

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 1 (55)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2023

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

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

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество

Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

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

Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:

karпов.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, №1 (55), 2023.

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

Сдано в набор 09.03.2023 г. подписано в печать 20.03.2023г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 100. Заказ 1486

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

А. В. Карпов

К вопросу о структурно-уровневой организации системы психических процессов7

В. А. Толочек

Управление профессиональной карьерой субъекта как научная и научно-практическая проблема. Часть 125

В. А. Мазиллов

Актуальные методологические проблемы современной российской психологии32

В. В. Козлов

Новые вызовы для практической психологии45

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. А. Карпов

Современные подходы к исследованию моббинга в организационной психологии, психологии менеджмента и в субъектно-информационных видах деятельности ...50

В. И. Назаров

Теоретико-прикладные аспекты психологии социальной перцепции в управлении, поиск концептуальных подходов.....58

А. А. Волченкова, В. П. Глазачева

Корпоративная культура как ценностная основа функционирования современной образовательной организации66

И. Г. Сенин, С. А. Жильцов

Влияние самооценки на успешность управленческой деятельности.....70

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М. М. Кашапов, Н. Е. Ушакова

Ресурсные возможности творческого мышления студентов-спортсменов (на примере Ярославского государственного училища олимпийского резерва по хоккею)75

А. А. Волченкова, М. В. Баикина

Когнитивные функции школьников цифровую эпоху81

М. М. Кашапов, А. А. Чернова

Психологическая характеристика ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала.....86

Е. В. Лавренцова

Влияние низкого социально-экономического статуса на развитие детской личности95

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

З. А. Бекмурзов, Ю. М. Первозкина, М. И. Федоришин

Структура коллективных ментальных моделей социального взаимодействия военнослужащих Росгвардии101

Ю. В. Филиппова, Д. А. Толоконина

Эмпирическое исследование субъективных критериев оценок интернет-блогов, продающих товары и услуги..... 105

ИТОГИ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ВТОРОГО ПОЛУГОДИЯ 2022 ГОДА

II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные тенденции развития общего и вузовского образования» 110

II Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности» 111

Всероссийская научная конференция «Психология познания» 113

Национальная научная конференция «Право и психология: к гармонии социального служения» 115

Круглый стол «Актуальные проблемы современной начальной школы: пути и средства решения в системе вузовского и среднего профессионального образования» 116

Межрегиональный научно-методический семинар «Опыт реализации дистанционного обучения в период пандемии: школа, колледж, вуз» 117

В. В. Козлов

Международной Академии Психологических Наук 30 лет 118

Н. В. Клюева, А. О. Грицай, В. А. Евграфова, О. С. Пашкина, Е. Г. Руновская, А. В. Сизова

Концептуальные, организационно-управленческие и методические аспекты деятельности Психологической службы Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова 124

Поздравления победителей профессионального конкурса ЯРО РПО 2022 года 129

К Юбилею Александра Александровича Смирнова 131

Памяти Тито Латифовича Бадоева..... 134

Аннотации статей на английском языке. Abstracts 136

Сведения об авторах..... 142

CONTENTS

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGY

A. V. Karpov

To the Question of the Structural-Level Organization of the System of Mental Processes.....7

V. A. Tolochek

Management of the Subject's Professional Career as a Scientific and Scientific-Practical Problem. Part 125

V. A. Mazilov

Actual Methodological Problems of Modern Russian Psychology.....32

V. V. Kozlov

New Challenges for Practical Psychology45

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

A. A. Karpov

Modern Approaches to the Study of Mobbing in Organizational Psychology, Management Psychology and Subject-Information Activity50

V. I. Nazarov

Theoretical and Applied Aspects of the Psychology of Social Perception in Management, the Search for Conceptual Approaches.....58

A. A. Volchenkova, V. P. Glazacheva

Corporate Culture as a Value Base for the Functioning of a Modern Educational Organization.....66

I. G. Senin, S. A. Zhiltsov

Influence of Self-Esteem on the Success of Managerial Activity70

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

M. M. Kashapov, N. E. Ushakova

Resource Opportunities for Creative Thinking among Student-Athletes (the Example of the Yaroslavl State Olympic Reserve School of Ice-Hockey)75

A. A. Volchenkova, M. V. Baikina

Cognitive Functions of Schoolchildren the Digital Era81

M. M. Kashapov, A. A. Chernova

Resourcefulness of Thinking as a Means of Realizing the Creative Potential of the Subject56

E. V. Lavrentsova

The Influence of Low Socio-Economic Status on the Child's Personality Development.....95

SOCIAL PSYCHOLOGY

Z. A. Bekmurzov, Yu. M. Perevozkina, M. И. Федоришин

The Structure of Collective Mental Models of Social Interaction of the Servicemen of the National Guard101

Yu. Filippova, D. A. Tolokonina

Empirical Study of Subjective Evaluation Criteria of Internet Blogs Selling Goods and Services.....105

OVERALL RESULTS OF SCIENTIFIC EVENTS OF THE SECOND HALF OF 2022

II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Modern Trends in the Development of General and University Education”	110
II All-Russian Scientific and Practical Conference “Psychology of Abilities and Giftedness”	111
All-Russian Scientific Conference “Psychology of Cognition”	113
National Scientific Conference “Law and Psychology: towards Harmony of Social Service”	115
Round Table “Actual Problems of Modern Primary School: Ways and Means of Solution in the System of Higher and Secondary Vocational Education”	116
Interregional Scientific and Methodological Seminar “The Experience of Implementing Distance Learning during the Pandemic: School, College, University”	117

V. V. Kozlov

International Academy of Psychological Sciences 30 Years	118
---	------------

N. V. Klyueva, A. O. Gritsay, V. A. Evgrafova, O. S. Pashkina, E. G. Runovskaya, A. V. Sizova

Conceptual, organizational, Managerial and Methodological Aspects of the Psychological Service of Demidov Yaroslavl State University	124
Congratulations to the Winners of the YRD RPS 2022 Professional Contest	129
To the Anniversary of Alexander Alexandrovich Smirnov	131
In Memory of Tito Latifovich Badoev	134
Abstracts	136
Personalities	142

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

К вопросу о структурно-уровневой организации системы психических процессов

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

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

Аннотация. Представлены результаты теоретико-методологического анализа проблемы структурно-уровневой организации системы психических процессов. Сформулирован новый подход к ее исследованию, синтезирующий в себе представления о двух основных типах системной организации – субстанциональной и темпоральной. Раскрыты и проинтерпретированы некоторые не описанные ранее закономерности межуровневых взаимодействий в структуре когнитивных процессов. Представлены также и результаты экспериментального исследования данной проблемы. Их основным итогом явилось доказательство несводимости процессуального содержания системы «вторичных» процессов (метакогнитивных и интегральных) к их аддитивной совокупности и обнаружение нового процессуального содержания, генерируемого в результате их синтеза средствами интегративного плана. Сформулированы представления о качественно специфическом уровне в организации системы психически процессов – метасознательном, с позиций которых осуществлена интерпретация ряда значимых теоретически вопросов.

Ключевые слова: структурно-уровневая организация, психические процессы, метакогнитивные процессы, интегральные процессы, когнитивные процессы, темпоральная системность, интегративные механизмы.

I

В психологии, в том числе – и экспериментальной, имеется очень много фактов, указывающих на существование разнообразных взаимосвязей и взаимовлияний между основными психическими процессами. Исследование таких взаимодействий выступает одной из весьма значимых проблем психологических исследований и, соответственно – одним из направлений разработки представлений о содержании и структуре процессуально-психологического содержания психики [16, 20, 27]. Степень представленности такого рода взаимодействий – их множественность и гетерогенность, значимость и глубина, то есть, фактически, их повсеместность и всепроникаемость такова, что возникает необходимость в переосмыслении самой сути данной проблемы. Действительно, с одной стороны, можно, конечно, пытаться раскрыть и объяснить эти связи как таковые – именно это и составляет содержание традиционного подхода. Однако, с другой стороны, нельзя не видеть и не учитывать того, что такая постановка этой проблемы обладает определенной исходной ограниченностью и априорной схематизированностью. Она исходит из того, что некоторые сущности – в данном случае процессы *уже дифференцированы*, уже даны – существуют как реальность, «в пространстве» которых и следует искать и исследовать взаимосвязи и взаимовлияния. Вместе с тем, строго говоря, сама дифференциация процессов на виды и классы – это *следствие* определенных гносеологических процедур, а в реальности, то есть онтологически, процессуальное содержание психического существует в атрибутивно целостном виде. Оно представляет собой то, что обозначается понятием «органического целого», в котором все его «составляющие» даны в исходно нерасчлененном виде, как единое процессуальное содержание. Следовательно, на каком бы уровне и в каком бы аспекте ни производилась его дифференциация, ее продукты – сами выделяемые процессы всегда сохраняют свою обусловленность этой целостностью, которая и проявляется в множественных связях между ними. Имеет место следующая, известная в теории познания ситуа-

ция. Вначале исходно представленная онтологическая целостность дифференцируется посредством гносеологических процедур на ее составляющие, а затем между ними устанавливаются те или иные отношения. Однако при этом нельзя забывать, что сами дифференцированные составляющие – это не столько реальные, то есть онтологически самостоятельные сущности, сколько продукты гносеологической декомпозиции – анализа и они, следовательно, обязательно «несут на себе печать» самой этой целостности. В этой связи уместно также вспомнить известную мысль, сформулированную в [33]: «Это старая история. Сначала выдумываются абстракции, а затем предпринимаются попытки разобраться в них». Аналогичным образом эта гносеологическая ловушка была проиллюстрирована и У. Джемсом: «Традиционные психологи рассуждают подобно тому, кто стал бы утверждать, что река состоит из бочек, ведер, кварт, ложек и других определенных мерок воды» [4].

Вообще говоря, при обращении к данной проблеме следует, конечно, учитывать ее истинный масштаб и, более того, ее уникальный характер. Она, мало какая иная, является столь же «головоломно» сложной, сколько и предельно значимой, определяющей для психологии в целом. Именно психические процессы составляют основу, «сердцевину» ее предмета, синтезируя в себе базовые атрибуты психического. Так, с одной стороны, их определяющая роль в структурно-функциональной организации психики связана с тем, что именно они являются ее главными *операционными* средствами – тем, посредством чего и на основе чего осуществляется само ее функционирование и, следовательно, то, благодаря чему она «бытийствует», обретает свой онтологический статус. С другой стороны, они же являются не только тем, *что* познается (то есть составляет важнейший аспект предмета психологии), но и тем, *чем* познается, то есть лежат в основе любого познания, в том числе – и научного, составляя его важнейший аспект [3, 25]. Тем самым они выступают как определяющие для психологии и в плане ее гносеологической, процедуральной составляющей – того, как осуществляется само психологическое познание и каким образом оно детерминировано содержанием и спецификой процессуального состава и содержания психики. В этом плане возникает, как известно, фундаментальная проблема обусловленности познания ее «органом» – психикой, в том числе и того, какие ограничения (а не только возможности) обусловлены этим. Поэтому психические процессы, в особенности, когнитивные определяют не только *предмет* психологии, но и ее *метод* – конечно, в самом общем плане – в смысле обусловленности ими всех гносеологических процедур. Оба этих аспекта давно и хорошо осознаны в теории и методологии психологии; они, повторяем, имеют определяющее значение и для понимания сути проблемы психических процессов.

II

Однако, ее содержание, по нашему мнению, не исчерпывается только ими, а роль психических процессов, в особенности – когнитивных только к ним не сводится. Дело в том, что существует еще один, очень важный аспект – модус процессуального содержания психического. Он состоит в том, что именно процессы выступают и основой для формирования самого *эмпирического* базиса психологического познания – в самом широком смысле этого слова. Лишь благодаря им, психическое дано как некоторая реальность, являющаяся первичной для познания, – как феномен, на основе которого оно осуществляется, и ноуменальные основы которого оно раскрывает. Поэтому они являются не только тем, *что* познается и тем, *чем* познается, но и тем, на основе чего и *как* познается. Процессы – это и есть основной или даже единственный «канал» непосредственного доступа к предмету исследования и в этом смысле они выполняют функция основного средства получения эмпирических данных о предмете познания. Это означает, что уже сам его фундамент – эмпирический базис психологии и тем более способы его формирования и последующей работы с ним практически полностью определяются процессуально-психологическим содержанием. В этом плане возникает, как известно, комплекс проблем связанных с интроспективным характером психологического познания, с его возможностями и ограничениями, с его, пользуясь выражением Б. Рассела, «сферой и границами» [23]. В этом же плане, по нашему мнению, вполне уместна следующая аналогия (которая, в действительности, является более, чем просто аналогией).

Так, согласно современным представлениям, основные метакогнитивные процессы рассматриваются в качестве парциальных процессуальных компонентов сознания [7, 12, 41, 44, 49, 51]. Это означает, что каждый основной метакогнитивный процесс, фактически, обеспечивает тот или иной аспект фундаментального свойства психического – его саморепрезентированности, самоданности. Например, метапамять как один из них – это и есть репрезентация на уровне сознания одного из важнейших его аспектов – всей совокупности процессов и иных составляющих мнемического плана [37, 41]. То же самое можно сказать и относительно другого важнейшего процесса – метамышления, в котором также репрезентируется уже не просто «одна из важнейших», а, пожалуй, основная составляющая психики,

связанная с осуществлением наиболее сложных – собственно интеллектуальных функций [45]. Даже в относительно наиболее простых процессах такого плана – самоощущении и самовосприятии вполне отчетливо представлен этот же атрибут – атрибут самоданности [7]. Причем, очень характерно и то, что метакогнитивные процессы как «вторичные» вполне однозначно и очень явно соотносятся со всей совокупностью «первичных» когнитивных процессов: каждый из них формируется на основе «первичных» процессов [50, 54]. В свою очередь, это оказывается возможным благодаря тому, что каждому когнитивному процессу также присуще базовое свойство самосензитивности.

Однако в таком случае можно констатировать следующую ситуацию. С одной стороны, благодаря сенсорике – наличию совокупности модальностей, субъект практически безошибочно и без специальных усилий ориентируется во *внешней* среде. Он способен распознавать ближе расположенные к нему предметы именно как ближе расположенные; большие по размеру объекты он идентифицирует именно как большие, а не меньшие. Он адекватно идентифицирует качественно различные модальности, а также интенсивностные характеристики внешних раздражителей и пр. Но, с другой стороны, фактически, то же самое имеет место и по отношению к способности его ориентировки во *внутренней* среде. Мнемические репрезентации идентифицируются именно как таковые – как информация памяти; перцептивные репрезентации также идентифицируются в их адекватной форме – как воспринимаемое и т. п. [14]. Другими словами, именно благодаря дифференцированности психики и сознания на процессуальные компоненты, то есть расчлененности на отдельные – качественно гетерогенные формы (процессы), достигается возможность ориентировки во внутренней среде, возможность ее адекватной перцепции. Важнейшей особенностью процессуального содержания психики является то, что оно непосредственно дано субъекту не только в целом, но и в своих основных аспектах, формах, проявлениях, то есть дифференцированно – во всем многообразии гетерогенных форм его существования. Причем, характерно и то, что субъект в состоянии отчетливо и также – непосредственно их дифференцировать, «распознавать»; он адекватно и точно ориентируется в своем внутреннем мире, в «пространстве» своего психического. В силу этого, основные когнитивные процессы обязательно должны быть поняты как, хотя и достаточно своеобразные, но именно модальности, то есть качества, в которых психическое дано самому себе и благодаря которым сознание конституируется как таковое. Основные когнитивные процессы, образующие важнейшую часть всей субъективной реальности, должны быть проинтерпретированы в роли специфических «органов чувств» (и, соответственно, – аналогов основных типов ощущений, основных видов модальностей). Специфика эта заключается, прежде всего, в том, что они являются такими «органами чувств», посредством которых презентуется уже не объективная, а субъективная реальность, собственное содержание психического. Таким образом, модальности, понятые в их исходном смысле (как типы ощущений), конституируют объективную реальность и образуют чувственную ткань психики. Однако, и когнитивные процессы, выступая в функции специфических модальностей, также приводят к аналогичному эффекту – к конституированию реальности, но уже субъективной, образующую непосредственную ткань сознания. Материальный, объективный мир дан индивиду именно как таковой, то есть как материальный и объективный посредством его отображения через совокупность основных модальностей. Но и «не-материальный» мир дан именно как таковой, то есть как идеальный, субъективный через совокупность специфических модальностей – основных когнитивных процессов.

Все эти особенности, атрибутивно присущие психическим процессам, с еще большей остротой и специфичностью ставят и другую – также очень важную проблема гносеологического плана, сформулированную в конструктивизме. Как известно, конструктивизм представляет собой подход, согласно которому всякая познавательная деятельность является конструированием; это альтернатива эпистемологическому реализму, базирующемуся на постулате объективности и самодостаточности познаваемого. Базовым тезисом конструктивизма является положение, согласно которому реальность не отражается и не репрезентируется языком и сознанием, а создается в процессе наблюдения или познания [30]. В этой связи и возникает фундаментальный вопрос – являются ли психические процессы тем, что *реально* – объективно существует и выступает первичным, непосредственным источником познания, или же они выступают тем, что *конструируется* этим познанием, а затем им же и раскрывается во все более глубоком виде? Объективны ли они или же субъективны – причем, не только по их содержанию (что естественно, поскольку они как раз и составляют «ядро» всей субъективной реальности), но и по принципам их экспликации как относительно самостоятельных «фрагментов реальности»? Существуют ли они как исходно представленные «единицы» познания или же конструируются и, более того, конституируются им? Причем, особая сложность этого вопроса по отношению к проблеме психических процессов состоит в том, что в данном случае речь должна идти не просто о конструировании реальности – в этом случае субъективной, а о самоконструировании; не только о конституировании содержания психического, но и о его самоконституировании. Тем самым и парадигма конструктивизма эксплициру-

ется по отношению к психическим процессам в более сложном виде: средствами конструирования реальности (когнитивными процессами) выступает то, что само уже прошло процедуру конструирования, но в этом случае – процедуру самоконструирования. Безусловно, что такой «двойной конструктивизм» еще более осложняет и без того предельно трудную проблему их исследования.

III

Вместе с тем, несмотря на это, вопрос об экспликации и интерпретации взаимосвязей между психическими процессами – даже с учетом определенной условности и сложности самой их дифференциации, был и остается одним из фундаментальных, составляя своего рода «классику» исследований в данной области, чему, на наш взгляд, есть две основные причины. Первая состоит в том несложном факте, что эти связи просто *существуют*, составляя неотъемлемый аспект феноменологии психического; причем, существуют со столь же явной очевидностью, с какой существуют и сами процессы. И именно эта их неоспоримая субъективная данность, их непреложность как факта внутреннего мира, а вовсе не аргументы теоретического характера, являются решающим условием живучести, неуничтожимости представлении о них. Они резистентны ко всем попыткам их опровержения и критики в их адрес (которая, напротив, с собственно теоретических позиций, вполне обоснована, постоянно вскрывая все новые грани их условности, несамостоятельности и пр.). Кстати говоря, именно это, а точнее – производность объективистских экспликаций процессов от их субъективной картины является основной причиной для известных трудностей их систематики и столь же известных критических аргументов против правомерности их дифференциации. Все эти аргументы базируются еще и на том, что в реальности совокупность процессов, действительно, выступает как одно из наиболее явных воплощений того, что обычно обозначается целым рядом родственных понятий, фиксирующих приоритет целостности организации над любыми ее декомпозициями. Это понятия органического целого, полностью связанной системы, абсолютного целого и др. [19, 31, 52] Кроме того, показательны и многочисленные критические высказывания по поводу этой дифференциации, равно, впрочем, как и ее мощнейшее «сопротивление» любой критике. Эта дифференциация (на классы когнитивных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, а также выделение в каждом из них основных видов) многократно объявлялась и неправильной, и феноменологической, и неполной, и интроспективной, и «плодом несовершенства профессионального ума психологов», и даже продуктом «ложной систематизации», классификацией без единого основания и т. д. [20, 21, 31, 54]. Вместе с тем, она «жила, живет и, по-видимому, будет жить» (достаточно взять любой учебник по психологии, который – в части изложения материалов по теме психических процессов – обязательно базируется на традиционно выделяемых категориях психических процессах и их видах). Такая живучесть и резистентность к критике, повторяем, объясняется тем, что традиционно сложившиеся представления о совокупности психических процессов – это не только и не столько какая-либо их классификация или систематика. Это – то, в чем и через что психика в целом и сознание, в особенности, репрезентированы субъекту; это и есть субъектность как таковая, представленная в дифференцированном, расчлененном виде. Другими словами, в своем исходном, первичном модусе – это отнюдь не то, что описывает и объясняет систему всех психических процессов, а то, через что и посредством чего психика реально репрезентирована в сознании, дана субъекту, точнее – представляет саму эту субъектность, является ей. Отсюда – и неуничтожимость этих представлений, их резистентность к любой, в том числе – и вполне обоснованной с логической, то есть объективной точки зрения критике. Итак, в сложившейся к настоящему времени аналитической картине психических процессов зафиксированы и терминологически оформлены лишь те процессуальные «составляющие» (процессы), которые обладают критически значимым в плане рассматриваемой здесь проблемы свойством – осознаваемостью. Именно поэтому они и могут быть идентифицированы субъектом – осознаны как отдельные, как, действительно, «имеющие место» – существующие и отличные друг от друга, а потому допускающее то или иное обозначение, в том числе, и терминологическое. Важно и то, что сама мера – предел дифференцированности сознания на его «составляющие» – процессуальные компоненты также обусловлен теми возможностями, которые сформировались в ходе эволюции для осознания отдельных «частей» своего внутреннего мира. И именно этот предел задает рамки и определяет возможности того тезауруса, который сложился в естественном языке для раскрытия содержания сознания, а также того, которым оперирует научная психология при изучении системы психических процессов.

