигнуть тех высот, которые были заданы нашими учителями, было бы само по себе выдающимся, исключительным результатом. Поэтому я не думаю, что такая идея соревнования поколений для нашей школы сколь-нибудь актуальна.

И.: *За длительное время научной работы Вы написали и опубликовали достаточно большое количество работ. А могли бы Вы вспомнить, когда была написана Ваша первая работа?*

В.М.: Я это хорошо помню, хоть и было 45 лет назад – в 1974 году в сборнике Ленинградского государственного университета [7]. Это была работа в соавторстве с моей однокурсницей – Натальей Алексеевной Русиной, с которой мы вместе выполняли курсовую работу по проблеме понимания текста. Тогда я не придавал этому никакого значения, поэтому в том, что эта работа состоялась, сказались настойчивость моей коллеги. Нас готовили к работе на предприятиях, поэтому перспектива каких-то литературных занятий, абстрактной научной работы казалась тогда мало вероятной.

И.: *Вы и сейчас активно развиваете те проблемы, которые были обозначены в докторской диссертации, беретесь за новые темы, не только методологические, но и прикладные. При этом нередко в своих работах и в общении Вы используете идею и слова Юнга о том, что психология сегодня находится только в самом начале своего пути. Для начала поясните значение этой мысли.*

В.М.: Эта мысль означает пока что следующее. Был такой замечательный русский психолог и психиатр Владимир Федорович Чиж. Описывая развитие психологии в Германии в 19 столетии, он сформулировал хороший признак того, что психология делает только первые шаги в своем развитии. Суть этого признака состоит в том, что разные исследователи предлагают свои решения, которые отрицают решения их коллег, по сути, предлагают новые подходы. И вот у нас такое многообразие мнений и отсутствие движения вперед. И он же сформулировал очень глубокую мысль, которую мы не часто осознаем, о том, что наука, в общем-то, начинается там, когда идет последовательное развитие и углубление тех или иных идей. И поскольку мы датировем появление научной психологии второй половиной девятнадцатого столетия, что было всего лишь полтора столетия назад, то понятно, что путь, который этой наукой пройден, еще весьма ограничен. Но и это может быть поставлено под сомнение, поскольку наш выдающийся философ и психолог С. Л. Рубинштейн высказывал обоснованное сомнение в том, что процесс становления психологии самостоятельной наукой завершен. И по его мысли процесс этот пока что не закончился и продолжается в наши дни. И он даже обозначил в своей статье то, что должно произойти, чтобы психология стала подлинно самостоятельной наукой – необходимо создать систему психологического знания. То есть, чтобы то, что действительно было установлено, находилось в едином поле. А, во-вторых, он настаивал на том, что необходима разработка методологии, соответствующей этому уровню. Поэтому, если исходить из этих соображений, то окажется, что психология еще делает по историческим меркам первые шаги, она подходит и заходит к изучению психической реальности с разных сторон. Так что пока конкурируют подходы, а не теории, то есть это признак того, что психология еще не развитая и зрелая наука.

И.: *В продолжение обсуждения этой темы еще один вопрос. Какие советы и рекомендации современным психологам, психологам завтрашнего дня Вы бы дали?*

В.М.: Первый момент, который хотелось бы, чтобы осознал молодой, начинающий исследователь в области психологии, состоит в том, что психология – это замечательная наука, которая ни в чем не уступает естественным наукам. Что отличает психологию от них – это принципиальное многообразие взглядов и подходов, которое проистекает только и исключительно из сложности самого объекта и предмета. То есть в психологии куда больше число степеней свободы, чем в естественной науке, и поэтому такой разброс и такое многообразие, которое мы видим в психологии, это не упрек ей, а следствие того, что мы имеем дело с самой сложной феноменологией, какая только есть.

Второй момент, который мне хотелось бы подчеркнуть. Никогда не стоит забывать, что в психологии накоплено огромное количество идей, концепций, обобщений разного рода и уровня. Поэтому для нас первостепенной является задача осознания того богатства, которым мы располагаем. Отсюда мое стремление видеть общее, совпадающее, отсюда идея разработки коммуникативной методологии, которая бы позволяла соотносить идеи и обобщения в разных научных подходах.

И, наконец, третье. Сопоставляя развитие психологии в западных странах с психологией отечественной, мы видим, что при всей интернациональности науки, в отечественных

подходах есть некоторые очень важные особенности, которых нет в науке зарубежной. Поэтому создать систему психологического знания и соответствующую ей методологию можно только опираясь и на опыт отечественной науки. В зарубежной психологии этого, в принципе, нет. К сожалению, методологию за рубежом понимают узко как дисциплину, трактуящую проведение эмпирического исследования, поэтому важнейшие вопросы обоснования психологической теории оказываются вне методологической рефлексии и анализа. Поэтому я искренне убежден, что психология действительно фундаментальная наука, и в этом смысле были правы Э. Бенеке и В. Вундт, которые в 19 столетии объявляли психологию основой научного знания. В значительной степени это подтвердил Ж. Пиаже уже в 20 столетии, сказав, что психология лежит в основе всего научного знания. В связи с этим мне кажется, что занятие научной психологией – это занятие очень перспективное, тот, кто выбрал для себя эту дорогу, не должен об этом пожалеть. Мне кажется, что психологическая наука стоит на пороге очень значительных свершений, в результате которых она подтвердит тот высокий статус, который априорно ей принадлежит.

И.: *Владимир Александрович, мы сегодня много говорим о психологии, ее прошлом, настоящем и будущем. Но за этим разговором не хотелось бы забыть, что интервью приурочено к Вашему Юбилею. Поэтому думаю, читателям будет интересно познакомиться и с некоторыми штрихами Вашего портрета. Многие знают, что Вы хорошо знаете литературу, много читаете, у Вас дома большая библиотека. В начале интервью мы уже упоминали книгу И. Губермана, сыгравшую определенную роль в выборе профессионального пути. А помимо нее какие еще книги оказали на Вас серьезное влияние, и что бы Вы порекомендовали к прочтению?*

В.М.: Как мне где-то приходилось говорить, с некоторых пор я осторожно рекомендую для прочтения те или иные книги. И связано это с тем, что за свою жизнь человек прочитывает не так уж много книг. Статистика свидетельствует, что средний человек за свою жизнь прочтет всего две тысячи книг. Поэтому, когда мы советуем прочитать человеку что-то, мы тем самым лишаем его возможности прочесть что-то другое.

Что же касается каких-то конкретных произведений, это в значительной степени зависит от многих условий. Могу сказать, что значимо для меня – безусловно назвал бы «Фауста» И. Гете, «Гамлета» В. Шекспира и, конечно, «Божественную комедию» Данте Алигьери. В моей жизни очень многое значит поэзия, и я люблю читать стихи моих любимых поэтов. Скажу больше – они позволяют жить и справляться в трудные минуты с тяжелыми ситуациями.

И.: *А можете привести пример таких поэтов?*

В.М.: Безусловно. В первую очередь это будут О. Мандельштам и Б. Пастернак. Я бы не отдал пальму первенства ни одному, ни другому, потому что в разные периоды они выходили на первый план. И это же касается литературных произведений. Могу вспомнить, когда любимым произведением была «Игра в бисер» Г. Гессе, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова. Вообще есть ценности непреходящие, я с большим удовольствием перечитываю русскую классику – и А. С. Пушкина, и Н. В. Гоголя, и А. П. Чехова, и Л. Н. Толстого, и Ф. М. Достоевского. И И. А. Бунина, и В. В. Набокова...

И.: *Еще об одной грани Ваших интересов и увлечений хотелось бы спросить. Напрямую она не связана с психологией, но, например, одна из изданных Вами книг носит название «Стены и мосты» [4], отсылая читателя к творчеству Pink Floyd. В связи с этим есть ли у Вас какие-то особые предпочтения в сфере музыкального искусства?*

В.М.: Дорогой Юрий Николаевич! Вынужден Вас немного поправить. «Стены и мосты» это название сольного альбома Джона Леннона, если не ошибаюсь, 1974 года, написанного уже после распада Битлз, на мой взгляд, великой группы. Но метафора стен и мостов вечная. Не так давно я с восторгом обнаружил, что фраза «We build too many walls and not enough bridges» была произнесена великим И. Ньютоном. Значит, то что мы строим слишком мало мостов и слишком много стен, означает фиксацию некоторых закономерностей нашего познания.

Возвращаясь к музыке... Боюсь, что мои взгляды окажутся достаточно консервативными. Музыкальные пристрастия остановились на творчестве тех групп, которые были в 60-е

г. XX в. Это, безусловно, The Beatles, мои любимые Pink Floyd, сольное творчество лидеров последних – Дэвида Гилмора и Роджера Уотерса.

И.: Ну и для целостности картины обратимся к искусству кино. Какие картины, каких режиссеров Вы бы могли особенно выделить?

В.М.: Вопрос очень сложный, так как в течение длительного времени я был активным посетителем и членом киноклуба «Юность», которым руководила чета Юстиновых – Рем Александрович и Нина Николаевна. Здесь постоянно были демонстрации интересных фильмов, происходили встречи с режиссерами, актерами. Поэтому в течение длительного времени я за кинематографом следил достаточно пристально. К сожалению, в последние годы, десятилетия эта ситуация изменилась, за кино я так пристально уже не слежу. Но если говорить о предпочтениях, то очень люблю кинематограф Андрея Тарковского; кроме него отметил бы фильмы Федерико Феллини и Ингмара Бергмана. При этом очень ценю творчество композитора Эннио Морриконе. Думаю, многие фильмы стали настоящими шедеврами благодаря его замечательной музыке.