IV

Вторая причина непреходящей значимости проблемы раскрытия взаимосвязей в системе психических процессов состоит в том, что их последовательное и все более глубокое изучение приводит к вы-

явлению все новых – сходных по своему содержанию фактов и закономерностей. Они свидетельствуют о том, что очень многие их очень важных особенностей психических процессов локализируются не в плане содержания каждого из них в отдельности, или их совокупности, а в плане их *организации* и интеграции – в плане их общей, системной организации. Более того, именно вследствие нее возникают и такие синтетические процессуальные формы, которые несводимы к традиционно дифференцированным классам процессов, а изучение этих синтетических процессуальных образований вообще является магистральным направлением разработки теории психических процессов. Одна из наиболее ярких иллюстраций этой тенденции – возникновение и развитие метакогнитивизма, основным предметом которого как раз и являются «вторичные», то есть принципиально синтетические процессы.

Кроме того, важность и даже необходимость такого рода исследований связана еще и с тем, что саму – исходно представленную целостность их организации, хотя и следует рассматривать и изучать как основной предмет, но делать это невозможно «непосредственно и в полном объеме». Ее изучение возможно как *принципиально опосредствованное* и парциальное – через установление и объяснение локальных связей между отдельными процессами. В данной связи можно сказать, что, хотя исходной для познания должна рассматриваться онтологически представленная целостность организации процессов, тем не менее, исходной в гносеологическом плане должна выступать их декомпозиция на виды и классы с их последующим изучением в плане установления и объяснения их взаимосвязей. Поэтому, понимая, что целостность – это *исходная* форма и начальный пункт познания, она все же должна – в гносеологическом плане быть рассмотрена не как таковой, а как, наоборот, его *конечный* пункт – к ней надо прийти. Сама теория психических процессов в ее генезисе это и есть восхождение к такой целостности. В этом плане дополнительное звучание обретает и сам термин «аналитические процессы», используемый по отношению к дифференциации основных видов психических процессов. Как известно ими обозначаются именно базовые, определяющие их виды; по отношению к когнитивным процессам это ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление. Обычно при использовании данного термина акцент делается на том, что он фиксирует в себе условность и схематизированность дифференциации каждого из них – их существование как «отдельных» только в качестве результатов гносеологических процедур, а не в качестве онтологически автономных образований. Однако, в свете представленных выше аргументов они должны быть поняты как аналитические и в еще одном плане. Они должны быть рассмотрены как те базовые «единицы», составляющие в своей совокупности определенный уровень организации общего процессуального содержания психического, которые, являясь, конечно, условно дифференцируемыми, тем не менее, должны быть взяты за определенную точку отсчета в раскрытии ее реальной – уровневой организации. Они должны быть рассмотрены как основные компоненты определенного уровня ее организации, в обе стороны от которого – и «вверх» и «вниз» могут локализоваться (и реально локализируются) иные ее уровни, установление и изучение которых является основной исследовательской задачей. Они аналитичны не только в плане *способа* их дифференциации как базовых компонентов психического, но и в плане их *роли* в его исследовании – в плане его анализа (как синонима такого познания). Показательно и аналогичное удвоения другого термина, применяемого по отношению к ним – «первичные» процессы как оппозиции термина «вторичных» процессов, который был введен в психологии метакогнитивизма [41]. Действительно, они «первичны» не только в плане относительно меньшей сложности состава, но и в смысле того, что выступают исходным – первичным уровнем анализа процессуального содержания психического.

Итак, в свете проведенного рассмотрения с очевидностью эксплицируется необходимость интенсификации изучения закономерностей организации психических процессов и тех эффектов, которые имеют место при этом. Одновременно, с такой же очевидностью выявляется и то, что оно должно осуществляться с учетом тех – очень специфических и даже во многом уникальных особенностей – в том числе и тех, которые зафиксированы выше и которыми характеризуется категория психических процессов. Наконец, очевидно и то, что такая общеметодологическая установка является именно общей – определяющей подход к их исследованию, его стратегию и направленность. Поэтому она – именно как общая не может быть реализована в одном отдельно взятом исследовании, а предполагает сложный и длительный путь ее осуществления, включающий целый ряд исследований конкретного плана. Одно из них было реализовано нами в специальном цикле работ, результате которого рассматриваются ниже.

V

Переходя к характеристике замысла данного исследования, а также его процедуры, представляется необходимым напомнить о его так сказать «предыстории» – о тех исследованиях, которые предшествовали ему и в известной степени подготовили его, логически приведя к постановке тех вопросов, которые в нем рассматриваются. Все эти исследования были выполнены в русле разрабатываемой нами кон-

цепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности и поведения. Она уже не раз становилась предметом рассмотрения в целом ряде работ [7-9], что освобождает от необходимости дублирования здесь ее изложения. Тем не менее, основной смысл данной концепции – в той ее части, которая непосредственно связана с главной целью этой работы, должен быть все же зафиксирован. В данной концепции специальному исследованию был подвергнут особый качественно специфический класс процессов, обозначенных понятием интегральных процессов. В него входят такие специфически регулятивные по функциональной направленности и синтетические по организации процессы, как целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, программирование, контроль, самоконтроль. Не повторяя, разумеется, рассмотрение всех особенностей процессов данного класса, отметим только, что их важнейшей чертой является именно их синтетический, комплексный характер, то есть представленность в них ряда «первичных» – аналитических процессов. Причем, не только когнитивных, но и иных – мотивационных, эмоциональных, волевых. Тем самым, с очевидностью эксплицируется наиболее принципиальное обстоятельство – их локализация на ином, нежели традиционных – «первичных» процессов, уровне организации общего процессуального содержания психики. Однако это же означает, что в них и через них осуществляется интеграция самих этих «первичных» процессов, которая и приводит к порождению процессов иного уровня организации – «вторичных», то есть интегральных процессов. В результате такой интеграции – так же как и в результате любой иной интеграции (в отличие от простой агрегации) возникают специфически системные феномены – синергетические эффекты, приводящие к генерации новых дополнительных особенностей – фактически, дополнительного содержания, которое и составляет их специфику. Иными словами, интеграция в их составе «первичных» процессов обуславливает «выход за наличное», то есть за пределы аддитивной совокупности содержания самих интегрируемых компонентов – «первичных» процессов и возникновение нового процессуального содержания. Этот – наиболее общий результат был неоднократно эксплицирован в отмеченных работах; так, в одной из них были получены следующие – репрезентативные в плане рассматриваемых здесь вопросов данные.

Не останавливаясь, разумеется, на процедурных деталях этого исследования, отметим, что в нем посредством метода многофакторного дисперсионного анализа изучалась роль «первичных» когнитивных процессов в реализации одного из интегральных («вторичных») процессов – процесса принятия решения [10]. В итоге был получен следующий основной результат. Оказалось, что величины автономных дисперсий, то есть тех, которые индицируют величины вклада в конечный результат (в данном случае – в качество принятия решения) со стороны *отдельных* «первичных» процессов (в данном исследовании – восприятия, памяти и мышления), хотя и являются значимыми, но не исчерпывают в своей совокупности даже половины всей дисперсионной нагрузки. Существенная и значимая в статистическом отношении доля дисперсии оказалась обусловленной *взаимодействием* факторов, соотносящихся с каждым из «первичных» процессов – как попарным, так и тройным. Это означает, в свою очередь, что общий результат обусловлен не только автономными вкладами со стороны каждого из процессов, но и эффектами их взаимодействия, фактически, – синтетического, совместного действия – интеграции. В ее результате возникают такие эффекты, которые несводимы к аддитивной совокупности функциональной роли отдельных интегрируемых компонентов и их аддитивной совокупности. Можно видеть, что в результате интеграции, фактически, возникает новое процессуальное содержание, отсутствующее у их аддитивной совокупности. Делая этот вывод, мы, разумеется, учитываем те – возможные возражения, которые обусловлены ограничениями самого метода дисперсионного анализа [32].

Действительно, одно из них может быть сформулировано следующим образом. Дисперсия взаимодействия, строго говоря, свидетельствует о том, как один фактор изменяет влияние на «внешний критерий» другого фактора, но не о «возникновении нового» как такового – нового содержания, то есть некоторой онтологически представленной сущности. Однако, все дело в том, как именно следует понимать само это «новое», а также в том, каким образом следует трактовать и понятие «содержание». Новым может быть не только какая-либо *субстанциональная* – именно содержательная (в традиционном понимании этого слова, то есть материализованная, «овеществленная» сущность), не только *содержание* того или иного образования, в том числе – и психического, но и сущность совершенно иного плана – *организационного*. Сама организация может быть представлена в разной форме, с разной степенью и на разных уровнях, обретая тем самым существенно разную специфику и в этом смысле – разное содержание. При этом она вовсе не обязательно требует изменения состава и содержания тех субстанциональных основ, которые ей, собственно говоря, и подвергаются. Сам «материал» организации может оставаться инвариантным, хотя она как таковая все же очень существенно трансформируется. Иными словами, в данном пункте анализа возникает настоятельная необходимость дополнения представлений о субстанциональной организации и ее высшей форме – субстанциональной системности

представлениями о качественно ином типе организации – той, которая характеризует разные формы и уровни совершенства собственно процессуальных характеристик тех или иных явлений, в том числе и психических. Ей, как известно, является временная, темпоральная организация и соответственно, темпоральная, диахроническая системность. Все это – своего рода аксиомы теории организации, равно как и основные положения современных представлений о системности как форме организации и ее основных типах – не только субстанциональной, но и темпоральной. Однако именно они и должны быть привлечены к интерпретации полученных результатов. Действительно, процесс трансформации влияния какого-либо фактора на «внешний критерий» – это, прежде всего, именно *процесс*, смысл которого состоит в изменении влияния на него другого процесса; это, следовательно, «процесс по изменению процесса», то есть собственно организационное средство. В результате этого и возникает новое содержание – но не в смысле того, что генерируется какая-либо «новая субстанция», новое содержание в его материализованном, субстанциональном смысле, а в смысле возникновения новой, дополнительной организации уже представленных в психике процессов (с их средствами и механизмами). Трансформируется их темпоральная организация и, соответственно, эта организация обретает черты системности, но уже собственно темпоральной. Она и порождает новое содержание, но, повторяем, не субстанциональное, а организационное, то есть собственно *процессуальное*. В итоге имеет место обогащение процессуального содержания в целом. Поэтому именно в тех случаях, когда дисперсионному анализу подвергаются сущности именно процессуального плана (как в данном исследовании), сами эффекты влияния одних факторов на другие, индицируемые в величинах дисперсии взаимодействия, могут и должны быть поняты как индикаторы нового – организационного, собственно процессуального содержания. Оно как раз и эксплицирует иной уровень процессуального содержания, на котором представлены все те же «первичные» процессы, но в их синтетическом виде – в том, в котором они и приводят к возникновению нового содержания, выходящего за пределы их суммы.

VI

В этом плане необходимо, по нашему мнению, сделать отступление более общего – методологического плана. Дело в том, что в связи со сформулированными выше представлениями со всей отчетливостью выявляется крайне значимое в теоретическом и методологическом отношении обстоятельство. Оно состоит в том, что понятие процесса как таковое и психических процессов как одной из его экспликаций неразрывно, атрибутивно сопряжено именно с временной, темпоральной (а не только с субстанциональной) организацией и, соответственно, с ее высшей формой – темпоральной, диахронической системностью. Этим оно отличается от многих иных понятий, фиксирующих другие формы и виду психических образований, в которых этот момент представлен в менее явном виде. Любой психический процесс, фактически, и становится таковым, то есть процессом в строгом и наиболее непосредственном смысле данного понятия благодаря тому, что в нем – в его структуре и функционировании реализуется именно временная упорядоченность, темпоральная организация. Он становится таковым лишь благодаря тому, что он воплощает в себе черты и закономерности именно темпоральной организации, а в наиболее развернутых и зрелых формах – и темпоральной системности. Процессуальность и темпоральность являются взаимополагаемыми понятиями. Следовательно, процессуальность как таковую объективно невозможно раскрыть в ее полном содержании и истинном предназначении, не вовлекая в сферу рассмотрения представления об ином, чем субстанциональная, организации и системности – временной темпоральной. Психические процессы раскрываются в их истинном и наиболее полном, богатом содержанием и принципами организации виде – в качестве психологических систем, но уже не только, а быть может, и не столько субстанционального типа, сколько в качестве темпоральных систем. Далее, в свете сказанного с достаточной очевидностью вырисовываются и некоторые дополнительные обстоятельства.

Во-первых, еще большим смыслом наполняется и раскрывается новыми гранями известный тезис С. Л. Рубинштейна о «процессе как основной форме существования психического» [25]. Оказывается, что именно она и является, фактически, воплощением одного из базовых типов системности как таковой – временной. Сама категория процесса в целом и понятие когнитивных процессов, в особенности, как раз и фиксируют тот фундаментальный факт, что их атрибутивной чертой выступает именно воплощенность в них данного типа системности. Они опираются на него как на объективно необходимое средство функциональной организации психического. Когнитивные процессы – это и есть конкретные формы реализации временной системности.

Во-вторых, выявляется еще более общее положение, согласно которому процессуальный аспект функциональной организации является непосредственной конкретизацией по отношению к предметам собственно психологического исследования главного и наиболее обобщенного атрибута (а одновре-

менно – и параметра) любого функционирования – его бытия во времени. Оно предполагает раскрытие и объяснение основных особенностей собственно временной, то есть темпоральной организации изучаемого объекта. Кроме того, как отмечалось выше, по отношению к собственно психологическим объектам исследования в наиболее явном виде представлена еще одна закономерность: их функционирование всегда представлено в процессуальной форме, а сама она является конкретной временной «разверткой» функционирования объекта. Категория функционирования и понятие процесса, фактически, взаимополагаемы и взаимообусловлены.

В-третьих, фактически, любой из известных психических процессов раскрывается именно как закономерно организованная последовательность ряда этапов и стадий такого рода, специфичных по своему содержанию тому или иному – конкретному процессу. Поэтому по отношению к организации психических процессов речь должна идти именно об использовании механизмов временной организации и, следовательно, ее эффектов и средств. Один из наиболее фундаментальных атрибутов реальности – время оказывается не только органично и полно воплощенными и реализованным в организации психики в целом, но и представлен в ней в аналогичном, то есть также базовом, определяющем модусе – процессуальном, в категории психических процессов. Тем самым, темпоральность оказывается учтенной и воплощенной в самом «устройстве» психики – в ее структурно-функциональной организации.

VII

Итак, возвращаясь к рассмотрению полученных результатов, можно заключить, что интеграция «первичных» когнитивных процессов обуславливает генерацию дополнительного процессуального содержания, несводимого к аддитивному множеству самих интегрируемых составляющих. Оно, в свою очередь, обуславливает возникновение новых процессуальных образований качественно отличных от самих «первичных» процессов – интегральных психических процессов. Вполне закономерно поэтому, что последние локализуются уже на другом – более высоком уровне организации процессуального содержания психики – на уровне «вторичных» процессов. Следует специально подчеркнуть, что закономерность и обоснованность данного заключения находит свое важное подтверждение и в еще одном комплексе данных. Дело в том, что независимо от разработки представлений об интегральных процессах психической регуляции, происходило развитие одного из важных направлений когнитивной психологии – метакогнитивизма [34, 35, 37, 41, 46, 47]. В нем, как известно, был установлен и исследован особый класс процессов – метакогнитивные, сущность которых, однако, очень близка природе интегральных процессов. Все они также характеризуются атрибутивно комплексным, синтетическим характером и формируются либо за счет «удвоения» какого-либо «первичного» когнитивного процесса – его оборачивания на самого себя (например, мышление о мышлении – метамышление), либо за счет аналогичного оборачивания одного процесса на другой (например, мышление относительно памяти – thinking about memory) [48, 45, 53]. Однако в любом случае они также имеют принципиально «вторичный» характер, а синтез в них, как минимум, двух первичных процессов приводит к генерации принципиально нового процессуального содержания. Очень характерно и то, что даже сам термин «вторичные процессы» возник именно в метакогнитивизме. Тем самым, с очевидностью эксплицируется обстоятельство наиболее принципиального плана – локализация «вторичных» процессов на ином, нежели «первичные» процессы, уровне процессуального содержания психики. Все эти и иные результаты, полученные в концепции интегральных процессов и в метакогнитивизме, прошли к настоящему времени комплексную верификацию и стали, фактически, общепринятыми. Более того, в свете представленных выше теоретических соображений они не только вполне закономерны, но и естественны, – даже необходимы. Все они, собственно говоря, иллюстрируют и подтверждают общие представления об исходной целостности процессуального содержания психики и условности любой формы ее декомпозиции на составляющие – в том числе на «первичные» и «вторичные» процессы, равно как определяющую роль средств интегративного типа в организации всей их совокупности. Любая декомпозиция, приводя к дифференциации тех или иных «единиц», не только условна, но и продолжает нести на себе печать исходной целостности, что и проявляется в значимых эффектах взаимодействия между ними. Эти взаимодействия не вторичны по отношению к самим дифференцированным компонентам, не производны от них, а наоборот – их дифференциация вообще становится возможной только благодаря абстрагированию от реальной онтологически представленной взаимосвязанности всех составляющих психики. Декомпозиция единого по сути процессуального содержания психического есть не что иное, как абстрагирование от уже представленных связей и взаимодействий внутри него. В зависимости от степени ее глубины эти связи все же – хотя и в разном объеме – но сохраняются. На уровне «вторичных» процессов они сохраняются в более полном объеме, поскольку сама декомпозиция менее развернута,

а на уровне «первичных» процессов они сохраняются в меньшем объеме – в силу большей глубины декомпозиции.

VIII

В связи с этими результатами, однако, встает вполне закономерный и даже необходимый вопрос, смысл которого состоит в следующем. Если все отмеченные выше закономерности, действительно, присущи *одному* из уровней процессуально-психологического содержания (уровню «первичных» процессов) и его связям с другим уровнем (уровнем «вторичных» процессов), то является ли это так сказать «единственным случаем» или же – всего лишь прецедентом, который должен быть распространен и на *иные* уровни организации? Другими словами, возникает предположение о том, что взаимодействие не только «первичных» процессов приводит к порождению нового процессуального содержания, но и взаимодействия самих «вторичных» процессов также обуславливает генерацию нового процессуального содержания. Оно и стало предметом одного из выполненных нами экспериментальных исследований. Его замысел и процедура были в целом аналогичны тому, которое охарактеризовано выше по отношению к «первичным» процессам [10].