И.: Владимир Александрович, на этом мы завершим наше интервью, которое, уверен, будет интересно читателям. Позвольте поблагодарить Вас за потраченное время и еще раз поздравить с Юбилеем. Желаю Вам крепкого здоровья, успехов в работе, творчества и новых и интересных идей.

Библиографический список

1. Гете, И. В. Фауст; пер. с нем. Б. Пастернака. – М.: Издательство «Художественная литература», 1969. – 510 с.
2. Губерман, И. Чудеса и трагедии черного ящика. – М.: Издательство «Детская литература», 1969. – 280 с.
3. Мазиллов, В. А. Психологический анализ ограничения зоны поиска в процессе решения мыслительных задач: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – Ярославль, 1981. – 196 с.
4. Мазиллов, В. А. Стены и мосты: Методология психологической науки. – Ярославль: МАПН, 2004. – 243 с.
5. Мазиллов, В. А. Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятельной науки: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.01. – Ярославль, 1999. – 395 с.
6. Наука и общество: история советского атомного проекта (40–50 годы) / гл. ред. Е. П. Велихов / Труды международного симпозиума ИСАП-96. – М.: ИздАТ, 1997. – 608 с.
7. Русина, Н. А., Мазиллов, В. А. О некоторых особенностях процесса понимания при решении логических задач // Вопросы теоретической и прикладной психологии: Тезисы V научно-психологической конференции. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 27–28.
8. Славская, К. А. Мысль в действии. – М.: Издательство политической литературы, 1968. – 208 с.
9. Щедровицкий, Г. П. Я всегда был идеалистом.... – М.: Институт развития им. Г. П. Щедровицкого, 2012. – 272 с.
10. Szekely, L. Denkverlaufs, Einsamkeit und Angst: Experimentelle und Psychoanalytische Untersuchungen Über das Kreative Denken // Denkverlaufs, Einsamkeit und Angst: Experimentelle und Psychoanalytische Untersuchungen über das Kreative Denken. Bern u. a.: Hüber, 1976. – 358 s.

Музею факультета психологии ЯрГУ – 5 лет!

В этом году отмечает свой, пусть и совсем небольшой, но первый Юбилей Музей факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Его появление можно считать во многом беспрецедентным и очень значимым событием, которое способствовало, как мы полагаем, 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.

Известно, что традиции это тот фундамент, на котором зиждется практически любое сообщество, организация и т.п. Во многом, это и залог, – условие успешного развития и процветания. Однако в большинстве случаев это, без сомнения, яркий и живой «островок» памяти, доступный всем и уважаемый всеми, – памяти о прошлых победах и достижениях, выдающихся личностях и незаурядных событиях, – всего того, что по своему содержанию формирует временную нить между поколениями и растягивает ее вперед – в будущее. Именно такая роль по праву принадлежит музею факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Важно отметить, что более чем сорокалетняя насыщенная история факультета сама по себе подчеркивала очевидную необходимость создания такого музея, демонстрации всех значимых и наиболее интересных вех его становления и развития.



22 декабря 2014 года состоялось торжественное открытие музея факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. В приветственном слове, обращенном к присутствующим на церемонии ученым, преподавателям, сотрудникам, учащимся, а также выпускникам декан факультета психологии Анатолий Викторович Карпов подчеркнул, что открытие музея – это совершенно новый опыт, поскольку таких музеев на других факультетах нет. Вместе с тем, данное событие приобрело особую значимость в преддверии 45-летия факультета с уникальной историей, которая тесно связана со становлением Ярославской психологической школы.

Работа по созданию музея велась в течение полутора лет: был осуществлен подроб-

ный исторический анализ, подобраны и изучены материалы съездов, конференций, учебной и иной документации, собрано значительное число грамот, призов, кубков, медалей, других наград, осуществлен поиск фотографий с различных факультетских мероприятий за все время его существования, а также многое другое. Идея создания музея, ее воплощение и решение вышеперечисленных задач принадлежат доценту кафедры психологии труда и организационной психологии Александру Анатольевичу Карпову.

Первоначально музей факультета состоял из пяти тематических стендов под следующими названиями: «История и традиции», «Наука», «Спорт», «СтудВесна» и «КВН». Та-

ким 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.

В то же время, имевшиеся новые идеи и экспонаты предоставляли возможность для 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. Более того, в стенды второй экспозиции было добавлено освещение, что придало ей по-настоящему «музейный» вид.



Важно отметить, что на этом развитие музея ни в коем случае не должно останавливаться. Различного рода дополнения и нововведения уже запланированы и будут осуществлены в скором времени. Сейчас же можно, придя на факультет, полюбоваться на его экспонаты, ощутить атмосферу прошлых лет, а также побывать на экскурсиях, которые регулярно проводятся А. А. Карповым в Дни открытых дверей, День знаний и т.д.

В настоящее время в музее выставлено более 150 экспонатов, а также 130 редких фотографий.