В нем рассматривались взаимосвязи и взаимодействия трех «вторичных» процессов, причем таких, которые являются наиболее репрезентативными по отношению к этому классу в целом. С одной стороны, это наиболее важные метакогнитивные процессы – метапамять и метамышление, а с другой, – это и столь же важный процесс для всей системы интегральных процессов – самоконтроль. Наконец, аналогичной была и процедура исследования, которая заключалась в следующем. Во-первых, при ее организации следует учитывать, что функциональная роль каждого из этих процессов и, тем более, их взаимодействия отчетливее всего проявляются при условии *активности* субъекта – в контексте реализации им какой-либо деятельности, в ходе решения тех или иных задач. В этих целях в исследовании моделировалась именно такая деятельность – не только предполагающая выраженную активность, но и подчеркнута когнитивная по содержанию, а ее сущность состояла в следующем. С одной стороны, для обеспечения ее когнитивного характера необходимо было, разумеется, использовать те задачи, которые релевантны ему и которые обычно применяются в подобных случаях. Это, как известно, хорошо известные и широко использующие задачи интеллектуального плана, а также задания, входящие в различные интеллектуальные тесты. При их отборе и комплексировании в общую батарею мы руководствовались также требованием разнородности самих задач. В их наборе должны быть предусмотрены различные типы и виды – логические и инсайтные; вербальные и невербальные; образные и символические; подчеркнута репродуктивные и креативные; относительно менее и более сложные; представленные и в текстовом, и в графическом виде. Так, в эту батарею этих входили анаграммы, задачи на продолжение логических последовательностей, числовые ряды, нахождение недостающего компонента (слова или фигуры), задания-головоломки, задания из тестов на креативность, инсайтные задачи («9 точек», «5 квадратов», «10 монет»), данетки, логические задачи в текстовом варианте, детективные задачи из серии «Инспектор Варнике» и др. [7, 21, 28, 29]. В результате обеспечивалась ее репрезентативность по отношению к когнитивной деятельности как таковой, представленной в ее различных вариантах и реализуемой на существенной разном материале. В общей сложности батарея включала 20 заданий.

С другой стороны, только этим ограничиваться было нельзя, поскольку необходимо было обеспечить и вовлечение в деятельность, наряду с когнитивными, и собственно метакогнитивных «составляющих». В этих целях использовался следующий методический прием. Испытуемому давалась общая инструкция, согласно которой он должен был выполнить за регламентированное и сообщаемое ему время (40 минут) как можно большее количество заданий из предъявленного общего набора. При этом оговаривалось также, что он может сам определять не только последовательность решаемых задач, но даже и то, какие из них он вообще попытается решить, а какие нет. Тем самым испытуемому, фактически, предоставлялась полная свобода в выборе и реализации последовательности выполнения всего комплекса заданий: какие именно из них он будет отбирать для первоочередного решения, как он будет выстраивать последовательность их решения и пр., не регламентировалось. Наиболее принципиально, что главная задача испытуемого состояла в необходимости выполнения за отведенное время возможно большего числа заданий – независимо от того, какие именно из них он отберет для решения. Важно и то, что перед непосредственным выполнением заданий испытуемым в течение определенного времени (15 минут) предоставлялась возможность предварительного ознакомления со всей их совокупностью. Это обеспечивало основу для того, чтобы они могли создать собственное представление о них, дать им оценку, осмыслить их, в том числе – и в плане их субъективной реализуемости, знакомости, встречаемости в прошлом опыте, степени трудности и пр. В силу этого, общая эффективность выполнения всего задания в очень существенной степени зависела именно от правильности отбора

испытуемыми наиболее реализуемых заданий, а также от выбора оптимальной последовательности их выполнения, что в решающей степени и по вполне естественным причинам определяется именно выраженностью метакогнитивных детерминант. На основе этой предварительной – обобщенной по направлению и метакогнитивной по характеру оценки испытуемые затем – на этапе непосредственного выполнения определяли и реализовывали его стратегию.

Необходимо подчеркнуть, что это – наиболее принципиальное обстоятельство имеет особое, определяющее значение для общей организации всего исследования. Дело в том, что при создании общего представления о всей совокупности заданий, а также при выработке последовательности их решения испытуемые – причем, совершенно объективно вынуждены были базироваться именно на тех детерминантах, которые обычно и относятся к категории метакогнитивных. В силу этого, можно обоснованно заключить, что такой методический прием обеспечивал включение в экспериментальную деятельность, фактически, всей палитры метакогнитивных. Можно видеть также, что за счет этого обеспечивался и определяющий характер зависимости эффективности выполнения экспериментальной деятельности именно от метакогнитивных детерминант. Сама эта деятельность и эффективность ее реализации оказывалась в итоге сензитивной именно по отношению к двум основным из них – к процессам метамышления и метапамяти. При таком методическом приеме проблема определения конкретного содержания экспериментальных заданий вообще переносится на второй план, утрачивает определяющее значение, поскольку это содержание может варьировать в очень широком диапазоне и должно удовлетворять лишь одному требованию – быть когнитивным по содержанию. Основная же специфика всей экспериментальной деятельности определяется именно второй ее составляющей – метакогнитивной, что и обеспечивается данным приемом. Именно он позволяет обеспечить в экспериментальной деятельности (когнитивной по содержанию) своего рода метауровень, регулирующий ее, то есть собственно метакогнитивный по содержанию и статусу, равно как и по его составу. Определяющее место в нем принадлежит метамышлению и метапамяти как двум базовым метакогнитивным процессам.

Во-вторых, по результатам выполнения заданий методом «полярных групп» дифференцировались три подгруппы испытуемых – «лучших», «средних» и «худших», а для дальнейшего рассмотрения отбиралась только первая, поскольку в ней эффективность процессуального обеспечения представлена в наибольшей мере и она наиболее репрезентативна в плане его исследования.

В-третьих, в этой подгруппе производилась диагностика трех исследуемых метапроцессов; в этих целях поменялись следующие методики. Первая – широко известная методика Р. Диксон и Д. Халтча, направленная на изучение метапамяти [39] и позволяющая диагностировать индивидуальную меру ее развития. Вторая – методика, направленная на исследование процесса метамышления, также позволяющая определить индивидуальную меру его развития [6]. В отношении данной методики необходимо подчеркнуть, что она прошла все необходимые этапы психометрической верификации, а также апробирована на практике в целом ряде исследований, доказав при этом свою обоснованность и конструктивность [6]. Подчеркнем также, что задачи данного исследования объективно не требовали обращения к собственно процессуальному уровню организации метапамяти и метамышления, поскольку для их решения достаточно реализовать только результативный диагностики индивидуальной меры их выраженности. Именно это и позволяли сделать две указанные методики. Третья – методика определения индивидуальной меры выраженности самоконтроля, разработанная Г. С. Никифоровым [18].

В-четвертых, все полученные результаты подвергались двух- и трехфакторному дисперсионному анализу. Выборку исследования составили 108 человек (55 мужчин и 53 женщины) в возрасте от 17 до 53 лет ($M = 28.44$, $SD = 4.72$). Основная часть выборки – студенты. Кроме того, в нее вошли 28 человек – IT-специалистов (17 мужчин и 11 женщин) в возрасте от 29 до 59 лет ($M = 34.35$, $SD = 4.72$), работающих в УЦ «Тензор», ПСЦ «Электроника» и в электронном дискаунтере «Ситилинк» (г. Ярославль). В итоге реализации всех отмеченных процедур были получены следующие основные результаты.

IX

Так, прежде всего, сумма автономных дисперсий (то есть тех их значений, которые соотносятся с каждым фактором – с каждым из трех метапроцессов) отнюдь не исчерпывает всей дисперсионной нагрузки: на нее приходится лишь около 55%. Это означает, что общая обусловленность результата (качества выполнения экспериментальных заданий) не может быть сведена к аддитивной сумме тех вкладов, которые вносятся в него отдельными метапроцессами. Следовательно, важная часть этой обусловленности приходится на иные источники, иные факторы детерминационного характера.

Далее, это заключение подтверждается тем, что существенная и значимая в статистическом отношении величина дисперсии соотносится с *взаимодействием* факторов (метапроцессов) – как попарным, так и тройным. Это означает, что в ходе выполнения заданий имеет место комплексирование указанных

факторов, что, однако, эксплицирует и более существенное обстоятельство. Взаимосвязи и взаимодействия трех исследованных метапроцессов приводят к тому, что в их результате возникают эффекты, *несводимые* к тому содержанию, которое соотносится с каждым из них и с их простой суммой. Эти эффекты индицируют генерацию нового процессуального содержания, выходящего за пределы аддитивной совокупности содержаний самих интегрируемых процессов. Фактически, имеет место полный аналог тех базовых особенностей и закономерностей, которые были установлены по отношению к «первичным» процессам. Действительно, интеграция «первичных» процессов обуславливала переход на иной уровень организации – уровень «вторичных» процессов, в основе чего лежало возникновение у них нового процессуального содержания. Однако, и интеграция «вторичных» процессов приводит к тому же – к генерации дополнительного процессуального содержания, отсутствовавшего у аддитивной суммы интегрируемых компонентов. Следовательно, общие интегративные закономерности, установленные ранее по отношению к «первичным» процессам, должны быть перенесены и на класс «вторичных» процессов – метапроцессов. В свою очередь, это выявляет факт принципиальной инвариантности базовых закономерностей интегративного типа по отношению к равным уровням процессуального содержания психики в целом.

Кроме того, в связи с этими результатами возникает вполне закономерный вопрос о содержании и смысле выявленных взаимодействий и, соответственно, возникающего нового процессуального содержания, о его функциональном предназначении. Для того, чтобы ответить на него, полученные данные были дополнены результатами еще одного цикла исследований, смысл которого состоял в следующем [13]. При его организации применялся метод факторного планирования эксперимента. В данном случае его дизайн предполагал построение факторного плана с двумя независимыми переменными (факторами) – степенью выраженности процессов метапамяти и метамышления. Они рассматривались, как это предусматривается данным методом, на двух уровнях – минимальном и максимальном [46]. В результате сочетания уровней факторов образуется факторная матрица – в нашем случае размерностью 2×2 и объемом 4 ячейки см. рис. 1.

факторы	ММ ⁻	ММ ⁺
МП ⁻	МП ⁻ ; МП ⁻ (1-я подгруппа)	МП ⁺ ; МП ⁻ (2-я подгруппа)
МП ⁺	МП ⁻ ; МП ⁺ (3-я подгруппа)	МП ⁺ ; МП ⁺ (4-я подгруппа)

Рис. 1. Факторный план эксперимента. Обозначения: МП – метапамять; ММ – метамышление; знаки «-» и «+» символизируют, соответственно, минимальный и максимальный уровни значений рассматриваемых факторов, то есть степени выраженности этих процессов; в ячейках плана указаны сочетания значений факторов, на основе которых формировались экспериментальные подгруппы

Далее, на основе этого плана формировались четыре экспериментальные подгруппы с предписанным им сочетанием степени представленности двух факторов – процессов метапамяти и метамышления. В этих целях использовались результаты их диагностики по описанным выше психодиагностическим методикам. На этой основе затем определялись величины автономных влияний двух изучаемых

переменных – индивидуальной меры выраженности процессов метапамяти и метамышления, а также коэффициент их взаимодействия (см. рисунок. 2).

факторы	ММ ⁻	ММ ⁺	
МП ⁻	55	64	59,5
МП ⁺	60	79	69,5
	57,5	71,5	

Рис. 2. Результаты экспериментальной деятельности в подгруппах с различными сочетаниями уровня развития метамышления (ММ) и метапамяти (МП). Обозначения те же, что и на рис.1; в ячейках плана представлены данные относительно результатов деятельности (в процентном отношении правильно выполненных заданий к их общему числу); 59,5 и 69,5 – средние значения по строкам; 57,5 и 71,5 – средние значения по столбцам

Расчеты, произведенные на основе представленных выше данных, показывают, что на долю автономного влияния фактора метапамяти приходится $(69,5-59,5)=10$ единицы «внешнего критерия»; на долю автономного влияния метамышления – $(71,5-57,5)=14$ единиц. Отметим, что обе эти величины являются статистически значимыми ($p<0,05$). Вместе с тем, наиболее показательным, что коэффициент взаимодействия между этими факторами, то есть между метапамятью и метамышлением (кмм*мп), определенный по известному методу вычисления «разности двух разностей» [46] равен:

$$кмм*мп=(55-64)-(60-79)=14 \text{ единиц}$$

Он также является статистически значимым ($p<0,05$). Следовательно, между рассматриваемыми процессами имеет место значимое взаимодействие – их взаимовлияние друг на друга. Показателем также тип, то есть характер этого взаимодействия. Оно, как можно видеть из представленных результатов, принадлежит к «расходящемуся» типу [46], что свидетельствует о взаимоусиливающем – фасилитирующем (каталитическом) взаимодействии факторов по отношению друг к другу в плане детерминации ими тех или иных результативных проявлений (в данном случае – результатов выполнения экспериментальной деятельности). В самом деле, при минимальном значении метапамяти влияние самого мышления на показатели критерия равно $(64-55)=9$ единиц; при максимальном же значении метапамяти оно равно уже $(79-60)=19$ единицам, то есть более чем в 2 раза больше. Следовательно, метапамять оказывает именно фасилитирующее, то есть усиливающее влияние на действие метамышления. Однако имеет место и такое же по направленности влияние и со стороны метамышления на метапамять: при минимальном значении метамышления влияние метапамяти на показатели критерия равно $(60-55)=5$ единиц; при максимальном же значении метамышления оно равно уже $(79-64)=15$ единицам, то есть в 3 раза больше. Подчеркнем также, что все три значения (два, свидетельствующие об «автономных влияниях» метапамяти и метамышления, и одно – об их взаимодействии) являются

статистически значимыми. Кроме того, коэффициент взаимодействия между ними не только статистически значим, но и равен одному из автономных влияний (со стороны метапамяти).

Х

Продолжая обсуждение полученных результатов, нельзя, однако, оставить без внимания еще один, быть может, наиболее важный вопрос – причем, такой, к которому, собственно говоря, рано или поздно, но обязательно приводит логика исследования процессуально-психологического состава. Это вопрос о том, как должно быть осмыслено содержание тех процессуальных эффектов – фактически, нового специфического процессуального содержания, которое формируется вследствие интеграции «вторичных» процессов? Действительно, если эффекты, которые возникают вследствие интеграции «первичных» процессов могут быть хорошо объяснены уже сейчас – это формирование иного уровня, то есть уровня «вторичных» процессов, имеющего вполне понятное содержание (образованного метакогнитивными и иными «вторичными» процессами), то как должны быть проинтерпретированы результативные проявления тех эффектов, которые возникают при интеграции самих «вторичных» процессов? На первый взгляд, представляется, что решение и этого вопроса также уже подготовлено солодившимися сегодня представлениями в области исследования психических процессов. Действительно, как показано в ряде исследований, в том числе и наших, сами «вторичные» процессы, в особенности, метакогнитивные должны быть проинтерпретированы как парциальные составляющие еще более интегративного процесса – процесса рефлексии. Она в связи с данным обстоятельством как раз и рассматривается в качестве процесса, обладающего более комплексным составом, чем «вторичные» процессы – как «третичный» психический процесс. Именно это и позволяет ей выступать в качестве процессуальной основы максимально интегративного психического образования – сознания.

Кроме того, все рассмотренные выше результаты должны быть проинтерпретированы и с позиций представлений о темпоральной организации и, соответственно, ее высшей формы – темпоральной системности. Можно видеть, что в их свете организация процессуального содержания психики воплощает в себе собственно временную координату и, соответственно, темпоральность как базовый принцип организации. «Вторичные» процессы (метакогнитивные и интегральные) – это не просто «удвоение» процессуальности, но именно за счет этого и качественно иная и более полная степень воплощенности темпоральности как таковой, более полная степень реализованности собственно временной кордаиты в ее процессуальном аспекте. Причем, сама темпоральность реализуется посредством наиболее специфической для психики формы ее воплощения – процессуальной, то есть посредством базовой категории психических процессов. В этом прослеживается и общая логика усложнения данной формы – начиная от ее функциональных основ и заканчивая высшими проявлениями, связанными с феноменом сознания; поясним сказанное. Основные уровни когнитивной подсистемы, в качестве которых и выступают основные когнитивные процессы, не только могут, но и обязательно должны быть поняты как различные формы реализованности временной системности, как итоговые эффекты качественно различной меры ее воплощенности в функциональной организации. Действительно, становление на базе психофизиологических функций «первичных» когнитивных процессов, по существу, представляет собой обогащение самих функций совокупностью операционных средств, специфичных каждому из процессов, их организацию в форме скоординированной и «распределенной» вдоль оси времени совокупности таких операций. В результате этого функции трансформируются в процессы, обогащаясь содержанием, получая качественно иные и, разумеется, большие возможности. Временная системность, «наложенная» на функции, и дает в итоге тот или иной процесс. Аналогичная закономерность имеет место, однако, и при следующем межуровневом переходе – от «первичных» когнитивных процессов к «вторичным» процессам, в особенности – к метакогнитивным. Дело в том, что сами «первичные» процессы не только могут, но и обязательно должны быть подвергнуты дальнейшей организации – как в плане их собственного содержания, так и в плане «межпроцессуального» синтеза. Основным средством этого является реализация по отношению к «первичным» психическим процессам тех операционных средств, которые содержатся в них же самих. Тем самым любой «первичный» когнитивный процесс обретает двуединый характер своего статуса – не переставая быть *«оператором»*, но одновременно становится и *«операндом»*. Совокупность его операционных средств, предполагающая, разумеется, их бытие во времени реализуется тем самым в отношении его собственного содержания. Возникает типичная и очень характерная, подробно описанная, в частности, в метакогнитивизме ситуация удвоения процессов – формирование на основе «первичных» когнитивных процессов «вторичных» когнитивных процессов. Причем, данная закономерность характерна не только для когнитивных, но и для иных классов психических процессов, имея поэтому общий характер. Однако все это как раз и означает, что сами «вторичные» процессы есть не что иное, как «процессы с процессами», «процессы по организации

процессов», как процессы второго порядка сложности и временной организованности. Другими словами, во «вторичных» процессах степень полноты воплощенности временной системности существенно повышается, выходит на качественно новый (в прямом, непосредственном смысле) уровень.

Вместе с тем, эта же закономерность (качественное изменение меры воплощенности временной системности) имеет место и по отношению к следующему – третьему межуровневому переходу. Это – переход от уровня «вторичных» процессов к уровню рефлексии как «третичному» процессу. Сама ее суть как раз и состоит в максимальной степени развернутости, прежде всего – временной всей системы психических процессов. Рефлексия как процесс – это и есть развернутая и внутренне дифференцированная форма организации всей системы психических процессов – и «первичных», и «вторичных». Следовательно, она представляет собой психический процесс максимальной степени интегрированности – «процесс по организации всех иных процессов, что и является критерием ее отнесения к процессам ее «третьего» порядка сложности. В ней «вторичные» процессы, являющиеся синтезом «первичных» процессов, также подвергаются соорганизации, в результате чего оказываются представленными в скоординированном и целостном виде. Все это требует, однако, реализации дополнительных – также процессуальных средств, которые по вполне понятным и естественным причинам также обуславливают возрастание собственного масштаба времени рефлексивных процессов.

XI

Вместе с тем, при более внимательном анализе всех этих – уже выявленных особенностей и закономерностей возникает целый ряд принципиальных и весьма трудных вопросов, не имеющих пока решения, а главный из них состоит в следующем. С одной стороны, действительно, интеграция «вторичных» процессов может быть проинтерпретирована как выход на уровень «третичного» процесса – рефлексии, атрибутом которой как раз и является свойство осознаваемости; более того, она его и порождает. Однако, с другой стороны, столь же аксиоматично и то, что каждый из «вторичных» процессов обладает тем же самым атрибутом. Но тогда и возникает вопрос о том, являются ли эти два уровня качественно различными, поскольку их главный атрибут идентичен? В плане возможного решения этого вопроса, по нашему мнению, могут быть сформулированы следующие положения, носящие по необходимости предварительный и гипотетический характер, ни в коем случае не претендующие на полноту и предполагающие развитие и, возможно, корректировку. Так, известно, что одной из наиболее фундаментальных закономерностей структурно-уровневой организации систем является инвариантность соотношений между уровнями – самих межуровневых переходов. Главной из них является то, что уровни потому и дифференцируются как таковые, что обладают принципиальными – *качественными* отличиями друг от друга; в основе дифференциации систем на разные уровни лежат изменения качественной определенности. Понятия уровня и качественной определенности – это взаимополагаемые понятия, а сами межуровневые переходы – это смена одной качественной определенности на другую. Причем, прежняя качественная определенность вовсе не исчезает в новой, а снимается в ней, обретая *превращенную форму*. Однако если эта закономерность является всеобщей и если в результате интеграции «вторичных» процессов порождается именно новый уровень процессуального содержания (а именно это и эксплицируют результаты экспериментов), то этот уровень также должен *качественно* отличаться от предыдущего. Причем, эти различия должны носить именно качественный – принципиальный характер, приводя к снятию базовых атрибутов прежнего уровня. Напомним, однако, что основным из них как раз и является атрибут осознаваемости. В связи этим, возникает, хотя и неожиданное и даже не вполне правдоподобное, на первый взгляд, но все же логически обоснованное предположение о том, что, не исключено, на уровне третичных процессов порождаются и такие процессуальные образования, которые не обладают этим атрибутом. В этом случае исходный вопрос получает непротиворечивое решение. С одной стороны, на данном уровне сохраняется качественная определенность предыдущего уровня – свойство осознаваемости, поскольку оно как раз и присуще самой рефлексии. Однако это сохранение происходит, в том числе и в «снятом» виде, поскольку сами рефлексивные процессы своей собственной интеграцией порождают нечто такое, что выходит за пределы их аддитивной суммы – лежит вне их и над ними. Тем самым, с необходимостью следует вывод о том, что на этом уровне должны быть представлены и такие процессуальные – организующие средства, которые регулируют сами рефлексивные процессы. Данное заключение, впрочем, хорошо согласуется с целым рядом уже известных подходов к интерпретации процессуального обеспечения сознания в целом и к его несводимости только к средствам осознаваемого плана.

В этом отношении, прежде всего, необходимо учитывать, что и в психологии, и в других дисциплинах ранее уже предпринимались попытки экспликации таких форм организации психического – в том числе и его собственно процессуального содержания, закрепленные в соответствующих понятиях –

в частности, сверхсознательного, протосознательного, надсознательного. Так, например, в этом ряду стоит понятие протосознательных процессов, предложенное В. М. Аллахвердовым [1]; понятие надсознательных процессов, введенное П. В. Симонова [26], а также, конечно, и очень давнее понятие «бессознательных» процессов: оно было дифференцировано еще до возникновения психоанализа У. Джемсом, который обозначал ими процессы, более сложные по отношению к собственно сознательным [4].

Следовательно, возникают основания для заключения, согласно которому в структурно-функциональной организации психики должны быть представлены такие процессы, которые, будучи бессознательными, неосознаваемыми, в то же время, принципиально отличаются от их традиционного понимания как подсознательных и более простых, нежели само сознание. Они столь же (если – не в большей степени) необходимы для порождения сознания, как и традиционно понимаемые бессознательные процессы. Более того, они очень сходны по ряду характеристик с ними: они, являясь неосознаваемыми по содержанию, приводят к тому же самому эффекту – порождению сознания. И именно это сходство мешает распознать тот фундаментальный факт, что они – эти организационные процессы не являются тождественными бессознательным процессам. Они обладают «триадой» важнейших характеристик: являются неданными сознанию (и только в этом смысле – бессознательными); в принципе не могут быть локализованными на уровне бессознательного в традиционном понимании этого термина – как более простые, чем сами осознаваемые процессы; выступают как объективно необходимые процессуальные средства порождения сознания и его функциональной динамики. Они генерируют сознание так сказать не «снизу» (как продукты и результаты интеграции, организации подсознательных процессов), а «сверху» – за счет актуализации и действия онтологически (и значит – объективно) присущих психике средств, обеспечивающих саму эту интеграцию и организацию.

Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: сознание как субъективная реальность с присущими ей процессами, обладая своей качественной определенности, является, вопреки известному «постулату непосредственности», отнюдь не непосредственной реальностью, а реальностью «вторичной» – вторичной по отношению к системе более общих и онтологических представленных процессов порождения самого сознания. Они – эти генеративные процессы обладают принципиально иной качественной определенностью, нежели сами процессы, составляющие сознание и обладающие поэтому атрибутом осознаваемости.

Иными словами, можно сделать вывод, согласно которому сознание с необходимостью должно обеспечиваться процессами иной качественной определенности. Эта «инаковость» состоит, по крайней мере, в двух основных атрибутах. Во-первых, процессы, обеспечивающие конституирование сознания, должны иметь не только принципиально иную, но и, не исключено, – противоположную качественную определенность, нежели те процессы, которые характерны для самого сознания, составляют его содержание. Во-вторых, они должны иметь в качестве своих детерминант факторы не «субъективно контролируемого», а объективного плана. Другими словами, они должны быть неосознаваемыми в том смысле, что их развертывание должно осуществляться именно *объективно* (а не субъективно, то есть осознаваемо контролируемо) и составлять ту онтологию, которая приводит к возникновению определенного феномена, результативно данного субъекту как его сознание. С этих позиций, как уже отмечалось, наполняются конкретным содержанием и обретают свой естественный смысл те многочисленные, описанные в психологии данные, согласно которым психическое, наряду с сознательным и бессознательным, включает в себя и еще одну категорию процессов – надсознательных [2, 20, 22, 24, 35, 38]. С нашей точки зрения, пора, наконец, со всей отчетливостью понять и принять тот факт, что в основе порождения самого сознания лежит некоторая система процессов, которые и обеспечивают это порождение. Действительно, если сознание – результат и продукт, то объективно должны существовать процессы, обеспечивающие его формирование. Они – эти процессы не могут быть, однако, поняты как бессознательные в смысле подсознательные, то есть – по определению – более простые, нежели те процессы, которые составляют содержание самого сознания. Они должны носить более сложный и совершенно объективный характер, приводя в итоге к конституированию самого феномена сознания. Трудность их распознавания заключается, однако, в том, что они очень похожи на бессознательные процессы (в традиционном смысле этого понятия – то есть как подсознательные), поскольку, как и они, не обладают феноменологической данностью, «не ощущаются» субъектом, не презентированы ему.

Вместе с тем, повторяем, они принципиально отличны от традиционно описанных бессознательных процессов – отличны, прежде всего, самим своим статусом: они локализируются не под, а *над* уровнем осознаваемых процессов. Кроме того, следует особо подчеркнуть и то, что они – именно потому, что носят надсознательный характер и недоступны вмешательству в них со стороны субъекта, имеют, в отличие от всех известных психических процессов, совершенно объективный характер. Они развертываются по объективным закономерностям, приводя, однако, к тому, что их результатом являются

осознаваемые, то есть уже обладающие субъективной природой и допускающие «субъективное вмешательство» процессы. Сознание как система результативных проявлений некоторых процессуальных средств не может быть обеспечено такими средствами, которые – по определению – являются более простыми, нежели сами осознаваемые процессы. Оно может быть обеспечено лишь процессами более высокого уровня организации, нежели сами осознаваемые процессы. Для того чтобы терминологически зафиксировать их, можно предложить понятие *метасознательных* процессов. Они, являясь сходными с бессознательными процессами в аспекте феноменологической непрезентированности, вместе с тем, принципиально отличны от них по своему уровневому статусу: они локализируются не под, а над уровнем осознаваемых процессов.

Естественно, мы отдаем полный отчет в известной гипотетичности сформулированных выше положений. Более того, истинная сложность и даже определенная «драматичность» анализируемой ситуации заключается в том, что, если, действительно, эти – метасознательные процессы, порождающие сознание, имеют место, то совершенно не ясно (с точки зрения современного уровня развития психологии), каким образом их эксплицировать, а затем – изучать? Однако, тот факт, что это совершенно не ясно сейчас, не означает, что этого не будет ясно никогда. Если мы пока не можем их эксплицировать и изучить, то надо хотя бы понять, что они могут существовать (а в свете проведенного выше анализа – должны существовать с достаточно высокой степенью вероятности). Причем, следует понимать и то, что трудности их фиксации, «улавливания» поистине беспрецедентны. Дело в том, что, составляя часть (не исключено, – важнейшую) психической реальности, они, вместе с тем, не являются реальностью даже субъективной. Они не только никак не репрезентированы субъекту, но и не должны быть репрезентированы во всей их полноте (или даже – в сколько-нибудь существенной части, о причинах чего речь пойдет ниже). Их развитие и их система – это и есть подлинная онтология психического, приводящая в результате к формированию определенной гносеологии – субъектности, данной, прежде всего, в виде системы познавательных, когнитивных процессов. Последние, в отличие от метасознательных процессов, уже обладают атрибутом осознаваемости и, следовательно, вполне допускают субъективное вмешательство в них, допускают их так называемую произвольную регуляцию. Однако сами метасознательные процессы такого вмешательства и, соответственно, произвольного контроля не допускают. И в этом заключен, на наш взгляд, глубочайший смысл, в связи с чем на нем следует остановиться более подробно.

XII

Дело в том, что все те психические процессы (а также феномены, закономерности, структуры, образования и пр.), которые, так или иначе, в той или иной форме и мере доступны субъективной репрезентации и, следовательно, субъектному и потому – во многом субъективному контролю и коррекции – регуляции именно поэтому и детерминируются, в основном субъективными факторами. Следовательно, они самой своей субъективной природой открывают принципиальную возможность «отхода от объективности» и, следовательно, – нарушения объективных закономерностей, онтологически лежащих в основе организации психики. В силу этого, если бы метасознательные процессы были доступны такому – субъектному и, повторяем, именно поэтому – субъективному вмешательству, то создавалась бы прямая возможность для нарушения базовых, фундаментальных (объективных) механизмов и принципов организации и функционирования психики, что автоматически вело бы к тому, что эти механизмы и принципы утрачивали свой статус объективных. Метасознательные процессы (а также механизмы, средства и пр.) именно потому, что являются неосознаваемыми, не допускают вмешательства в свое развертывание субъектных и значит – субъективных факторов, а тем самым обеспечивают объективный (в строгом смысле данного понятия) характер базовых закономерностей структурно-функциональной организации психики. «Мудрость природы», само эволюционное развитие психики человека в филогенезе посредством возникновения, а затем и самим фактом существования системы метасознательных процессов ставит барьер и накладывает запрет на вмешательство в базовые основы ее организации со стороны субъективных факторов. Тем самым и вся структурно-функциональная организация психики, в конечном итоге, сохраняет свой объективный характер, хотя и допускает известную степень (но именно – известную, а конечно, не полную) субъективного «вмешательства» в нее.

Поэтому признание факта существования метасознательных процессов дает право и на признание за психикой права на такой статус, который имеют все иные науки – как дисциплины, исследующей предмет, подчиняющийся собственно *объективным* закономерностям. В известной мере поэтому справедливо следующее утверждение: признание метасознательных процессов как реальности – реальности, хотя и очень специфической и пока во многом не ясной, но все же имеющей место, позволяет обеспечить психологии статус собственно научной дисциплины, то есть области знаний, изучающей

объективные закономерности определенного предмета исследований. Между онтологией психики и ее гносеологическим срезом (представленном в форме системы субъективных – осознаваемых процессов и феноменов), локализируются специфические процессы (метасознательные), которые и делают возможным переход от первой ко второй, а также их синтез. Сама эта онтология, будучи реальностью психической, вместе с тем, не выступает как реальность субъективная. Она не дана, не репрезентирована феноменологически, а проявляется лишь в своих результативных эффектах, каковыми и являются все известные в настоящее время традиционно выделяемые психические процессы (особенно, повторяем, – когнитивные). Она – эта онтология и составляющие ее метасознательные процессы как раз и обладают тем свойством, на которое в свое время указали Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам: «психическое трагически невидимо» [17].

Таким образом, в свете представленных аргументов можно сделать заключение о существовании таких процессов, которые, будучи сходными, на первый взгляд, с бессознательными, однако, качественно отличаются от них, поскольку локализируются в принципиально иной плоскости организации психики, на ином уровне ее организации. В настоящее время, к сожалению, практически полностью неясно, как – какими методическими средствами возможно их изучение. Вместе с тем, повторяем, тот факт, что это неясно пока, не должен рассматриваться как решающий аргумент в пользу их несуществования¹. Если мы пока не можем их изучить (и даже эксплицировать), то надо хотя бы признать, что они, не исключено, существуют. Через признание этого факта обеспечивается доказательство у психического именно объективных, то есть недоступных субъектному, а значит – субъективному контролю и вмешательству законов. В конечном счете, данное обстоятельство является важным основанием наличия у психологии статуса научной дисциплины, то есть такой области знаний, которая имеет своим предметом именно объективные закономерности.

Констатируя это, подчеркнем, что все эти заключения, теоретически обосновывающие необходимость дифференциации новых и более сложных уровней интеграции психических процессов, получают в свете представленных выше данных уже не только логическое, но и эмпирическое, даже собственно экспериментальное обоснование. В этом и заключается их смысл, а также значение для разработки представлений об организации системы психических процессов.

Литература

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. Санкт-Петербург: Издательство ДНК, 2000. 518 с.
2. Бессознательное. Материалы международного симпозиума. В 3-х т. Тбилиси, Мецниереба, 1978.
3. Веккер Л. М. Психические процессы. Ленинград: ЛГУ, 1974-1976. Т. 1. 334 с.; Т. 2. 341 с.
4. Джемс У. Психология сознания. Москва, 1914. 250 с.
5. Иваницкий А. М. Сознание: критерии и возможные механизмы // Мозг и разум. Москва: Наука, 1994. С. 113–120.
6. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: Москва: МПСУ, 2019. 132 с.
7. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. Москва: Издательский Дом РАО, 2011. 1080 с.
8. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. Москва: Издательский Дом РАО, 2012. 494 с.
9. Карпов А. В. К проблеме психических процессов // Психологический журнал, 1986. Т. 7. № 6. С. 21–31.
10. Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2000. 358 с.
11. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 602 с.
12. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Издательский дом РАО, 2015.
13. Карпов А. В., Карпов А. А., Филиппова Ю. В. Специфика взаимосвязи процессов метамышления и метапамяти /Экспериментальная психология, 2022. №4.
14. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности. В 2-х тт. Москва, РАО, 2021.
15. Ландау Л. Д. О фундаментальных проблемах // Theoretical physics in the 20 century: A memorial volume to W. Pauli N.Y.; London: Interscience, 1960. 111 p.
16. Ментальная репрезентация. Москва: ИП РАН, 1998. 320 с.
17. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. Москва: Прогресс, 1965. 192 с.
18. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Ленинград: ЛГУ, 1988. 157 с.
19. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. Москва: Наука, 1983. 205 с.

¹ В этом плане уместно вспомнить известную мысль Л. Д. Ландау, отмечавшего, что «мощь научного познания состоит в том, что мы можем понять то, что невозможно представить» [15].

20. Познавательные процессы. Москва: Педагогика, 1982. 328 с.
21. Понтыкина М. И. Сборник задач и упражнений по логике. Тольятти, 2002. 72 с.
22. Прист С. Теории сознания. Москва: Идея-пресс, 2000. 287 с.
23. Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы. Москва: Республика, 2000. 463 с.
24. Ревонсуо А. Психология сознания. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 336 с.
25. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
26. Симонов П. В. Созидующий мозг. Нейробиологические основы творчества. Москва: Наука, 1993. 111 с.
27. Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 586 с.
28. Сухин И. Н. 800 новых логических и математических головоломок. Москва: Астрель, 2008. 270 с.
29. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Э. Торренса. Санкт-Петербург: Иматон, 1998. 178 с.
30. Философский словарь / Под ред. В. Фролова. Москва: Мысль, 1987. 588 с.
31. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва: «Барс», 1997. 391 с.
32. Шеффе Г. Дисперсионный анализ. Москва: ГИФ, 1963. 331 с.
33. Энгельс Ф. Диалектика природы. Огиз, Госполитиздат, 1944.
34. Bayne T. Co-consciousness // *The Journal of Consciousness. Psychologis.* Vol. 14. № 10. P. 522–525.
35. Borkowski J., Muthukrishna R. Components of Children's Metamemory // *Memory development*, N. Y., 1992. P. 142–158.
36. Bröder A., Undorf M. Metamemory viewed through the judgment lens // *Acta psychological*, 2019. T. 197. P. 153–165.
37. Çapan D., İker S. Metamemory and Memory Discrepancies in Directed Forgetting of Emotional Information. *Europe's Journal of Psychology*, 2021, 17(1). P. 44–52.
38. Chalmers D. J. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford and New York: Oxford: Oxford University Press, 1996. 328 p.
39. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthood // *Journ. of Gerontology*, 1983. №38. P. 682–688.
40. Dörner D. Self-reflection and problem-solving // *Human and artificial intelligence*. Berlin, 1979. P. 101–107.
41. Fan T., Zheng J., Hu X., Su N., Yin Y., Yang C, et al. (The contribution of metamemory beliefs to the font size effect on judgments of learning: Is word frequency a moderating factor? 2021. *PLoS ONE* 16(9): e0257547.
42. Flavell J. H. Metacognition: answered and unanswered questions // *Educational Psychology*, 1989. V. 24. P. 143–158.
43. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problemsolving // *The nature of intelligence*. New York, 1976. P. 231–235.
44. Hertzog C., Dixon R., Hultsch D. Relationships between metamemory, memory predictions, and memory task performance in adults // *Psychology and Aging*, 1990. P. 215–227.
45. Karpov A. V., Karpov A. A., Karabushchenko N. B., Ivashchenko A. V. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017. Vol. 10. Issue 1. P. 67–79.
46. Kolb S. K. *Metacognition Metaphors*. New York, 1995. 185 p.
47. McGuigan F. J. (Ed.). *Experimental Psychology. Methodological approach* (3rd ed.). Englewood Cliffs, 1978. 441 p.
48. Metcalfe J., Dunlosky J. *Metamemory*. New York, Elsevier Ltd., 2008. P. 351–360.
49. Metcalfe J. Drawing the line on metacognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 26, 2003. P. 350–351.
50. Metcalfe J., Shimamura A. P. (eds.). *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994. 323 p.
51. Nelson T. O. (Ed.). *Metacognition: Core Readings*. Boston: Allen and Bacon, 1992. 225 p.
52. Nelson T. O. Consciousness and metacognition // *American Psychologist*. № 51, 1996. P. 102–116.
53. Salder-Smit D. Individual Differences in Metamemory Accuracy // *Contemporary Education Psychology*. Vol. 8, 1996. P. 44–51.
54. Sungkhasettee V. W., Friedman M. C., Castel A. D. Memory and metamemory for inverted words: Illusions of competency and desirable difficulties // *Psychonomic bulletin & review*, 2011. T. 18. №. 5. P. 973–978.
55. Vaccaro A. G., Fleming S. M. Thinking about thinking: A coordinate-based meta-analysis of neuroimaging studies of metacognitive judgements // *Brain and neuroscience advances*, 2018. T. 2.
56. Yamato Y., Suzuki R., Arita T. Evolution of metamemory based on self-reference to own memory in artificial neural network with neuromodulation, 08 November 2021, PREPRINT (Version 1) available at Research Square [<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1034049/v1>].

Управление профессиональной карьерой субъекта как научная и научно-практическая проблема. Часть 1

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

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22-28-00250, <https://rscf.ru/project/22-28-00250/>

Аннотация. Рассматривается феномен «карьера» («профессиональная карьера»), становление которого связано с третьей стадией исторической эволюции деятельности человека, которые можно выделять так: занятие (упражнения, увлечения, работа) – ремесло – профессия (профессиональная деятельность). Широкое распространение в разных сферах деятельности (трудовой, военной, научной, спортивной, театральной и пр.) феномен «карьера» получает в XX ст.; во второй его половине становится предметом регулярных исследований. Обсуждаются эволюция и характерные особенности карьеры в разные исторические эпохи, самореализация человека и актуальные задачи настоящего времени, возможности управления карьерой субъекта не протяжении его профессиональной жизни. Профессиональная карьера субъекта как научную и научно-практическую проблему видится так: изучение и описание феномена карьера (профессиональная карьера) в его актуальном историческом проявлении, поиск возможностей, средств и форм направленного управления карьерой, способствующей полноценной самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности (трудовой, семейной и пр.). Цель исследования: рефлексия возможностей, подходов и способов решения комплекса методологических и методических задач в процессе разработки проблемы профессиональной карьеры субъекта. Методы: историко-теоретический, предметно-категориальный анализ.

Ключевые слова: управление профессиональной карьерой, субъект, эволюция, социальные группы, условия, среда, ресурсный подход.

Введение. Основные стадии эволюции трудовой (профессиональной) деятельности человека можно различать как «*работа*» – «*ремесло*» – «*профессия*» (профессиональная деятельность) [17, 18]. Сходные три стадии можно выделять в эволюции разных сфер деятельности: в военном деле [8, 9, 14], в спорте [21], в науке [7, 16], в театральном и цирковом искусстве [2, 4, 5, 10, 12] и в других. Деятельность человека изменяется не только в масштабе тысячелетий и столетий, но и в меньшей исторической метрике – в продолжение столетий и десятилетий. Понятно, что формы, технологии и содержание деятельности не остаются неизменными и в истории профессиональной жизни каждого человека. Другими словами, мы должны рассматривать три уровня динамики, три «темпоральных регистра»: тысячелетия – столетия и десятилетия – годы (как деятельности субъекта). Три основных стадии исторической эволюции, три основных формы организации деятельности человека, которые можно называть *занятие, ремесло, профессия* в отношении трудовой деятельности, или более обобщенно – *занятие (упражнения, увлечения, работа), ремесло, профессия (профессиональная деятельность)*, – в отношении многих видов.