Не за горами и полувековой Юбилей факультета. Это важнейшее событие, безусловно, ставит новые интересные задачи в отношении развития музея, которые, уверены, будут решены. В этой связи, хотелось бы пригласить всех, кто так или иначе, связан с факультетом психологии, а, следовательно, является и неотъемлемой частью его истории, посетить наш музей, а также юбилейные мероприятия, запланированные на май 2020 года.

М. В. Башкин

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ABSTRACTS

Specificity of the Interconnection of Reflexivity and Self-Actualization of Personality

A. V. Karpov

Doctor of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The article presents the empirical materials that reveal the essence and some basic regularities of the determinative influence of reflexivity on self-actualization of personality. It is shown that it forms as a whole the basis of arbitrary, conscious regulation of activity and personal organization. Thus, it is related to the degree of self-actualization by a complex nonlinear dependence. For the first time empirically established and theoretically interpreted a new scientific regularity, consisting in the fact that it has the character of dependence "type of optimum". Its meaning is that the maximum degree of expression of self-actualization takes place at some average, that is, optimal values of reflexivity, and not at its minimum and maximum values.

Key words: reflexivity, self-actualization, personality, metacognitive processes.

System Approach in Psychology of Individuality

Yu. M. Perevozkina

Candidate of psychological sciences, associate professor, holder of chair of practical and special psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russian Federation,

E-mail: per@bk.ru

M. I. Fedorishin

Novosibirsk military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk,

E-mail: maskarad14@mail.ru

Abstract. The article analyzes the concept of individuality. The views of scientists in relation to this concept are considered. Different points of view and comparative analysis of the influence of individuality on the formation of personality in society are given. The problem of systematic study of individuality in the modern scientific space is formulated.

Key words: individuality, individual psychological-characteristics, personality, system (as a quality).

Interrelation of Professional Component of University Adaptation Empathy Parameters

A. A. Smirnov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: asmirnov1970@bk.ru

E. A. Solovyeva

Bachelor student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: liza.kisa.miu@gmail.com

Abstract: The article is devoted to the study of the problem of interrelation of University adaptation and empathy parameters. Thanks to mathematical and statistical processing, the results were obtained on the relationship between the professional component of University adaptation and three parameters of empathy: penetrating ability in empathy, emotional channel of empathy, intuitive channel of empathy. It is established how the values of empathy parameters change at different levels of professional adaptation in the University. The article discusses possible ways to increase the success of professional adaptation by correcting the parameters of empathy. The revealed results can contribute not only to the correction of the course of teachers and psychologists adaptation in the University, but also to promote self-development and adaptation of the individual in any social

environment. The growth of the level of social adaptation leads to the harmonization of the individual and, subsequently, to the successful professional activity of the individual.

Key words: social adaptation, university adaptation, professional component of university adaptation, empathy, parameters of empathy, penetrating ability in empathy, emotional channel of empathy, intuitive channel of empathy.

Psychological Features of the Safety State

T. L. Smirnova

Postgraduate student of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University,

E-mail: tatiana19952211@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the personal safety as a mental state. The definition of the safety state is presented. The main features of the safety state are revealed. The place of the safety state among other mental states is described. The interconnection between the tendency to the safety state and psychological well-being is demonstrated.

Key words: the safety, the safety state, the tendency to the safety state, features, psychological well-being.

Psychological Structure of Educational Activity of Schoolchildren and Students: Comparative Analysis

E. G. Izotova

Candidate of psychological Sciences, associate professor of pedagogy and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky,

E-mail: vetas_143@mail.ru

Abstract. The article presents materials that reveal the specifics of the structure of educational activities of schoolchildren and students. Formulated the main approaches to its study from the point of view sistemogeneticheskoy concept. The results of empirical research of educational activity are presented: the specificity of the structure of educational activity of schoolchildren and students is determined.

Keywords: system-genesis, educational activity, structure, operational component, motivational component, self-regulatory component.

Comparative Analysis of the Attitude to the Health of Younger Students with Normal and Deficient Development

O. Yu. Kamakina

Candidate of psychological sciences, associate professor of pedagogy and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky,

E-mail: olekam@bk.ru

Annotation. The article presents the experience of studying the attitude to the health of children of primary school age. Identified and described the General and specific features of the attitude to the health of students with normal and deficient (hearing impairment) development.

Key words: health, primary school student, attitude.

Differential Aspects of the Organization of Metacognitive Sphere of Personality of Students of Higher Educational Institutions

A. A. Karpov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

T. V. Ovchinnikova

Master student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: tanya_psy@mail.ru

Abstract. The article presents the results of the study to identify the differential aspects of the structural organization of the main parameters of the metacognitive sphere of personality among students of higher educational institutions of different professional specializations: technical, natural science, humanitarian. The main prerequisites for the study are considered on the basis of the own author's approaches to the study of metacognitive determinants, as well as from the point of view of the works of a number of foreign researchers. The specific regularities of the structural organization of metacognitive qualities, strategic and other characteristics

of the metacognitive sphere of personality of students of different specialties are revealed and explained. The main directions of further development of the studied research problem are outlined.