Очевидно, что до становления стадии *занятие (упражнения, увлечения, работа)* – карьера как социально-психологический феномен не зарождается и не проявляется; на стадии *ремесло* карьера как феномен еще не типична. Ремесленники трудятся как мастера-одиночки или в составе небольших групп (чаще семейных, включающих учеников-подмастерий); прямая связь «товар–деньги–товар» (по К. Марксу) во главу угла ставит особенности производства и рыночных отношений мастера и потребителей его товара, услуг, а не администрирования; лишь в отдельных случаях на стадии ремесла люди организуются далее своего квартала, образуя отдельные цеховые объединения, делегируя членов своих цехов в органы общественного самоуправления и/или власти или ангажируя представителей власти (светской, религиозной, военной). И только на стадии *профессии (профессиональной деятельности)* – как развитой деятельной сферы, включающей разделенные системы профессиональной подготовки, внешние критерии оценки профессиональных и личностных качеств человека, системы научной поддержки, юридического и медицинского сопровождения и др., в полной мере проявляется феномен *карьеры* или более узко – *профессиональной карьеры (ПК)*.

Профессиональную карьеру субъекта как научную и научно-практическую проблему в первом приближении можно представить так: изучение и описание феномена карьера (профессиональная карьера) в его актуальном историческом проявлении, поиск возможностей, средств и форм направленного управления карьерой, способствующей полноценной самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности (трудовой, семейной и пр.).

Цель исследования: рефлексия возможностей, подходов и способов решения комплекса методологических и методических задач в процессе разработки проблемы профессиональной карьеры субъекта.

Методы: историко-теоретический, предметно-категориальный анализ.

1. Самореализация человека в профессии: прошлое, настоящее, будущее

В научных публикациях последних двух-трех десятилетий регулярно обсуждаются вопросы профессий, их будущего, требований к субъекту, к системам среднего специального и высшего образования [11, 15, 17, 18, 19]. И если в отношении прогнозов будущего, возможных форм существования профессий, требований к качествам профессионала будущего позволительно предлагать разные версии и модели, то не менее важными и актуальными видятся задачи настоящего – такой организации деятельности ученых и практиков, при которой результаты их работы – полученное психологическое знание – станет более «универсальным», более интегрированным в общую профессиональную картину мира, более практически используемым, более конструктивным и адаптивным при создании социально-психологических технологий. Но, повторим, даже при такой озабоченности будущим в типичных НИР в русле современной психологии труда и психологии организационного развития, как правило, рассматриваются лишь отдельные «срезы» актуального состояния субъекта, технологий и организации деятельности, социальной среды, используется понятийный аппарат базовой теории, задачи ограничиваются «достаточно точными и необходимыми», чтобы хотя бы частично отвечать критериям актуальности, научной новизны, теоретической и практической значимости.

Заметим, что какие бы прогнозы на делали ученые, люди остаются людьми, они будут работать большую часть своей жизни, профессиональная деятельность будет оставаться важной сферой самореализации человека, сферой, в которой будет сохраняться высокая конкуренция², остро переживаемые человеком личностные и профессиональные кризисы, с одной стороны, с другой, для администрации – будут оставаться «вечные проблемы» подбора и назначения на должность, продвижения сотрудников, их обучение, инвестирование в их развитие и пр. Исторически обостряются и появляются новые вопросы – «качества трудовой жизни», профессионального здоровья и долголетия работников. Поэтому в обозримом будущем все вызревшие вопросы ПК к концу XX ст. останутся в наследство новому столетию и, скорее, в более сложных формах

2. Карьера как феномен: историческая практика выдвигания и продвижения человека в профессиональной сфере

В ряде исторических обзоров, исследований эволюции отдельных видов деятельности человека, философской рефлексии типичных тенденций их развития описаны особенности той или иной анализируемой сферы деятельности [7, 16], в которых можно различать как специфические, так и общие закономерности. Три основных стадии исторической эволюции, три основных формы организации деятельности человека, которые обобщенно можно называть *работа, ремесло, профессия* в отношении трудовой деятельности, или более обобщенно – *занятие (упражнения, увлечения, работа), ремесло, профессия (профессиональная деятельность)*, – в отношении многих видов.

Внешне совершенно разные виды человеческой деятельности проходят три выраженные стадии эволюции: *первая – зарождение* (появление спонтанных, эпизодических, краткосрочных форм, представленных по инициативе отдельных людей в периоды их досуга, вынуждаемых обстоятельствами и/или принуждаемых другими людьми к данным занятиям). *Вторая стадия – регулярные занятия* сопровождающиеся специализацией людей в данной деятельности, созданием орудий, развитием и расширением разных иных технических средств, регулярным совершенствованием технологий, спецификацией продуктов и услуг, сочетающихся с многофункциональностью субъектов, когда активность и инициатива людей выступают основаниями стабильности их социального статуса; последнее сопро-

² Даже в деятельности условной, искусственной – в спорте, – который по существу сначала был развлечением, формой досуга социально благополучных, физически здоровых молодых людей, не сложилось гармоничные отношения партнеров. Девиз Пьера де Кубертена: «Главное не побеждать, а участвовать», – с первых же «Игр» 1896 г. де-факто был отвергнут сначала участниками и руководителями команд, позже – руководителями государств. И чем дальше расширялось олимпийское движение (инициируемое как восстановление традиций Древней Греции проводить регулярные всеобщие праздники искусства и спорта, в период которых повсеместно объявлялось перемирие), тем конкуренция и соперничество становились жестче, нередко выходя далеко за «рамки» спортивной этики и «честной борьбы» [17].

вождается становлением малых социальных групп и профессиональных объединений). *Третья стадия – становление профессиональной сферы* как устойчивой социальной организации (включающей систему профессиональной подготовки, обучения, оценки квалификации субъекта и пр.), сочетающейся с узкой специализацией субъекта (часто выступающего преимущественно как исполнителя фиксированного задания). На первой стадии эпизодически действуют одиночки; на второй – выделяющиеся среди других многогранно одаренные отдельные люди и небольшие группы, первоначально разрозненные, позже – частично объединяющиеся в границах сферы деятельности, региона; на третьей – устойчиво функционируют большие социальные системы, динамичные, адаптивные, хорошо интегрированные с другими социальными институтами в масштабе страны и мира [18, 19].

Развитие многих видов деятельности сочетается, согласуется с развитием человеческого сообщества, становлением специфических технологий и социальных институтов, большей или меньшей полноты вовлеченности человека в ту или иную деятельность, что дает основание говорить не столько эволюции лишь *деятельности* как таковой, сколько о комплексной взаимосвязи форм жизнедеятельности человека и иных фрагментов социальной действительности, об их взаимосвязи, которые условно можно характеризовать как *сферы деятельности* человека [17, 18].

Различные виды профессиональной деятельности людей эволюционируют не линейно, по строго определенным законам, кумулятивно накапливая количественные и качественные полезные достижения. Более верно было бы представлять траектории изменений деятельности человека как синусоиды, точнее – «диалектической спирали развития», согласно которой многое может повторяться «на более высокой ступени развития», а, значит, периодически отвергаться, забываться, а затем восстанавливаться, совершенствоваться, унифицироваться или окончательно отвергаться.

Часто история деятельности людей – это множества стадий последовательного развития, допускающие разрывы, угасания, фазы инволюции и даже забвения, периодически – всплески революционных преобразований в технологиях, нередко затем транслируемых в другие области. Так, например, во многих странах автомобилестроение зарождалось в велосипедных мастерских, авиация – на машиностроительных и судостроительных заводах, танкостроение – на тракторных и вагоностроительных предприятиях. Другая особенность эволюции деятельности человека – взаимные обмены, взаимное обогащение и передача технологий в разных сферах деятельности; яркий пример – изобретение парового двигателя первоначально для нужд откачивания воды из угольных шахт и последующее его использование в текстильной промышленности, на флоте, более того – само появление некоторых сфер деятельности, например, железнодорожного транспорта «обязано» паровому двигателю.

Обратимся к исторической практике. В теории марксизма четко различались общественно экономические формации (ОЭФ): первобытно-общинный строй, рабовладельческий, феодальный, капиталистический, социализм, коммунизм. То, что виделось мыслителями в XIX ст. как очевидное, «однозначно» закономерное, в действительности оказалось не столь «однозначным», не все «закономерное» свершается последовательно. Отдавая должное К. Марксу, признаем, что он взялся за решение задач, для решения которых наука и до настоящего времени не имеет достаточных методологических и методических средств. Но сам опыт масштабного осмысления истории человечества в его ключевых аспектах, опыт описания механизмов развития человеческого сообщества, безусловно, ценен и важен и, конечно, должен регулярно повторяться.

Размышляя об эволюции ПК примем как условность деление общества на ОЭФ. В первом приближении выделим некоторые особенности карьеры человека в разные исторические эпохи. Так, на первобытно-общинной стадии выдвижение человека происходило, вероятно, вследствие его выраженных природных «лидерских качеств» (говоря современным языком), крепкого здоровья, физической силы и ловкости. Громоздкость и несовершенство орудий войны и труда, цена единственной ошибки в конфликтах индивидов и групп содействовали динамичным процессам выдвижение вождя, равно как быстрой и сравнительную легкость его устранения другим претендентом на власть. Карьера лидера чаще ограничивалась численностью его рода.

В рабовладельческом обществе неравные имущественные отношения людей де-юре закреплялись, передавались по наследству, охранялись государством и уже выступали основаниями формирования и поддержания социальных структур. Так, например, в разных государствах, в разных регионах, в разные эпохи в организации вооруженных сил (говоря современным языком) наблюдались сходные подходы: легко вооруженную пехоту составляли беднейшие слои населения, тяжело вооруженную (сравнительно хорошо защищенную доспехами, имевшую разнообразное вооружение) – зажиточные граждане, конницу – аристократия; аристократы же выступали и руководителями среднего и высшего звена управления; они же затем в мирное время переходили в структуры государственной власти [8, 9, 14].

В феодальном обществе часто складывалась практика назначения на должности «по звеньям»: сюзерен назначал на ту или иную должность своих приближенных, которые, в свою очередь, назначали на нижестоящие по статусу и влиянию должности «своих людей»³. Выдвижение и продвижение по должности людей одаренных, но не «благородных», из обедневших семей, чаще было исключением из правил и приобретало заметный масштаб лишь в исключительные исторические периоды (как, например, «птенцы гнезда Петрова»). До середины 19 ст. обычной карьерной практикой было активное продвижение родственников⁴.

На рубеже феодального и капиталистического общества, когда складывались дифференцированные системы управления, требующие устойчивости на всех уровнях, складывалась практика выдвижения наиболее способных и преданных людей на вышестоящие позиции, но в виде исключения и в ограниченном интервале. Так, например, в постоянной армии умелый солдат, матрос мог стать унтер-офицером (иначе, в других системах воинских званий – ефрейтором, сержантом, старшиной) и младшим офицером. В России лишь в конце XIX ст. солдат мог дослужиться до должности и звания старшего офицера (как, например, отец А. И. Деникина); в начале XX ст., в Российской армии уже несколько «незначительных» поднялись до генеральской должности (Л. Г. Корнилов, А. И. Деникин); примерно такие же тенденции складывались и в гражданской службе. Лишь к середине XX ст. во всех развитых странах складывается устойчивая практика карьерного продвижения более способных и подготовленных людей; их должностной рост до высших позиций в военной и гражданской иерархии становится своеобразной нормой. В середине же XX ст. тема профессиональной карьеры становится особым предметом изучения в гуманитарных дисциплинах, в т.ч., в зарубежной психологии, точнее – в североамериканской [17, 20].

В СССР в 1920-1960-х годах имела место высокая социально-карьерная мобильность людей, политически «благонадежных», как правило, членов партии. Проверка лояльности, абсорбирование «неустойчивых» и «не надежных» начиналось с младшего возраста в последовательных общественно-политических структурах: октябрята – комсомольцы – члены партии; в вузах, в организациях, на предприятиях существовала типичные формы ротации и подготовки управленцев: комитет комсомола (освобожденные должности) – линейные руководители низового – профсоюз – партком – линейные руководители среднего звена (начальник цеха, отдела, департамента) – руководитель высшего среднего звена (главный инженер, заместитель директора, директор и т. д.). Распределение выпускников вузов также проходило с учетом их личностных и деловых качеств (протекция существовала всегда и везде; признаем, что этот социально-психологический механизм «никто не отменял» и себя он еще не «исчерпал»). Со второй половине XX ст. в СССР и в России более типичным явлением стало продвижение «командами», выдвижение на ключевые должности «своих людей» (в т. ч. – одноклассников, однокурсников, сослуживцев по прежней работе, друзей, родственников).

Итак, в реальной практике подготовки человека к исполнению новых служебных функций (управленческих в т.ч.) в XX ст. сложились многократно апробированные средства и надежные технологии (система среднего специального и высшего образования, наставничество, ротации, системы послевузовской переподготовки); с конца XX ст. формы дополнительного обучения и подготовки людей значительно расширились, стали общедоступными и разнообразными. На рубеже двух столетий в технологиях профессионального становления субъекта многое стало радикально изменяться, возросли динамика и вариативность траекторий изменений профессиональной жизни отдельного человека.

3 «...В 1600 году, когда Арман Жан де Плесси (ТВ: будущий герцог Ришелье) еще учился в Колледже де Навар, Генрих IV (ТВ: король Франции) вдруг вспомнил о вдове своего боевого товарища и предложил ей место фрейлены в свите королевы Марии Медичи. ... Он взял также на службу при дворе в качестве камергера ее старшего сына... Альфонсу, второму сыну он дал епархию. ... Мать предложила Арману Жану (ТВ: младшему из сыновей) занять место брата, чтобы отданный королем семье Решелье церковный приход остался за их семьей. ...Он, не колеблясь, тотчас же согласился» (Беллок, 2002, с. 140 – 141). «... Герцог де Монморанси был губернатором Лангедока. Этой провинцией еще управляли его отец и дед. ... В Тулузе был свой парламент с судьями и адвокатами, должности которых переходили по наследству» (там же, с. 261). «...Квазимодо стал звонарем Собора Парижской Богоматери по милости своего приемного отца Глода Фролло, который стал жозасским архидьяконом по милости своего сюзерена мессира Луи де Бомона, ставшего в 1472 году, после смерти Гильома Шартье, епископом Парижа по милости своего покровителя Оливье де Дена, бывшего по милости Божьей брадобреем Людовика XI» (Гюго, 2003, с. 175 – 176).

4 Генерал-фельдмаршал П. А. Румянцев (1725-1790), сын генерал-аншефа А. И. Румянцева (ТВ: в современной иерархии воинских званий – генерал армии), в десятилетнем возрасте был записан рядовым в лейб-гвардии Преображенский. В 17 лет он подпоручик (ТВ: в современной иерархии – лейтенант), участвует в войне со Швецией. Через год, в 1743-м А.И.Румянцев производит сына в капитаны и отправляет с донесением об очередной победе к императрице. Елизавета производит П. А. Румянцева в полковники, минуя звания майора и подполковника. В 1774 г. П. А. Румянцев отправляет старшего сына с донесением к Екатерине II о заключении Кючук-Кайнарджийского мира. Императрица производит молодого полковника в генерал-майоры. Нетипичным в этих историях, пожалуй, лишь то, что П. А. Румянцев со временем стал выдающимся полководцем, что далеко не всегда согласовывалось с успешной карьерой людей его времени.

3. Феномен ПК: актуальные научные и практические задачи.

Разделяя фрагменты действительности и формы их научной экспликации, в настоящей работе будем различать: *феномен*, *проблему*, *концепции*, *понятия*. Под *феноменом* будем понимать фрагменты реальности, так или иначе представленные в опыте человека; *проблема* есть форма научной экспликации, отражающая понимание учеными содержания феномена и возможности использования этого знания в решении научных и практических задач; *концепции* – конкретные формы описания и объяснения феномена, предлагаемые учеными; *понятия* – средства описания и изучения феномена, а также – средства построения научных концепций. Понятно, что мы можем лишь последовательно приближаться в нашем понимании действительности, посредством имеющихся средств познания.

Единственно возможным для научного объяснения содержания феномена и его свойств – их представление и описание посредством научных понятий, последовательно отражающих его отношения и свойства от внешне проявленных к глубинным, сущностным. Вместе с тем, признаем и наши ограничения. Это – исторически сформированная методология дисциплины, сложившиеся научные подходы, используемые в их логике понятия, ограниченный эвристический потенциал частных концепций. Ранее нами отмечалось, что «Одним из серьезных мировоззренческих барьеров до настоящего времени остается бинарное мышление, расчленяющее сложные явления на *две части* с последующим их сопоставлением и *противопоставлением* (экстернальная/интернальная карьера, быстрая/ медленная, успешная/ неуспешная, мужская/ женская и пр.). Более конструктивной методологией может стать расширение мерности в описании феномена, например, обращение к подходу «*системные триады*» [1], равно пригодному в разработке пространственных, темпоральных и других аспектов проблемы. Так, явно различаются три масштаба пространства становления, развития, проявления феномена: субъект (отдельный человек) – субъект групповой (контактные социальные группы) – субъект-организация (актуальные условия пространства, в границах которых и протекают процессы становления и развития карьеры человека, его изменений как индивида, субъекта, личности, индивидуальности). Также явно различаются и три временных масштаба: профессиональная карьера (в продолжение профессиональной жизни человека) – карьера как стадия (специализация в определенных социальных ролях и в решении определенного класса задач, овладение должными компетенциями) – карьера как этап (работы на определенном месте, в определенной должности, группе). Как отмечалось выше, в проблеме различают и три ключевых аспекта: карьера, ее восприятие человеком, удовлетворенностью ею. В логике системных триад также можно рассматривать три возрастные части карьеры, три типа организаций с разной «высотой иерархии» и, соответственно, перспективами административного продвижения человека и др. Переходы от описаний проявлений и стадий карьеры к механизмам карьерного движения – тема качественных переходов, тема ресурсов, тема активного взаимодействия человека с условиями социальной среды (окружения) – также ожидает последовательной научной разработки» [20, с. 23].

Исторически сложившаяся склонность психологов выделять в первом приближении три ключевых компонента в описании психического (когнитивных–эмоциональных–поведенческих), дает основания поддержать эту традицию посредством выделения системных триад. С одной стороны, несколько упрощенные экспликации позволяют описывать психическое как целостное явление, с другой – именно такой схематизм, ввиду его ограниченности, выступает предпосылкой для дальнейшего изучения феномена, выделения в нем новых свойств, не теряя при этом представления о его целостности. Еще одно важное достоинство расщепления феномена на триады – эта операция наглядно представлена, обозрима, рефлексивна как автором концепции, так и читателем его работы. Другими словами, описания психического посредством системных триад имеет ряд несомненных достоинств, а ограничения подхода побуждают к дальнейшему изучению предмета исследования.

Как уже отмечалось, на протяжении XX ст. в психологии были предложены разные концепции, описаны разные типы ПК. Если, предпринимая попытку интеграции литературного материала по классификациям карьеры, взять за основу устоявшиеся и проверенные временем варианты классификации фрагментов действительности разного масштаба, например, в биологии⁵, различая три таксономических ряда: *типы – виды – классы*, – как варианта линейных системных триад, общая картина может быть следующей:

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

– *Род карьеры*, преимущественно обусловленная: А) Внешними факторами: 1. Историей региона (геофизические особенности, инфраструктура и градообразующие предприятия, техногенные катастрофы, войны, конфликты, эпидемии). 2. Историей семьи (династическая карьера). 3) Сочетанием условий («здесь и теперь»). В) Внутренними факторами: 4) Рациональным выбором. 5) Выбором субъекта

⁵ В биологии к началу XX века оформилось семь основных таксономических категорий: царство – тип (в зоологии) / отдел (в ботанике) – класс – отряд (в зоологии)/ порядок (в ботанике) – семейство – род – вид.

екта, субъектным выбором (вследствие одаренности, цели жизни, ценностных ориентаций, смыслов труда и т.п.).

– Вид: 1. Восходящая карьера. 2. Горизонтальная карьера.

Выделение первого и второго *типа* и *вида* карьеры человека легко проводится как их дифференциация по явно представленным критериям. Более сложным и важным является определение *рода* – ключевых детерминант карьеры человека, требующие обстоятельного изучения как его «внутреннего мира», так и социальных контекстов, социального окружения, пространства-времени его жизни. Предлагаемая триадная кодировка карьеры видится простой и конструктивной; тип – род – вид карьеры можно представить так: 1(2) – ИР (ИС, СУ, РВ, ВС) –1 (2).

Приведем несколько типичных примеров:

1) молодой мужчина, студент гуманитарного факультета (биологического) пошел добровольцем на войну (1941–1945), оказался хорошим бойцом, затем младшим командиром, позже закончил военное училище и академию, стал кадровым военным, ушел в запас старшим офицером; код такой карьеры: 1 – 1,4 – 1;

2) молодой мужчина, еще студентом активно осваивает разные варианты административной работы (староста группы, курса; член комитета комсомола и т.п.), по окончании вуза «ловит ветер перемен» (1980–1990) – организует кооперативы, становится депутатом, предпринимателем, периодически работает во властных структурах; код его карьеры: 2 – 3,4 – 1;

3) молодой мужчина, следуя семейным традициям и настоянию родителей, закончил технический (медицинский) вуз, по окончании работал по специальности, был успешным профессионалом, в возрасте 30 (40) лет круто изменил жизнь – стал музыкантом (художником, литератором); код карьеры: 2 – 2,5 – 2;

4) молодой мужчина не смог найти работу по специальности базового образования (1990–2000), периодически переходил из компании в компанию, бывал в состоянии вынужденной безработицы, в настоящее время работает частным охранником без реальных перспектив должностного и профессионального роста; код его карьеры: 2 – 3,4 – 2.

Предлагаемая классификация позволяет легко отслеживать историческую динамику выбора карьеры жителями региона, выпускниками вуза, представителями той или иной возрастной группы и др.; формировать банки данных, проводить научный анализ складывающихся тенденций, формировать программы социально-психологических технологий. Более детализированная классификация вариантов карьеры, едва ли оправдана. В плане решения практических задач (консультирования, трудоустройства, обучения и пр.) более правильным видится ориентация психологов на работу с конкретными случаями.

Заключение. Признаем нашу современность новой исторической реальностью. Повторим, что феномен «*профессиональная карьера*» (ПК) чаще рассматривается вне аспектов его исторической эволюции, тогда как сложившиеся подходы и концепции имеют выраженный исторически преходящий характер. При этом исторически ранее предложенные подходы и концепции выступают прототипами для последующих концепций с расширяющимися вариациями в объяснении феномена, что порождают новые вопросы и требует новых объяснений, уже на методологическом уровне. Также нельзя не видеть крайне широкого понятийного диапазона (содержательно в тематику «карьеры» включают как аспекты собственно карьеры – выбора, траекторий и пр., так и самого процесса работы, профессиональной деятельности, состояния трудовой занятости человека, временного и ролевого структурирования его профессиональной жизни); широкого возрастного диапазона – от подросткового возраста до предельно зрелого, в котором, по мнению специалистов, происходят ключевые карьерные новообразования. Крайне широк и диапазон факторов, определяющих выбор и успешность карьеры человека (способности – когнитивные, психомоторные, двигательные/физические качества, особенности личности и характера, навыки, склонности, предпочтения тех или иных условий физической и социальной среды, роль семьи и детский опыт, сложные социально-психологические качества). Намечаются тенденции смещения внимания ученых к когнитивным аспектам выбора и реализации карьеры (что объясняется ростом объема информации, уровня образования людей, длительности их подготовки к профессиональной деятельности появления новых профессий).

Литература

1. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании / Р. Г. Баранцев. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 144 с.
2. Барбой Ю. М. К теории театра. Санкт-Петербург: СПбГАТИ, 2008. 238 с.
3. Беллок Х. Ришелье. Санкт-Петербург: Алетейя, 2002. 336 с.
4. Буренина-Петрова О. Д. Цирк в пространстве культуры / О. Д. Буренина-Петрова. Москва: Новое литературное обозрение, 2015. 432 с.
5. Взаимосвязи: театр в контексте культуры // Сборник научных трудов / Ред. колл. С. К. Бушуева Л. С. Овэс, Н. А. Таршис. Л.: Всерос. НИИ искусствознания, 1991. 154 с.
6. Гюго В. Собор Парижской Богоматери. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2003. 608 с.
7. Еремеев В. Е. Введение в историю мировой науки и техники. Москва: Восточная литература, 2012. 304 с.
8. История военного искусства. Сб. материалов / Отв. ред. А. И. Готовцев. Выпуск 1. Военное искусство рабовладельческого и феодального общества. Москва: Издательство Минобороны, 1951а. 571 с.
9. История военного искусства. Сб. материалов / Отв. ред. А. И. Готовцев. Выпуск 2. Военное искусство капиталистического общества. Москва: Изд-во Минобороны, 1951б. 411 с.
10. История театра: появление и развитие театрального искусства, занимательные факты <https://www.nastroy.net/post/istoriya-teatra-poyavlenie-i-razvitie-teatr> (дата обращения: 15.12.2022).
11. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
12. Макаров С. М. Шаманы, масоны, цирк: Сакральные истоки циркового искусства. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. 280 с.
13. Михневич Н. П. История военного искусства с древнейших времен до начала девятнадцатого столетия. Москва: ЛЕНАНД, 2018. 538 с.
14. Поваренков Ю. П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 179 с.
15. Степин В. С. История и философия науки. Москва: Академический проект, 2020. 423 с.
16. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. Москва: Юрайт, 2021а. 253 с.
17. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник, 2021б. № 5 (122). С. 119–133.
18. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 2 // Ярославский педагогический вестник, 2021в. № 6 (123). С. 141–152.
19. Толочек В. А. Профессиональная карьера как феномен: открытые вопросы // Организационная психология, 2022а. Т. 12. № 4. С. 9–28.
20. Толочек В. А. Психология труда и психология спорта: предмет, задачи, эволюция дисциплины // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2022б. Т. 7. № 2. С. 41–64.

Актуальные методологические проблемы современной российской психологии

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

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

Аннотация. Статья посвящена обсуждению методологического вопроса, актуального для современной российской психологии – является ли психологическая наука сегодня фундаментальной научной дисциплиной? Констатируется, что психология как научная дисциплина имеет полное право именоваться фундаментальной наукой, но ее текущее состояние заставляет в этом усомниться, поскольку, с одной стороны, кризис общей психологии продолжает углубляться, с другой – действий, предпринимаемых научным сообществом в сложившихся обстоятельствах, явно недостаточно. Научную психологию трудно удивить наличием кризисов – психологи к ним хорошо адаптировались. Однако в последнее время тревога за судьбу общей психологии нарастает, так как появляется все больше вариантов «реформирования» общей психологии. Особенное опасение вызывают те варианты, при которых она утрачивает право именоваться фундаментальной наукой, поскольку перестает быть единой научной дисциплиной. В статье анализируются основные способы «ликвидации» общей психологии как единой дисциплины. Предлагается стратегия сохранения общей психологией статуса фундаментальной научной дисциплины. Показано, что для сохранения общей психологией статуса фундаментальной дисциплины в сложившихся условиях необходима дальнейшая разработка методологических проблем. Приводится перечень актуальных методологических проблем, и указываются возможные стратегические пути их решения.

Ключевые слова: психология, психология как фундаментальная наука, методология, методологические вопросы, методологические проблемы, метатеория, предмет психологии

В настоящей статье речь будет идти только об одном методологическом *вопросе* современной российской психологии. Вопрос этот нельзя считать центральным для современной психологии в России, поскольку он касается только *формального статуса* психологии. Очевидно, что в психологической науке существует несколько *насущенных проблем*, требующих безотлагательного решения, в свете чего попытку привлечь внимание потенциального читателя к обсуждению формального вопроса можно было бы считать несвоевременным и не слишком нужным. Тем не менее, в процессе работы над статьей выяснилось, что вопрос, которому автор собирался посвятить этот текст, является лишь вершиной айсберга. Соответственно, в подводной части обнаружилось нерешенные методологические *проблемы*, поэтому статью пришлось переименовать. В результате, оказалось, что данная статья все-таки скорее о методологических проблемах.

Начать все же следует именно с вопроса. Психология, будем говорить об общей психологии – ядре научной психологии, изучающей наиболее общие закономерности и механизмы психики, несомненно является *фундаментальной наукой*. «Наука – особый вид познавательной деятельности, нацеленный на выработку объективных, *системно организованных и обоснованных знаний*» (Курсив мой – В. М.) о мире. Социальный институт, обеспечивающий функционирование научной познавательной деятельности» [23, с. 23]. О науке как социальном институте говорить не будем, но про *системно организованные и обоснованные знания* сказать придется.

Психика является реально существующей, как сейчас уже не подлежит сомнению, имеющей *онтологический статус* (Я. А. Пономарев, В. Н. Дружинин, М. С. Роговин, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Знания о психике представлены в общей психологии как упорядоченное, систематизированное знание, выявлены законы и закономерности, объяснительные принципы, то есть формальные требования, по-видимому, соблюдены.

Если под фундаментальной наукой в широком смысле подразумевать область человеческого познания, предполагающую проведение теоретических и эмпирических исследований *реально существующих явлений* и обнаружение законов, определяющих эти явления, то современная психология, как

представляется, соответствует такой квалификации. Естественно, сам круг явлений, изучаемых той или иной *фундаментальной наукой*, непременно должен быть отнесен к числу тех, которые *значимы с позиции человеческого познания или общественной практики*. Психическое, можно полагать, и в этом отношении вне конкуренции: без понимания *роли психики в познании и жизнедеятельности человека* невозможны как собственно гносеология и эпистемология, так и разработка картины мира и человека, что является несомненной задачей фундаментальной науки в целом.

В настоящей статье не будем сколь-нибудь подробно касаться характеристики современной общей психологии, поскольку на этом останавливались в ряде предыдущих публикаций [17, 18, 8-11, 13, 35].

Во избежание возможных недоразумений считаем необходимым предупредить, что психология, как и любая другая наука на современном этапе, имеет свои *значимые достижения*, что представляет собой результат исследовательской деятельности большой армии ученых. Существуют многочисленные научные психологические подходы, строятся научные модели, формулируются сложные современные научные теории, которые вносят несомненный вклад в психологическую науку. Эти исследования постоянно публикуются в виде монографий, научных статей и другой высококачественной научной продукции. Указание на существующие в современной общей психологии проблемы никоим образом не означает недооценки существующих научных подходов, теорий и концепций.

Признавая замечательные достижения в создании научно-психологических концепций, отметим, что в современной общей психологии, которая должна служить *ядром психологического знания*, могут быть обнаружены существенные *признаки неблагополучия*, в значительной степени препятствующие реализации интегративных тенденций [14-16].

Основные проявления неблагополучия можно видеть в следующем: в общей психологии продолжается методологический кризис, причем на современном этапе на первый план выходит кризис репликации [36, 16], являющийся порождением общего методологического кризиса [9, 17]; неуклонное снижение интереса психологов к методологическим и теоретическим проблемам; падение общественного интереса к психологии; снижение общественных ожиданий от психологической науки; падение престижа научной психологии; усиление конкуренции со стороны нейронаук и когнитивных наук [10, 11].

По поводу последнего утверждения, вероятно, необходим краткий комментарий. В самом факте конкуренции, разумеется, ничего плохого нет. Более того, конкуренция в науке имеет и позитивные следствия. Важно подчеркнуть, что каждая научная дисциплина *решает свои задачи*. Стоит заметить, что знание о психике, полученное в рамках, скажем, тех же нейронаук или когнитивной науки, – *другое знание* – и фундаментальные *психологические вопросы и проблемы* при этом принципиально остаются без ответов. Одна из задач фундаментальной психологии, в первую очередь, общей психологии – *дать целостную картину предметного содержания науки и сформулировать базисные положения, характеризующие предмет науки*.

Из перечисленных выше проявлений некоторого неблагополучия, наиболее важными, на наш взгляд, являются указания на наличие *кризиса*, поскольку они непосредственно характеризуют положение дел в *самой психологической науке*.

Если быть максимально кратким, то можно сказать, что суть кризиса состоит в неадекватном определении *предмета психологии*. Иными словами, предметное пространство психологии оказывается *не единым, соответствующим единому пониманию предмета*, но относящимся фактически к *различным предметам* [11, 8-10].

Подчеркнем, что, по нашему мнению, это и есть *ключевая проблема общей психологии на современном этапе*. Если сформулированные выше опасения обоснованы, то это составляет существенную угрозу для дальнейшего существования общей психологии как фундаментальной науки, ибо в этом случае она фактически утрачивает этот статус: научная картина мира и человека принципиально не может быть построена без понимания того, что такое психическая реальность и как она может быть вписана в этот мир.

Можно констатировать, что в сложившейся ситуации возможны два вида реагирования на нее.

Первый состоит в интенсификации исследований, направленных на разработку методологии психологии и, в частности, по предмету психологии [1, 5, 11, 13]. Отметим, что такие исследования проводятся рядом авторов, несмотря на фиксируемое падение интереса к методологическим вопросам и у профессиональных психологов, и у студентов, изучающих психологию.

Второй, как нам представляется, состоит в *элиминировании самой проблемы предмета общей психологии* в ее традиционном понимании, и, как следствие, освобождает от необходимости решения задачи построения *единого предметного пространства общей психологии*.

Второй вид заслуживает пристального внимания, поскольку, как нам представляется, некоторые варианты «решения» сложной сложившейся ситуации уже реализуются (или могут быть реализованы).

Рассмотрим некоторые варианты, относящиеся к *второму виду*, то есть связанные с отказом от решения проблемы предмета психологии как объединяющего начала для построения единого предметного пространства общей психологии.

1. Основываясь на анализе развития психологии, авторы делают заключение о тенденциях ее развития. Речь, заметим, в этом случае не идет о направленной ликвидации психологии как самостоятельной науки, подчеркивается, что возможно психология не представляет собой единой науки, а скорее *конгломерат различных наук о человеке*. Изучение психических явлений вряд ли исчезнет совсем, но существует перспектива «размывания» психологии, при котором психологическая наука рискует «раствориться» в большом количестве частных «поддисциплин» («букет областей знания», «конгломерате наук о человеке»).

В качестве иллюстрации приведем авторитетное высказывание В. Ф. Петренко: «Поиск и обоснование релевантной для психологической науки методологической парадигмы (или парадигм) связаны еще и с тем, что расширение проблематики психологической науки, выход ее в практику и освоение новых областей приложения привели к тому, что под именем «психология» скрывается *целый букет различных* по объектам и методам изучения, а также по формам (для практической психологии) воздействия *областей знания о человеке*. Отдельные области психологии по системе понятий и методическому инструментарию ближе к родственным областям другой науки (например, социальная психология – к социологии, психофизиология – к физиологии высшей нервной деятельности), чем к ряду областей одноименной науки. Действительно, что общего – в системе понятий и методов – между исследователем, изучающим глаз и зрение лимулиса на кафедре психофизиологии, и психотерапевтом семейной консультации, между социальным психологом, изучающим лидерство в малой группе, и нейропсихологом, разрабатывающим проблему доминантности полушарий головного мозга, или, скажем, психологом, анализирующим художественные конструкты произведения искусства, и детским психологом, изучающим младенчество? На мой взгляд, мало чего общего, кроме гордого имени – психолог. При этом отметим, что эвристические области исследования могут возникать на стыке наук и существуют, успешно развиваясь, например, психофизика или психофармакология, однако история психологии показывает контрпродуктивность переноса методологии физики или химии в психологическую науку. Каждая область знания строит свой предмет науки, определяемый в первую очередь спецификой языка и метода этой науки. Возможно, что *психология как единая наука со временем распадется на целый конгломерат наук о человеке*, как в свое время из философии выделились естественные и гуманитарные науки и в их числе сама психология. Но пока процесс раздела «совместно нажитого имущества» в психологии еще не начался, на мой взгляд, правомочно обсуждать *методологическую специфику ее различных областей* (Курсив везде мой – В. М.) и выделять философские основы и мировоззрение, присущие ее различным теоретическим школам и подходам» [23, с. 134–135].

Итак, психология в будущем может распасться на конгломерат наук о человеке. В настоящее время можно говорить о «методологической специфике» отдельных областей психологии, выделять «философские основы» и «мировоззрение», соответствующие теоретическим школам и подходам. Отметим, что В. Ф. Петренко не отказывает частям распавшейся единой психологии в научности и предлагает обсуждать методологическую специфику частей бывшей «единой» психологии. В этом случае имеем «мягкий» вариант, когда процесс разделения психологии произойдет как результат *естественного развития*. У каждой «выжившей» части «конгломерата» предполагается свой предмет и своя методология психологии

2. Второй вариант несколько «жестче», так как предполагает *регулируемое* решение проблемы. В постсоветское время, когда марксистско-ленинская методология утратила свою роль, стало понятно, что однозначно проблема не решается, предметное пространство психологии никак не удастся сделать единым [14, 15]. Было предложено своего рода паллиативное решение: психологию можно представить как *комплексную науку о душе*. Комплексная наука соединяет *базовые предметы*, в качестве которых должны выступать *сознание, деятельность и личность*. В данном контексте представляет интерес концепция, разрабатываемая А. А. Тюковым [25, 26]. «Я предлагаю собственную конструкцию категориального ядра новой психологии в целостной картезианской картине «пространства существования и развития человеческой души», задающего предмет психологии в целом как предмет комплексной науки и базовые предметы – как разделы психологической науки. Привычные и знакомые нам категории личности, сознания и деятельности вводятся как независимые и задающие отдельные базовые предметы и, соответственно, теории: личности, сознания, деятельности, а главное – возвращающие «душу» в качестве действительности психологического изучения» [25, с. 8]. Таким образом, согласно автору,

душа выступает предметом комплексной науки, неким образом объединяя более частные, но независимые предметы «личности, сознания, деятельности». Не будем здесь анализировать последствия такого методологического решения. Отметим только, что сформулированная выше позиция А. А. Тюкова также представляет собой достаточно «мягкий» вариант (хотя и более жесткий, чем предыдущий) *ликвидации единой общей психологии*, поскольку декларативно психология как наука о душе *номинально* – пусть как комплексная наука – все же существует.

3. На смену относительно мягким решениям, приходят еще более жесткие варианты. Еще в работах Б. М. Кедрова было показано, что место психологии в системе научного знания не может быть указано однозначно, в связи с чем психология локализуется внутри «треугольника наук», и утверждается, что психология имеет тесные двусторонние связи с естественными, социальными и философскими науками. Соответственно, при большом на то желании можно заключить, что психология может быть «расчленена», а ее составные части ассимилированы этими группами научных дисциплин. Третий возможный вариант представляет собой чрезвычайно жесткий подход, поскольку отрицает само существование *психологии как науки*.

В зарубежной психологии достаточно давно высказываются сомнения в том, что психология вообще наука. Известны публикации З. Коха, проанализировавшего столетний путь научной психологии, в которых подвергается сомнению и научность психологии, и ее единство. В свое время бурные дискуссии вызвала статья Зигмунда Коха 1981 года [33].

Зигмунд Кох задается вопросом, является ли психология наукой? Вывод, к которому приходит американский исследователь, звучит так: «Я рассматривал этот вопрос в течение 40 лет и в течение последних 20 лет не менял своего взгляда, что психология не является единой или логически связанной дисциплиной, но является скорее коллективными исследованиями разнообразных представителей, некоторые из которых могут квалифицироваться как научные, в то время как большинство – нет» [33, р. 193–194].

Вместо психологии как единой науки предлагается использовать выражение «*психологические исследования*». «Моя позиция предполагает, что *необъединенность психологии*, наконец, обосновывается заменой ее на такого рода понятия, как «*психологические исследования*». Психологические исследования, если они на самом деле обращаются к поставленным исторически задачам психологической мысли, должны затрагивать огромный и неупорядоченный спектр человеческой деятельности и опыта. Если значимое знание является заполнением пробела, к проблемам необходимо подходить с беспристрастием, методы должны быть контекстно-зависимыми и гибкими и предвосхищения обозримых научных открытий должны контролироваться» [33, р. 194].

Короче говоря, психология – не более, чем миф. «В течение нескольких лет я утверждал, что психология стоит на ошибочных предпосылках, независимо от того, рассматриваем ли мы ее как науку или как вид логически связанной дисциплины, направленной на эмпирическое изучение человека. То, что психология может быть интегральной дисциплиной, является мифом XIX века, который мотивировал собственное крещение в самостоятельную науку – миф, который может быть показан отчетливо как с априорных, так и с эмпирико-исторических позиций» [33, р. 194].