Key words: metacognitivism, metacognitive processes metacognitive qualities, metacognitive strategies, metacognitive sphere of the personality, learning activity, structural organization, indices of structural organization.

Professionalization of Teacher's Thinking in the Context of Modern Problems of Pedagogical Education

M. M. Kashapov

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: smk007@bk.ru

Yu. M. Perevozkina

Candidate of psychological sciences, associate professor, head of the chair of practical and special psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russian Federation,

E-mail: per@bk.ru

A. S. Kashapov

Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: yarmirko@mail.ru

S. B. Perevozhkin

Candidate of psychological sciences, associate professor, holder of chair of practical and special psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russian Federation,

E-mail: per@bk.ru

Abstract. The article discusses the problem of professionalization of the teacher's thinking in relation to the new conditions of teacher education. The necessity of an innovative approach to the formation of teacher's thinking is substantiated. The essence of this approach is to develop the concept of professionalization of thinking. The implementation of the main provisions of the concept will allow for the transition from the extensive formation of the teacher's thinking to intensive, in the context of which purposeful formation of the basic qualities of teacher's thinking, primarily, supra-situational thinking, can be carried out.

It is argued that the basis of creative teacher's thinking is the transition from the situational level of problem detection in a cognizable and transformable situation to a supra-situational one. The essence of supra-situational thinking is revealed, which consists in going beyond situational, organizational, time frames of the pedagogical situation. Thanks to this, the teacher has the opportunity to adequately establish the cause-effect relationships of the problem that has arisen, to predict the consequences and consequences of the proposed actions, and most importantly, to bring changes to his personality, the implementation of which contributes to the optimal resolution of the problem pedagogical situation.

The use of author's psychodiagnostic techniques has allowed us to establish the psychological mechanisms of the occurrence of formations in the subject of pedagogical activity. It is proved that the indicators of the formation of creative thinking reflect the specifics of the development of conscious mechanisms of self-regulation of mental activity. Thanks to the implementation of the supra-situational type of thinking, a transition is made from the level of a phenomenological analysis of the pedagogical situation to the ontological one (revealing general patterns and mechanisms).

An understanding of teacher's thinking as an integral set of various mechanisms of professional mental activity is suggested. Professionalization of the teacher's thinking in the context of modern pedagogical education is considered as a system of cognitive formations of the psyche: properties, functions, thinking mechanisms that provide the subject with understanding and self-improvement of his qualities in the context of professional activities.

Key words: professionalization, thinking, problem, problem situation, teacher, teacher education.

Gender Characteristics of Relations between Preschool and Primary School Children

A. I. Korotaeva

*Candidate of psychological sciences, associate professor of pedagogy and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky,
E-mail: tiger77706@mail.ru*

Abstract. The article considers the problem of the content and dynamics of the gender characteristics of the relationship between preschoolers and primary school children. An attempt was made to consider them from the standpoint of the theory of social construction of gender. It is shown that these relations are multicomponent in nature and undergo significant changes during this period, the number of components decreases by the end of primary school age. The gender identity of preschoolers and primary schoolchildren as an intrapersonal level of relations is considered in these age periods by determining identity with the mother, father, siblings and self-identity. The study of the gender characteristics of relationships at all levels refers to the study of the individual's consciousness, which acquires constant features by the end of adolescence.

Key words: gender, components of the gender characteristics of relationships, preschoolers, primary school students.

Features of Basic Properties of Attention at Younger School

Yu S. Kryshkovets

Bachelor student of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

E. G. Izotova

*Candidate of psychological Sciences, associate professor of pedagogy and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky,
E-mail: vetas_143@mail.ru*

Abstract. The article presents materials reflecting the main results of an empirical study of the features of attention of children of primary school age. It has been proven that there is a correlation between academic performance and the particular attention of primary school children.

Key words: attention, primary school student, educational activity, academic performance, concentration, stability, switching.

Methods of Increasing Students' Motivation to Study Pedagogical Disciplines

A. V. Nevzorova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of pedagogy and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky,
E-mail: a.nevzorova@yspu.org*

Abstract. The article is devoted to the consideration of methods of pedagogical bachelor's degree students' motivation to the study of pedagogical disciplines. In the structure of the competence approach to the organization of pedagogical education, the disciplines of the psychological and pedagogical module perform the function of basic professional knowledge, universal and general professional competences of future teachers. Features of modern young people of adolescent age and factors of their personal development in the conditions of information society are characterized. The data of psychological researches testifying to low motivation of educational activity of students, its essential changes during four years of training in a bachelor's degree, low indicators of motivation to professional pedagogical activity during all period of training in higher education institution are considered. The methods of increasing the motivation of students to study pedagogical disciplines, including active, interactive and remote forms of work, are proposed. The empirical results obtained with the help of the included observation of students' activity in the process of studying pedagogical disciplines are described.