Не будем здесь давать анализ и оценку аргументации, приводимой З. Кохом в обосновании сформулированных позиций, поскольку это сильно увело бы нас в сторону от основной темы настоящей статьи. Отметим только, что взгляды американского исследователя при всем их радикализме, нашли достаточно широкое распространение в западной психологии, в которой традиционно сильны позиции эмпиризма в сочетании с заметной нелюбовью к анализу методологических вопросов.

Отметим, что сочувственные взгляды находят отражение и в публикациях в современной российской психологии.

В качестве иллюстрации приведем фрагмент из статьи А. А. Фёдорова [27]. Автор сочувственно относится к мысли З. Коха, согласно которой современная психология представляет собой не науку, а совокупность психологических исследований. В своей статье российский ученый представляет свое видение перспектив психологии: «Я, однако, полагаю, что более вероятен иной сценарий. По мере развития часть психологии, которая ассоциируется с *hard science*, будет все больше интегрироваться с физиологией и нейронауками, пока окончательно с ними не сольется. Обособится и другая ее часть, изучающая то, что можно назвать «поведением», сформировав отдельную квантитативную науку (бихевиорологию?), которая также будет входить в биологические науки в широком смысле. Наконец, третья часть психологии (по сути, психология *per se*) будет все больше отдаляться от *hard science*, превращаясь в мозаичную *soft* психологию. Это не значит, что третья часть не будет продуцировать знание, но это знание не будет научным. Не означает это и того, что это знание будет полностью оторвано от эмпирического изучения действительности. С моей точки зрения, здесь вместо термина «наука» вполне можно

использовать термин «психологические исследования» (psychological studies), предложенный З. Кохом. Как он писал, психология «является не единой дисциплиной, а собранием исследований различного рода, часть которых можно квалифицировать как науку, в то время как большинство – нельзя. В этом выделении двух классов исследований я не подразумеваю ничего оскорбительного. Давным-давно я рекомендовал заменить термин “психология” термином “психологические исследования”, но едва ли я ожидал достичь цели» [34, р. 902]. В каком-то смысле то, что в психологии является научным, не является психологическим, а то, что является психологическим, не является научным. Научное и психологическое держит вместе история их развития, но рано или поздно исторические связи ослабнут настолько, что произойдет естественный и – к тому времени – безболезненный распад» [Фёдоров, 2021, с. 23]. Не будем подробно комментировать точку зрения многоуважаемого автора. Обратим внимание только на то, что, судя по всему, проблемы психологии решатся сами собой – одна часть «экс-психологии» решит их за счет физиологии и нейронаук, другая – «бихевиорология» будет жива научностью биологии, а паноптикум – мозаичная «soft психология» – все равно не наука...

Нам представляется, что такие новации не самоцель. За ними скрывается очень простая мысль: ликвидация психологии как фундаментальной науки позволяет элиминировать сложные методологические проблемы. Полагаем, что такое представление является иллюзией: методологические затруднения останутся, только в неявной, латентной форме. Конечно, от конкретного исследования не требуется решения вечных проблем, но проблемы-то остаются.

4. Включение традиционной психологической проблематики в новую, более широкую систему. В качестве примера можно привести интегративную психологию, которую на протяжении последних двух десятилетий активно разрабатывает В. В. Козлов [6, 7]. Как характеризует ее сам автор, «интегративная психология, на мой взгляд, – наиболее удачный кандидат на роль метатеории не только в теоретическом научном знании о психической реальности, но и ее экспериментального исследования и практической реализации. Интегративная психология как метатеория является языком, соединяющим множество семантических пространств, выработанных в культуре как способ рационального построения учений о психическом. Интегративная психология как система принципов выполняет на уровне метатеории роль в качестве ее методологической основы» [7, с. 187]. В. В. Козлов продолжает: «Вместо того, чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого. Стратегия интегративной психологии - постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена. Становление в интегративную позицию, которая по сути является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания» [7, с. 188].

В. В. Козлов поясняет, что «смысл интегративного подхода на уровне индивидуальности заключается в том, что психика человека является многоуровневой системой, обнаруживающей в личностно структурированных формах опыт индивидуальной биографии, рождения, а также безграничного поля сознания, трансцендирующего материю, пространство, время и линейную причинность, которое мы при ближайшем рассмотрении можем обозначить как интерперсональные и трансперсональные уровни организации психического. Сознание является интегрирующей открытой системой, позволяющей различные области психического объединять в целостные смысловые пространства». [7, с. 190].

Сама интегративная психология видится автору монументальным проектом, содержащим принципиальное решение проблемы развития и интеграции психологического знания: «Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование» [7, с. 188]. Согласно автору, «Интегративная психология как метатеория предлагает описание воспроизводимого человеком Мира на языке психологических парадигм как совокупности взаимодействующих целостных систем» [7, с. 188]. Возможности интегративной психологии выходят, согласно мысли автора, далеко за пределы собственно психологии: «Интегративная психология как метатеория является пространством рефлексии различных свойств, структур, закономерностей, методов и приемов исследования различных предметных

областей парадигм психологии, гуманитарных дисциплин (философии, искусства, социологии, духовных традиций, психотехнических систем и др.), и изучающих феноменологию психического» [7, с. 189].

Однако, следует заметить, что появляются вопросы, ответы на которые не вполне очевидны, и это несколько умеряет оптимизм автора. Обратим внимание, что интегративная психология, по В. В. Козлову, предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выступают «взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование».

Однако, стоит помнить, что взаимодействие, диалог и т. д. отнюдь не сами «механизмы»: реальное взаимодействие возможно тогда, когда представлены, сопоставлены альтернативные позиции, а это, в свою очередь, предполагает наличие некоего «предметного стола» и соответствующего методологического аппарата анализа, в результате применения которого и становится возможным какое-бы то ни было «взаимодействие». Поэтому, предположу, что путь к «взаимодействию» простым и легким не окажется. Обратим внимание, что данная версия связана с существенным пересмотром самого предмета психологии, который как представляется, включает в себя более широкий круг явлений, чем это полагают обычно.

К сожалению, нужно это отметить, в варианте В. В. Козлова, интегративная психология фактически оказывается дисциплиной, формально и номинально объединяющих предметы психологии, оформившиеся в разных подходах, тогда как механизмы взаимодействия остаются неизвестными: из истории психологии хорошо известно, что попытки организации диалога между представителями разных подходов предпринимались многократно, но большими успехами эти инициативы пока что не увенчались. Стратегия в целом напоминает подходы, которых было много в 1920-е годы, явившиеся предметом анализа в работе Л. С. Выготского «Исторический смысл методологического кризиса» [2]. В те годы способ соединения чаще всего именовали «синтезом».

В качестве итога констатируем, что возможный успех интегративной психологии В. В. Козлов связывает с расширением предмета психологии, но так необходимого психологической науке единства предметного пространства достичь не удастся, поскольку реально предметом интегративной психологии оказывается *совокупность различных предметов*.

5. Рассматривая варианты радикального преобразования психологии, нельзя обойти стороной подход, который разрабатывается в течение двух последних десятилетий и получил значительную известность. Для нашего исследования особенный интерес представляет концепция В. А. Янчука, которая характеризуется явной неординарностью решений, поэтому на ее анализе стоит остановиться чуть подробнее. В оценке состояния современной психологии В. А. Янчук солидаризируется с мнением, согласно которому психологическое знание представляет «головокружительный массив несовместимых теорий, моделей, методов, а иногда и философий» [37, р. 235–236], находящихся в состоянии изолированности друг от друга и часто забывающих об общем предмете — изучении внутренних и внешних оснований поведения человека. В. А. Янчук подчеркивает, что настоятельно требуется рефлексия «возможностей интеграции накопленного психологического знания на качественно отличном методологическом основании, максимально способствующем налаживанию продуктивного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие» [32, с.136-137].

Автор справедливо подчеркивает бесперспективность развития психологии в условиях дезинтегрированной совокупности частных представлений об общем предмете изучения актуализировало стремление к нахождению потенциально возможных оснований интеграции [32, с.137]. В. А. Янчук отмечает, что поиск оснований интеграции привел к необходимости осуществления «глубинного анализа эволюции мировоззрения человечества на протяжении всей его истории». «Разработка конструкта «культурно-научная традиция» позволила проследить динамику мировоззренческих оснований различных традиций (синкретизм, космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, модернизм, постмодернизм), дополнив их традицией диалогизма, нашедшей свое высшее воплощение в диалоге как условия, механизме и движителе культуры и науки в условиях многообразия» [32, с.137].

Предмет психологии В. А. Янчук определяет следующим образом: «В качестве предмета психологии мы рассматриваем «бытие-в-мире самости как био-психо-социальную социокультурно-интердетерминированную диалогическую сущность во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерении» [32, с.137].

Согласно В. А. Янчуку, «Многомерность, качественная разноприродность и мультипарадигмальности представленности психологической феноменологии требуют особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно разнород-

ных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмы особого типа интеграции разнокачественных природ и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах» [32, с.137].

Резюмируя изложенное, еще раз акцентирую внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики нахождения дополнительных ресурсов постижения психологической феноменологии, во-первых, за счет придания им характера многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания. Во-вторых, осознания интердетерминационного характера взаимодействия многомерных интердетерминант. В-третьих, культуризации психологического знания посредством при влечения концептуального аппарата современной культурной психологии. В-четвертых, выхода за рамки персонцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эгопротяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст [32, с.138].

На подходе В. А. Янчука остановились несколько подробнее, поскольку заявленная автором *метатеория* социокультурно-интердетерминистского диалогизма имеет особое значение для темы нашего исследования. Метатеорией она именуется справедливо в том отношении, что указывает на сложность и многомерность исследуемого предмета. Вместе с тем нельзя не заметить, что в данной концепции содержится явное отрицание возможности построения сколь-нибудь удовлетворительной *общей теории психологии*, поскольку подразумеваются ее принципиальная одномерность и невозможность отразить сложные влияния, которые обозначены в метатеории. Иными словами, метатеория не является теорией в привычном смысле слова, поскольку механизмы взаимодействия «измерений» психики не раскрываются. Таким образом, речь идет о том, что психологическая феноменология может анализироваться средствами «социокультурно-интердетерминистского диалогизма». Не отрицая перспективности такого подхода в плане проведения конкретно-психологического исследования, заметим, что в данном случае психологическая теория, придающая единство предметному пространству психологии, полагается *невозможной*, акцент делается на использование в исследовании методологии социокультурно-интердетерминистского диалогизма. Понятно, что *de facto* это означает обращение к идеологии реальной замены *психологии* на «*психологические исследования*», о чем речь уже шла выше.

Если в рассмотренном выше подходе В. В. Козлова акцент делался на *расширении* предмета, то в концепции В. А. Янчука речь идет об *углублении* его понимания и трактовки. При этом, признавая невозможность психологии как традиционной предметно-ориентированной теории, В. А. Янчук связывает надежды на будущее психологической науки с возможностями диалогической методологии. Не имея возможности в рамках настоящего текста останавливаться на реальных возможностях диалогизма, в особенности межпарадигмального, заметим, что главной проблемой в организации диалога является, как нам представляется, необходимость опоры на *общую* платформу, в рамках которой возможно соотнесение конкурирующих взглядов. Подчеркнем, что опора на феноменологию, к которой можно было бы апеллировать, по сути иллюзорна: «чистых» фактов не бывает, поскольку они изначально «теоретически нагружены», что чрезвычайно затрудняет организацию диалога. Диалог формально, конечно, возможен, но его продуктивность вызывает значительные сомнения. Как представляется, в этом случае не только «нахождение истины», но и простое взаимопонимание сродни чуду. Поскольку это существенно для темы нашей статьи, отметим, что, с точки зрения В. А. Янчука, постановка фундаментальных психологических проблем вряд ли имеет смысл.

6. К шестому типу отнесем большой класс подходов, которые, как и только что рассмотренный, апеллируют к новым возможностям методологии. При этом подразумевается, что использование новой методологии решает все методологические проблемы. Примером такого подхода может служить *сетевой*, получающий в психологии все большее распространение.

Системный принцип организации психологического знания признается М. С. Гусельцевой прошлым науки, тогда как ее будущее связано с сетевым подходом [3]. М. С. Гусельцева отмечает, что системный подход сыграл интегрирующую роль и был эффективен продолжительное время, когда представление об иерархии уровней организации знаний имело консолидирующее значение [3]. Не будем в данном тексте останавливаться ни на рассмотрении вариантов (все более многочисленных) использования сетевого подхода в психологии, ни на критике сетевого подхода (см. подробно в [4]), поскольку это далеко выходит за рамки темы нашей статьи. В работе А. Л. Журавлева и Е. А. Сергиенко, обратим на это внимание, отмечается, что «сложность структурной организации современных понятий аналогична понятийным способностям экспертов, где сплав и интегрированность достигают такого уровня, на котором попытка дифференцированного выделения признаков приводит к потере сути и возможности

эффективного использования знания. Это, безусловно, не означает, что не могут быть выделены составляющие понятия, но свидетельствует о очень высоком уровне интегрированности, что осложняет данный процесс, с одной стороны, с другой – знаменует переход к иному типу организации понятийной структуры, а именно свернутому, сжатому, максимально интегрированному, и поэтому часто ускользающему от точных определений» [4, с. 12].

Именно в этом, на наш взгляд, и кроется одна из причин использования системно-сетевых подходов в изучении структурной организации понятийного пространства. Данный подход позволяет раскрыть сущность понятия не только через его анализ, но и посредством обращения к тем психологическим понятиям (более или менее высокого уровня), с которыми оно связано в гиперсети. Отметим, что такое понимание структуры психологических понятий и сути каждого элемента системы не лишено дискуссионности. Проблема, например, состоит в том, как осуществлять передачу знаний внутри психологического сообщества без потери сущностной характеристики понятий в условиях сетевой организации понятийного пространства? Представляется, что высокая степень дифференцированности компонентов понятийной системы неизбежно приведет к потере качественных характеристик понятий и возможной замене одних понятий другими.

В большинстве случаев, когда теми или иными авторами используется сетевой подход, они дистанцируются от проблемы предмета психологии. Кто-то полагает это устаревшим, о чем говорилось выше, кто-то считает, что использование новых методологических подходов избавляет от необходимости обращаться к классическим вариантам обоснования научной дисциплины. Поэтому вполне естественным будет задаться вопросом о том, что если единая теория психики не была построена ранее, то не вполне понятно, что может дать плюрализм теорий, кроме простого их множества. Речь, как нам представляется, должна идти не столько о поиске «единой теории психики», сколько о необходимости единого понимания предмета психологической науки. При этом возможна формулировка настолько широкого предметного пространства психологической науки, чтобы оно вместило в себя и множество теорий психического, и все многообразие понятийного пространства науки.

Обратим внимание на то, что сетевой подход при сколь-нибудь последовательной реализации приводит к ликвидации общей психологии как системно организованной научной дисциплины. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что даже вариант использования *системно- сетевого* подхода означает ликвидацию *общей психологии* в ее традиционном понимании как предметно-организованной научной дисциплины.

Конечно же, в настоящей статье не ставится задача составить сколь-нибудь полный перечень новаторских подходов, позволяющих кардинально изменить общую психологию. Отметим, что понятно: в рамках такого подхода говорить о предмете психологии и методологических проблемах, связанных с его пониманием и трактовкой, не приходится. В контексте такого методологического подхода таких проблем не существует.

Напомним, что нас в настоящей статье интересует лишь вопрос об общей психологии как организованной системе знаний, или, в соответствии с определением науки, приведенным в самом начале данного текста, *системно организованных и обоснованных знаниях*.

Не станем рассматривать другие варианты. Попробуем обобщить те, которые были названы выше.

Некоторые подходы, как мы видели, отрицают саму возможность психологии как науки. Часть рассмотренных выше подходов предполагает сохранение традиционного предметного взгляда на психологию, но настаивают на иной трактовке предмета в целом (разделение, расширение, углубление). Другие авторы делают акцент на том, что существующая методология более не соответствует новым требованиям, поэтому необходимо использовать новые методологические подходы, позволяющие организовать научно-психологическое исследование принципиально по-новому.

Наша позиция состоит в том, что *психология должна сохранить свой статус именно как фундаментальная наука. Возможности ее обоснования как фундаментальной науки, повторим, далеко не исчерпаны, поэтому либерально относясь к плюралистически ориентированным методологическим поискам и новациям, все же стоит задуматься о последствиях тех или иных принимаемых решений. Более того, сохраняется возможность деятельности научных психологов в соответствии с предметным принципом построения науки, причем науки о психическом.*

В соответствии с этим тезисом, как полагаем, необходимо настоятельное решение комплекса методологических проблем. Назовем их.

1. Проблема предмета психологии.
2. Решение проблемы предмета психологии как организованная система понятий (архитектоника общей психологии).

3. Выработка решения (на современном уровне) фундаментальных психологических проблем (в первую очередь, психофизической).

4. Проблема объяснения.

Подчеркнем, что речь идет именно о комплексе проблем, так как все перечисленные проблемы тесно связаны (обратим внимание – они все взаимосвязаны, выделены четыре – они *ключевые* – в действительности их значительно больше).

Поскольку в рамках данной статьи нет возможности сколь-нибудь подробно остановиться на принятых ранее попытках решения этих проблем, ограничимся самыми общими комментариями.

Проблема предмета психологии. В ряде предыдущих публикаций было показано, что возможна трактовка предмета психологии как совокупного, были представлены преимущества такого подхода [14, 17, 18]. Заметим, что такого рода подход (хотя и является сегодня большой редкостью) успешно применялся К. Д. Ушинским, П. Жане, К. Г. Юнгом. В нашей версии речь идет о внутреннем мире человека [9-12, 28-31]. Как уже отмечалось, конструкт «внутренний мир человека» удовлетворительно выполняет основные функции, которые в рамках интегративной методологии должен реализовывать предмет психологии [18]. Обратим внимание на то, что, на наш взгляд, конструкт внутренний мир человека предполагает и возможность «расширения» предмета, на чем настаивает В. В. Козлов, и «углубление» рассмотрения предмета, о чем говорит В. А. Янчук (см. выше). По нашему мнению, внутренний мир человека, точнее, некоторые его составляющие, могут быть рассмотрены как имеющие трансперсональное содержание и т. д. Точно так же, внутренний мир человека допускает трактовку его некоторых компонентов как «био-психо-социальную социокультурно-интердетерминированную» сущность. Подчеркнем, что это возможно в рамках сохранения предметного построения психологии и не предполагает создания метатеории. Наконец, заметим, что вряд ли стоит настаивать, что *вся психика* имеет такие характеристики, поскольку сам В. А. Янчук настаивает на *разноприродности* психических явлений, с чем мы соглашаемся, поскольку внутренний мир это, без сомнения, предполагает.

Еще одно важное замечание касается того, что решаемая таким образом проблема предмета психологии намечает значительные перспективы в плане разработки типологии внутренних миров человека. Обратим внимание, что здесь речь идет не только о применении традиционных для психологии типологий, но и новых, которые ранее в психологии практически не использовались, но имеют для нее значительную ценность. Не имея возможности развернуть в рамках настоящего текста это содержание, отметим только, что, по нашему мнению, глубинной причиной кризиса репликации (кризиса воспроизводимости результатов) является именно неучет реального существования типов внутреннего мира и, как следствие, неодинаковой роли того или компонента внутреннего мира у разных испытуемых.

Проблема архитектоники внутреннего мира (проблема единства предмета психологии). На обсуждении этой важной проблемы также неоднократно останавливались [14, 28, 30]. Здесь лишь заметим, что единство архитектоники внутреннего мира человека придает пересмотр системы психологических понятий, осуществленный в работах В. Д. Шадрикова [28-30]. В целом можно сказать, что новая трактовка способностей, введение в структуру внутреннего мира категории «мысль» и уровневое строение самого внутреннего мира позволили объемно представить архитектуру внутреннего мира человека.

Фундаментальные психологические проблемы. Основой для новых решений фундаментальных психологических проблем является однозначно определяемый онтологический статус предмета психологии – внутреннего мира человека. Использование архитектоники внутреннего мира человека позволяет по-новому подойти к решению биосоциальной проблемы в психологии, в первую очередь дифференцированно подойти к проблеме влияния биологических и социальных факторов. Иными словами, понимание архитектоники позволяет конкретизировать известное положение С. Л. Рубинштейна о «внутренних условиях» (см. подробнее [16]).