Key words: pedagogical education, motivation, professional standard, competence.

Theoretical Analysis of the Formation the Cognitive Components of the Educational Activity of Military School Cadets

S. Yu. Filatov

Postgraduate of the chair of pedagogy and pedagogical psychology, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: fil.sergei@rambler.ru

A. V. Subbotin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of command post of anti-aircraft missile systems command points of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: subbotin362@mail.ru

Abstract: The article reveals the problem of the formation of the cognitive component in the educational activities of cadets of the military school. The mechanisms of the formation and development of cognitive, motivational, emotional components of educational activity, as applied to the training of a specialist in a higher educational institution, are described.

Key words: cognitive components, cadet training, psychological readiness, cognitive processes, educational and professional activities.

Reflective Field Design as a Way of Organizing Personal Activity

A. V. Gorbushina

Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the chair of psychology of Vyatka State University, Kirov, Russian Federation,

gorbushina_anast@mail.ru

M. S. Savvateeva

Bachelor student of Vyatka State University, Kirov, Russian Federation,

savvateevamarina97@gmail.com

Abstract. The success of an activity may depend on the formation of the components of the structure and the presence of functional relationships between the components, as well as the consistency in the implementation of the components of the activity. The system-genesis of activity can be forced through the use of interactive technologies. The article describes the author's reflective field as one of the ways to facilitate the system-genesis of activity. When working in a reflective field, the subject is aware of his own motives for activity, especially the formulation of goals, attracting the resources of the external environment and internal abilities, linking functional blocks together, thereby forcing the process of system-genesis of activity.

Key words: metacompetence, psychological system of activity, reflection, system-genesis, reflective field.

Justification of Reconstruction of Psychological Strategies of Professional Success of Personality (On the Example of the Analysis of Business Stories)

E. A. Durkina

Bachelor student of Vyatka State University, Kirov, Russian Federation,

alex98elena@gmail.com

G. I. Korchagina

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of psychology of Vyatka State University, Kirov, Russian Federation,

korchagina_g@mail.ru

Abstract: The relevance of the study is conditioned by the desire of the individual to achieve success in various spheres of life. The process of achieving success is not linear. It requires an understanding of the structure of success and the content of its components. The article is aimed at a meaningful disclosure of the components of the structure of success using the method of reconstruction of reflective analysis of life stories of entrepreneurs. The leading methodological approach to the study of this problem is the concept of system-genesis of professional activity by V. D. Shadrikov, the analysis of existential experiences of authors of stories by E. E. Sapogova. The content analysis of life success stories was used as a research method. The article presents the components of the psychological structure of success strategies, their content, the analysis of stories at three levels: a structural-component level, a phenomenological level and a structural-functional level.

Key words: psychological structure of success strategy, components of success structure, method of reconstruction of success structure, configuration of success strategies of entrepreneurs.

Metacognitive awareness and motivation of doctors' professional activity at the stage of study at the university

M. M. Kashapov

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: smk007@bk.ru

G. Yu. Bazanova

Postgraduate of the chair of pedagogy and pedagogical psychology, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: g5301@rambler.ru

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of metacognitive awareness and motivation of students' professional activity at the initial and final stages of higher education. Interconnections of metacognitive awareness with reflection and motives of doctors' professional activity at the stage of higher education are established. A theoretical analysis of the obtained empirical data on the specifics of the relationships is carried out on the basis of a system-activity approach. Prospects are outlined for further doctors' research throughout their professional activities.

Keywords: metacognitive awareness; metacognitive activity; metacognitive knowledge; self-reflection; socioreflexion; motives of professional activity.

The Finding Ways to Prevent the Development of Professional Burnout among Young Doctors

L. A. Savelyeva

Postgraduate of the chair of pedagogy and pedagogical psychology, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: lsavelyeva@rambler.ru

M. M. Kashapov

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: smk007@bk.ru

Abstract. The professional activity of doctors involved in the treatment and rehabilitation of patients involves emotional saturation and a high percentage of factors that cause stress. Burnout syndrome is a reaction of the body that occurs as a result of prolonged exposure to professional stresses of medium intensity. The main reason is considered to be psychological, mental fatigue. This article is devoted to the study of the resource capabilities of the individual, and, accordingly, the search for ways to prevent the development of burnout syndrome in residents at the postgraduate stage of training.

A sample of 130 participants (100 young doctorssurgery and therapy specialties and 30 teachers), the analysis of the burnout syndrome (methodology of V. V. Boyko), conflict (the method of "Diagnosis leading type reaction" M. M. Kashapov and T. G. Kiseleva) and communication (the method of "Professional communicative competence of the doctor" H. In. Yakovleva and L. P. Urvantsev) competences and creativity (test of creative thinking H. F. Vishnjakova) and creative personality characteristics (questionnaire abilities of the creative person O. A. Shlyapnikova and M. M. Kashapov) in comparison groups with correlation analysis of the obtained data.

The causes of the identified psychological distress are considered with a comparative analysis of conflict and communicative competence, as well as creative characteristics of the personality that play a role in the development of burnout syndrome. The correlation analysis made it possible to discover the resource capabilities of the personality of residents through the study of creativity and creative abilities, the active development of which can serve as a prevention of the development or progression of the syndrome of emotional burnout.

Key words: stressful professional factors; psychological fatigue; burnout syndrome; creative potential; resource thinking; personality; subject.

Gender Specificity of Career Orientations of Personality

Yu. V. Filippova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: yuliafil@me.com*

S. O. Prisyazhnyuk

*Bachelor student of the faculty of psychology Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: sergei-op100698@yandex.ru*

Tolerance to Indeterminacy in the Professional Activity of a Psychologist-Consultant (Theoretical Analysis)

N. V. Klyeva

*Doctor of psychology, professor of the chair of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: nadezhda@uniyar.ac.ru*

O. Yu. Garashchenko

*Master student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: olga7641@rambler.ru*

Abstract. The article considers the issue of the interaction of a consultant psychologist with the uncertainty arising in the process of psychological counseling. Various aspects of uncertainty that appear in the counseling process are highlighted. The significance of tolerance to uncertainty as a professional quality of the personality of a consultant psychologist and a resource for maintaining his performance is illustrated.

Key words: consultant psychologist, professionally significant personality quality, uncertainty, tolerance to uncertainty (tolerance of ambiguity), effectiveness of psychological counseling.

Interview with Vladimir Aleksandrovich Mazilov

Yu. N. Slepko

*Candidate of psychological sciences, associate professor, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: slepko@inbox.ru*

V.A. Mazilov

*Doctor of psychology, professor of the chair of general and social psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: v.mazilov@yspu.org*

Abstract. In 2019, professor, head of the chair of general and social psychology Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Vladimir Aleksandrovich Mazilov celebrated his 65th anniversary. For most colleagues and Russian scientists the name of Vladimir Alexandrovich is primarily associated with the long-term development of problems of theory and methodology of psychology. However, in the field of attention of the scientist there are a lot of other problems and issues that are no less relevant and significant for psychological science. In the interview below, we asked Vladimir Alexandrovich not only about his scientific interests, but also about his formation as a scientist and a person, what interests him outside of scientific life. Unfortunately, in one interview it was not possible to reveal all the diversity of life of Vladimir Alexandrovich, so we hope to continue an exciting conversation with him.

Key words: V.A. Mazilov, psychology, methodology, Yaroslavl State University, faculty of psychology, the future of psychology, theory and method in psychology.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Базанова Галина Юрьевна

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
g5301@rambler.ru.

Башкин Михаил Валерьевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», заместитель декана факультета психологии по профориентационной и внеучебной работе, г. Ярославль, Российская Федерация.
280774@list.ru.

Гарашенко Ольга Юрьевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
olga7641@rambler.ru.

Горбушина Анастасия Владимировна

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Российская Федерация.
gorbushina_anast@mail.ru.

Дуркина Елена Алесеевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Российская Федерация.
alex98elena@gmail.com

Изотова Елизавета Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация.
vetas_143@mail.ru.

Камакина Ольга Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация.
olekam@bk.ru.

Карпов Александр Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович

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

Кашапов Артем Сергеевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
yarmirko@mail.ru.

Кашапов Мергаляс Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
smk-007@bk.ru.

Клюева Надежда Владимировна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
nadezhda@uniyar.ac.ru

Крышковец Юлия Сергеевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация.
pokryha28101998@mail.ru.

Кортаева Анастасия Игоревна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», tiger77706@mail.ru.

Корчагина Галина Ивановна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Российская Федерация.
korchagina_g@mail.ru

Мазилев Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация.
v.mazilov@yspu.yar.ru.

Невзорова Анна Витальевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация.
a.nevzorova@yspu.org.

Овчинникова Татьяна Владимировна

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
tanya_psy@mail.ru

Перевозкин Сергей Борисович

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» Новосибирск, Российская Федерация.
per@bk.ru.

Перевозкина Юлия Михайловна

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» Новосибирск, Российская Федерация.
per@bk.ru.

Присяжнюк Сергей Олегович

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
sergei-op100698@yandex.ru.

Савватеева Марина Сергеевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Российская Федерация
savvateevamarina97@gmail.com.

Савельева Людмила Александровна

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
lsaveljeva@rambler.ru.

Слепко Юрий Николаевич

кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация.
slepko@inbox.ru.

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
asmirnov1970@bk.ru.

Смирнова Татьяна Леонидовна

аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
tatiana19952211@yandex.ru

Соловьева Елизавета Валерьевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
liza.kisa.miu@gmail.com.

Субботин Андрей Валентинович

кандидат психологических наук, доцент кафедры командных пунктов зенитных ракетных систем ФГК ВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны Министерства обороны Российской Федерации», г. Ярославль, Российская Федерация.
subbotin362@mail.ru.

Федоришин Михаил Иванович

адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного отделения), Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация.
maskarad14@mail.ru.

Филатов Сергей Юрьевич

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
fil.sergei@rambler.ru.

Филиппова Юлия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, yuliafil@me.com.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ

Уважаемые читатели!

В целях внедрения в ЯрГУ унифицированного издательского оформления материалов в научных изданиях, облегчающее их обработку в международных и национальных банках информации и позволяющее минимизировать искажения данных по цитированию, и включению нашего журнала в РИНЦ, прием материалов осуществляется по следующим требованиям.

В каждой статье должны быть указаны следующие данные:

1. Сведения об авторах

Обязательно:

- **Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке);**
- **полное название организации** – место работы каждого автора в именительном падеже (на русском и английском языке). Если все авторы работают в одном учреждении, можно не указывать место работы каждого автора отдельно;
- **адрес электронной почты для каждого автора;**
- **должность, звание, ученая степень.**

Опционально:

- подразделение организации;
- другие сведения об авторах, фотографии авторов.

2. Название статьи

Приводится на русском и английском языках

3. **Аннотация** (объем **не менее 100** и не более 300 слов, отражающее основное содержание работы таким образом, чтобы читатель мог составить полное представление об этом содержании)

Приводится на русском и английском языках

4. **Ключевые слова** (до 10 слов).

Ключевые слова или словосочетания отделяются друг от друга точкой с запятой. Приводится на русском и английском языках

5. Тематическая рубрика (код)

Обязательно – **код УДК;**

Опционально – другие библиотечно-библиографические предметные и классификационные индексы.

Список литературы

Требования к оформлению рукописи статьи

1. Содержащийся в файле текст должен быть оформлен в редакторе MicrosoftWord 97 и выше.
2. Формат страницы А4, ориентация «книжная».
3. Все поля по 20 мм.
4. Тип шрифта – TimesNewRoman, размер **14** пт.
5. Междустрочный интервал **1,2**, выравнивание по ширине, абзацный отступ **1,25** см.
6. Рисунки только черно-белые включаются в текст. Подписи к рисункам делаются внизу. Нечитаемые рисунки будут удалены из текста.
7. Таблицы прилагаются по ходу текста, снабжаются заголовками и имеют сквозную нумерацию.
8. Количество иллюстративного материала не должно превышать 5 рисунков (таблиц, графиков и т.д.)

9. Примеры оформления списка литературы.

Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

Карпов, А.В. психическое выгорание в управленческой деятельности: монография / А.В. Карпов, Н.С. Савина; М. – Ярославль: РАО, 2010. – 404 с.

Петров, Ю.В. Экономическая теория [Текст]: учебник / Ю.В. Петров, А.В. Сидоров. СПб.: Астрель, 2010. – 391 с.

Экономика предприятия [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Петров, Д.И. Иванов, С.И. Сидоров; под ред. Р.П. Викторовой. – М.: Академия, 2011. – 327 с.

Статьи из журналов оформляются следующим образом:

Субботина, Л. Ю. Интегративная модель психологической защиты [Текст] / Л. Ю. Субботина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2005. – № 3 (24). – С. 111–117 Здесь указывается автор, приводится название статьи, год издания, номер и страницы журнала, на которых размещена статья.

Словари оформляются подобным образом:

Власов, О.И. Толковый словарь [Текст] / О.И. Власов. – М.: Дрофа, 2010. – 1020 с.

Электронные ресурсы выглядят в библиографическом списке

Аминов, Н.А. Природные предпосылки возможности самореализации учителей начальной школы / Н.А. Аминов // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. <http://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Aminov.shtml>

Словарь юридических терминов [Электронный ресурс]. – <http://...>

Психологический словарь [Электронный ресурс]. – <http://...>

Водянец, П.Л. Планирование на предприятии [Электронный ресурс]. – <http://...> – статья в интернете.

Громова, С.В. Исследование влияния роста заработных плат на уровень жизни населения [Электронный ресурс]: авт. дисс... к.э.н. – <http://...> – ссылка на автореферат диссертации.

Библиографический список не должен в основном состоять из электронных ресурсов.

Пример оформления текста

УДК

Название статьи

Авторы, город

Данные об авторах, электронная почта

Аннотация.

Ключевые слова.

Название статьи (англ)

Авторы, город (англ)

Данные об авторах (англ)

Аннотация. (англ)

Ключевые слова. (англ) электронная почта

Текст статьи. Текст
Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст
Текст Текст Текст Текст Текст

Литература.

Материалы публикуются в авторской редакции.