В конце 1950-х гг. С. Л. Рубинштейн, углубляя свое понимание принципа детерминизма, сформулировал широко известное положение, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия, которые сами формируются в результате внешних воздействий. Эта формула до сих пор не очень эффективно работает, поскольку внутренние условия трактуются не вполне однозначно: то ли это вся психика, то ли какие-то отдельные подструктуры. Как нам представляется, внутренний мир человека – напомним утверждение, приведенное выше – *един*, но в него входят составляющие, имеющие различную природу и происхождение. Действительно, трудно не признать, что *психологические подструктуры* внутреннего мира, относящиеся к индивидуальному уровню, отличаются от подструктур субъектного уровня. К примеру, скорость протекания психических процессов (психофизиология мышления, зависящая в основном от темперамента – индивидуальный уровень), операциональные механизмы (определяемые обучением и опытом, определяемые в основном социально – субъектный уровень) и духов-

ные состояния – к примеру, вдохновение (как проявление личностного-духовного уровня) органически входят в мышление человека, хотя происхождение и природа составляющих существенно различны.

Таким образом, решение фундаментальных психологических проблем представляет нам принципиально разрешимым в пространстве внутреннего мира человека. Аналогичным образом дело обстоит и с другими вечными проблемами психологии.

Для психологии, несомненно, ключевое значение имеет психофизическая (психофизиологическая) проблема. Не имея возможности привести здесь аргументацию, сошлемся на результаты проведенного исследования [31]. В работе В. Д. Шадрикова и В. А. Мазилова было показано, что потенциал принципа не исчерпан и принцип психофизического единства *сохраняет свое значение* для современной психологии, хотя и нуждается в существенном пересмотре его трактовки [31].

Проведенное исследование показало, что, вслед за С. Л. Рубинштейном, целесообразно выделение процессуального аспекта и результата. «Наше представление можно выразить так: *процесс* – описывается как функционирование физиологических функциональных систем, реализующих психические функции, во взаимодействии с предметами объективного мира в процессе деятельности и поведения человека, направленных на достижение определенных целей. Результатом будет формирующийся и развивающийся субъективный образ внешнего мира и способы взаимодействия с ним (функциональные семантические модели, планы и структура поведения). Результат, как субстанция (по Рубинштейну), как сущность внутреннего мира, будет обладать относительной независимостью от внешнего мира, способностью сама себя рефлексировать, в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события» [31, с. 22].

Авторы приходят к заключению, что «психика, как *продукт*, функционально отделена от субстрата, ее породившего, но едина с субъектом. Физиологический субстрат памяти является только носителем психики, позволяющим её использование субъектом. Психика как продукт выступает в единстве с субъектом, с его потребностями и переживаниями, она представляет собой субъективное восприятие мира, выраженное в мыслях, поэтому *принцип единства* следует дополнить *принципом функциональной независимости психики*. Психика едина с субстратом и независима от него, так как является частью более крупного целого – субъекта жизнедеятельности. Этим мы доказываем онтологический статус психического» [31, с. 22].

На основе рассмотренного в статье можно констатировать, что для психологов в первую очередь важен результат – содержание психики и закономерности ее функционирования. Именно этот функционально независимый результат должен стать предметом изучения психологии. Отдельный аспект представляет раскрытие взаимосвязи нейропсихологического субстрата и идеального содержания психики. Сам принцип психофизического единства заключается в единстве материального субстрата и идеальной психики, именно это открывает дорогу для новой трактовки предмета психологии человека как внутреннего мира человека, имеющего уровневое строение и архитектонику и включающего в себя всю психическую реальность.

Проблема объяснения. Проблема объяснения далека от решения, общепринятой теории объяснения в психологии не существует [18-21]. Многие авторы избегают объяснения, предпочитая вместо объяснения использовать процедуры интерпретации. Нуждается в комментарии тезис об избегании объяснения в психологическом исследовании. Без учета архитектоники внутреннего мира проблема объяснения превращается в довольно рискованное предприятие. Традиционно наиболее сильным вариантом объяснения представляется причинно-следственное объяснение. Опять же традиционное представление о биосоциальной проблеме в психологии состоит в том, что психика детерминирована *взаимодействием биологического и социального*. Собственно биосоциальная проблема при таком понимании трансформируется во *взаимодействие* двух факторов. Речь может идти только о *взаимодействии биологического и социального*, результатом чего и должно выступать само психическое. (Подробнее см. [20, 21]). Подчеркнем, что в этом случае речь может идти *только* о взаимодействии биологического и социального, что, как хорошо известно из истории психологии, заводит решение проблемы в тупик. В случае конкретного исследования автору остается сделать вывод о редукции психического явления к биологическому или социальному, или принять «диалектическое» решение о «совместной» обусловленности.

В предыдущих работах акцентировалось, что требуется *перенос объяснения внутрь предмета психологии* [21]. Подчеркнем, что тезис представляется важным не в плане отказа от внешних объяснений, выходящих за рамки предмета, но как иллюстрация того положения, что внешние причины действуют через внутренние условия (С. Л. Рубинштейн), ибо использование внешнего объяснения в причинно-следственном варианте ведет к редукции, что, на лишает психическое его несомненной специфики.

Поясним это. Как хорошо понятно, указание на внешние причины при использовании причинно-следственного объяснения (в варианте традиционной трактовки предмета психологии) дает весьма предсказуемый результат.

Возьмем для примера интеллект. Варианты всем хорошо известны: он оказывается либо обусловлен биологически, либо социально, либо их – биологического и социального – взаимодействием. Напомню, что основанием традиционного понимания психики является непризнание ее онтологического статуса и постулирования существования как процесса, инициируемого взаимодействием материальных систем. Поэтому разговоры о взаимодействии биологического и социального в психическом представляют собой не более, чем диалектическую риторику.

С другой стороны, внутренний мир, трактуемый как предмет психологии, как уже упоминалось, многоуровнев. Когда утверждается необходимость переноса объяснения внутрь предмета, речь идет лишь о том, что *в первую очередь* целесообразно рассматривать связи между уровнями и составляющими внутреннего психического мира (к примеру, темперамента как структуры индивидуального уровня, определяющего скорость протекания мыслительных процессов, и субъектного, и личностного, в которых представлены интеллектуальные операции и стратегии, формирующиеся в значительной степени при обучении, творческие духовные состояния). Такая стратегия представляется более правильной.

Теперь обратимся к другому аспекту этого же утверждения. Напомним, речь идет о переносе объяснения «внутрь предмета психологии». Соглашусь с тем, что оппонентам такая позиция может показаться очевидной несуразностью, кто-то возможно скажет: «Как быть с *внешними* воздействиями? Как можно их отрицать?»

Никто не собирается сомневаться в очевидном. Конечно же, эти воздействия есть. Вопрос, однако, заключается в том, как и на что действуют эти внешние факторы?

Традиционная психология (смотри выше) знает два ответа: глобальный (действует на всю психику) и локальный (на конкретное то или иное явление).

Как нам представляется, может быть дан и другой ответ. Он сформулирован в известной формуле, которая была приведена выше, «внешние причины действуют через внутренние условия». В контексте наших рассуждений внутренние условия представляются не неким мистическим амортизатором, преломляющим внешние воздействия, но в качестве внутренних условий выступают вполне определенные компоненты и уровни архитектоники внутреннего мира, имеющего, как упоминалось, уровневый характер. Внешние воздействия *будут понятны* после того, как мы выявим и исследуем детально систему *внутренних* связей, то есть связей *в пределах самого внутреннего мира*. Очевидна первоочередность решения именно этих задач. Как ясно из вышеизложенного, внутри предмета – внутреннего мира – возможно использование причинно-следственного объяснения, которое в этом случае имеет абсолютно нередуктивный характер. Именно оно способно дать точные и определенные ответы.

Таким образом, на первый план выходит *стратегия объяснения*. При акценте на *внешнее* «активное функционирование объекта» в принципе не может быть раскрыто; не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» (что, кстати, является важнейшей задачей психологии). Отсюда становится понятным, что источник активности психики при таком подходе «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему мнению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Первоочередной задачей является «имманентное познание внутренних связей и структуры» [22]. Повторим, от рассмотрения внешних никто не отказывается, лишь акцентируется, что стратегически это задача второго порядка.

Важно подчеркнуть, что при таком подходе сохраняется ведущая роль причинно-следственного объяснения, которое остается главным и наиболее надежным видом объяснения.

Как можно полагать, психология 1) *должна сохранить свой статус именно как фундаментальная наука*; 2) *возможности ее обоснования как фундаментальной науки не исчерпаны*; 3) *сохраняется возможность деятельности психологов в соответствии с предметным принципом построения науки*.

На наш взгляд, первоочередной задачей на современном этапе является исследование и решение методологических проблем, о которых речь шла в настоящей статье.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Методологический аспект проблемы субъективного // Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1969. С. 317–347.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. С. 291–436.
3. Гусельцева М. С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки // Методология и история психологии, 2007. Т. 2. № 3. С. 107–119.
4. Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Системно-сетевая организация современных понятий психологии (на примере разработок сотрудников Института психологии РАН) // Психологический журнал, 2022. Т. 43. № 3. С. 5–14.
5. Залевский Г. В. Рецензия на монографию В. А. Мазилова «Методология психологической науки. История и современность» // Сибирский психологический журнал № 71, 2019. С. 197–200.
6. Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход. Москва: Психотерапия, 2022.
7. Козлов В. В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. Москва: Издательство «ИП Петросян», 2023. 336 с.
8. Мазилев В. А. Психологическая наука в «строительных лесах» // Сибирский психологический журнал, 2020. № 77. С. 23–43.
9. Мазилев В. А. Психологи и время // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. № 1 (41). С. 258–279.
10. Мазилев В. А. Судьба научной психологии в XXI столетии: время и бремя выбора // Методология современной психологии, 2022. № 15. С. 220–234.
11. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник, 2022. № 3. С. 89–104.
12. Мазилев В. А. Становление метода эксперимента в научной психологии // Современная экспериментальная психология. В 2-х томах. Том 1 / Под ред. В. А. Барабанщикова. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. С. 139–159.
13. Мазилев В. А. Стены и мосты. Методология психологической науки. Ижевск, 2015. 224 с.
14. Мазилев В. А. Внутренний мир человека // Методология современной психологии, 2022. № 16. С. 214–227.
15. Мазилев В. А. Современная общая психология: ключевые методологические проблемы // Методология современной психологии. Вып. 12 / Сб. под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Москва, Ярославль: ЯРГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020. С. 92–110.
16. Мазилев В. А. Предмет психологии, психологическое знание и объяснение // Психологическое знание: стадии исследовательского процесса / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2023. С. 11–35.
17. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: ЯГПУ, 2017. 416 с.
18. Мазилев В. А. Предмет психологии. Монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
19. Мазилев В. А. Предмет психологии: целостность и анализ «по единицам» // Высшее образование сегодня, 2020. № 2. С. 48–56.
20. Мазилев В. А. Предмет психологической науки и проблема объяснения в психологии. Статья первая. Трудности объяснения // Высшее образование сегодня, 2020. № 6. С. 69–76.
21. Мазилев В. А. Предмет психологической науки и проблема объяснения в психологии. Статья вторая. На пути к разработке новой концепции объяснения // Высшее образование сегодня, 2020. № 7. С. 59–65.
22. Никитин Е. П. Объяснение – функция науки. Москва: Наука, 1970.
23. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. Москва: Новый хронограф, 2009. 440 с.
24. Степин В. С. Наука // Новая философская энциклопедия. Москва: 2010. С. 23–28.
25. Тюков А. А. Психология XXI века: пророчества и прогнозы (Круглый стол) // Вопросы психологии, №1, 2001. С. 6–8.
26. Тюков А. А. Методологические основания комплексной психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003.
27. Фёдоров А. А. Проблема научного знания в психологии // Психологическое знание: виды, источники, пути построения / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2021. С. 11–27.
28. Шадриков В. Д. Внутренний мир человека. Москва: Логос, 2006. 386 с.
29. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
30. Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2015. 411 с.
31. Шадриков В. Д., Мазилев В. А. О психофизическом принципе (предмет психологии) // Психологический журнал, 2022. Т. 43. № 3. С. 15–24.

32. Янчук В. А. К построению социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б.. Т.1. Москва, 2015. С. 136–139.
33. Koch S. The Nature and Limits of Psychological Knowledge: Lessons of a Century qua «Science» // American Psychologist. 1981. Vol. 36. № 3. P. 257–269.
34. Koch S. «Psychology» or «the psychological studies»? // American Psychologist, 1993. V. 48. № 8. P. 902–904.
35. Mazilov V. A. About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of Modern Russia. Moscow-Jaroslavl: International Acad. of Psychology, 1997. P. 126–134.
36. Schmidt F. L., Oh I.-S. The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? // Archives of Scientific Psychology, 2016. 4. P. 32–37.
37. Yanchar S. C., Slife B. D. Putting it all together: toward a hermeneutic unity of psychology // Journal of Mind and Behavior, 2000. V. 21 (3). P. 315–326.

Новые вызовы для практической психологии

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

Аннотация. В статье сделана попытка анализа особенностей реализации теории и методологии практической психологии в современных условиях. Особое внимание уделяется проблемам острых кризисных ситуаций личности.

Ключевые слова: пандемия, специальная военная операция, негативные эмоции, стресс, паническая атака, психологическая помощь.

Спрос на услуги практической психологии в современных условиях возрастает.

Наши исследования, которые мы проводили в течение 2020–22 года в условиях пандемии, показали, что у большинства опрошенных (от 57 до 72%) доминируют негативные отрицательные эмоции: тревога, страх, раздражение, злость, усталость, досада, безволие, недоверие, уныние, насилие, отчужденность и др. [9]. На наш взгляд, именно негативный эмоциональный кластер создал психологические предпосылки к тому, что у 30% лиц, которые оказались в интенсивной терапии во время пандемии COVID-19, впоследствии наблюдаются симптомы посттравматического стрессового расстройства [13]. При ПТСР возможны следующие клинические симптомы:

1. Немотивированная бдительность (словно человеку постоянно угрожает опасность).
2. «Взрывная» реакция (стремительные действия при любой неожиданности).
3. Притупленность эмоций (недоступны радость, любовь, творчество, игривость, дружба).
4. Агрессивность (психическая, эмоциональная, вербальная, физическая) и приступы ярости
5. Нарушение памяти и концентрации внимания (особенно, если снова появляется какой-либо стрессогенный фактор).
6. Депрессия (отчаяние, бесполезность существования, истощение психических сил, апатия, отрицательное отношение к жизни).
7. Общая тревожность (проявляется как на физиологическом, так и на психологическом уровне: головные боли, боли в желудке, беспокойство, озабоченность, чувство страха, неуверенность в себе, комплекс вины).
8. Панические атаки.
9. Злоупотребление наркотическими и лекарственными средствами (попытка снизить явления посттравматического стресса).
10. Галлюцинаторные переживания (человек словно снова переживает событие, действует, думает, чувствует так же, как в тот момент, когда произошло травмирующее событие)
11. Бессонница (трудности с засыпанием или прерванный сон).
12. Мысли о самоубийстве (жизнь кажется более пугающей, чем смерть, когда не видно никаких способов исправить положение) [13, 14].

Следует отметить, что ПТСР возникает не только у людей, которые попали во время интенсивной терапии в крайне тяжелую психотравмирующую ситуацию, экстраординарный стресс, но и у медицинских работников, которые постоянно находились в контакте с больными, оказывая им помощь. Данные о частоте депрессии средней тяжести, тревожных расстройствах и посттравматическом стрессовом расстройстве были взяты из 65 исследований, включавших 97333 медицинских работников из 21 стран мира. Распространенность депрессии составила 21,7% (95% ДИ, 18,3%–25,2%), тревожного расстройства 22,1% (95% ДИ, 18,2%–26,3%) и посттравматического стрессового расстройства 21,5% (95% ДИ, 10,5%–34,9%). Распространенность тревожных расстройств и депрессии была выше в исследованиях, выполненных на Ближнем Востоке (34,6% по сравнению с 28,9%) [16].

Вероятность ПТСР после участия в боевых действиях намного выше, чем при пандемии. По официальным данным, десятки тысяч россиян уже приняли участие в специальной военной операции (СВО) в Украине, а значит, они потенциально в зоне риска и могут стать пациентами с диагнозом ПТСР.

В результате частичной мобилизации в ряды армии направлены не профессиональные военные – 300 тыс. человек с гражданки, часть из которых также будут участвовать в СВО. На наш взгляд, вопрос об их психологическом состоянии может стать достаточно острым.

Вопрос о психологической реабилитации был весьма актуальным во время пандемии, но уже сейчас особенно актуальной становится тема психологической реабилитации военнослужащих.

Контингент сотрудников силовых ведомств, возвращающихся из зоны специальной военной операции, требует особого подхода при оказании профессиональной психологической помощи [4].

Следует понимать, что многие из новобранцев переживают травмирующее событие, выходящее за пределы обычного человеческого опыта, опыта, накопленного ими в течение жизни.

Для основной массы мобилизация связана с полной перестройкой функционирования личности. При этом наблюдается депривация эмоциональная, когда доминирует недостаточная возможность для установления интимных эмоциональных отношений с референтными лицами или разрыв подобных эмоциональных связей, если таковые уже были созданы: с родственниками, сверстниками, друзьями, социальная изоляция от привычного окружения, когда купированы многие коммуникативные потребности т. д.

В субъективном мире переживаний люди попадают в ситуацию неопределенности, изменчивости, хаотичности структуры внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне, когда личностное конструирование условий реальности сведено к минимуму.

Дополнительным фрустрирующим фактором для призывников сужение возможностей для усвоения автономной социально-психологической роли в новой армейской социальной среде и вынужденные социальные контакты с непривычными или чуждыми по сравнению привычной социальной средой людьми. Кризис вынужденной полной перестройки ролевой структуры личности и лишение значимой социальной общности при обладает возможной стрессовой интенсивностью для призывников мобилизации. Глубина переживания этих кризисов зависит от многих переменных, начиная от личностной сензитивности к процессам трансформации ролевой структуры и социальной депривации от привычной социальной среды и заканчивая силой вынуждения репрессивных сил, формирующих условия социальной депривации или лишения значимой социальной общности [2, 6, 13].

К внутренним причинам относятся физиологические или психологические изменения, возникающие при адаптации к новым условиям существования, тяжелом протекании самого процесса адаптации угрозе ранения и смерти.

Кризис в данном случае является сложным взаимодействием между личностью и новыми вызовами, вызванными участием в СВО. Следует отметить, что к самому феномену СВО в социуме сформированы фобические реакции, особенно среди людей призывного возраста, не имеющего опыт службы в армии и их ближнего социального окружения. Именно в этой среде происходит переоценка жизненных смыслов и целей, переживание одиночества, недоверие к миру, к стране, доминируют чувство несвободы (в передвижении, в отдыхе, в труде, развлечениях, коммуникациях и др.), эмоции никчемности и неопределенности, потери своеволия (от меня ничего не зависит), страдание, страх перемен и смерти. Неопределенность, шок, страх и другие негативные эмоции для этого контингента выступают как факторы риска, и наиболее сильным патогенным фактором является не столько участие в СВО, сколько угроза, что это произойдет.

Кризисную феноменологию двух последних вызовов современности – пандемии и специальной военной операции еще только предстоит эмпирически исследовать не только в социальной психологии, психотерапии, клинической психологии, психиатрии, медицине, но и культурологии, экономике, социологии.

Одним из симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) являются панические атаки (ПА), которые мы хотим конспективно проанализировать для того, чтобы понять глубину деструктивных феноменов ПТСР.

Основным признаком ПА являются повторные приступы тяжелой тревоги (паники), которые не ограничиваются определенной ситуацией или обстоятельствами и поэтому непредсказуемы. Для постановки диагноза панической атаки (ПА) необходимо наблюдать четыре или более из ниже перечисленных симптомов, которые развиваются внезапно и достигают пика в течение 10 минут: пульсация, сильное сердцебиение, учащенный пульс; потливость; озноб, тремор; нехватка воздуха, одышка; затруднение дыхания, удушье; боль или дискомфорт в левой половине грудной клетки; тошнота или абдоминальный дискомфорт; головокружение, неустойчивость; слабость, дурнота, предобморочное состояние; ощущение онемения или покалывания (парестезии); волны жара и холода; ощущение дереализации, депер-

сонализации; страх смерти; страх сойти с ума или совершить неконтролируемый поступок. Если более подробно остановиться на феномене страха, то мы можем отметить:

– недифференцированный страх, возникающий внезапно и сопровождающийся чувством неминуемо надвигающейся угрозы, катастрофы, часто-метафизического характера (существует более удачное повседневное определение такого неопределенного страха – «жуть»);

– страх перед новыми, неожиданными внутренними состояниями, быстро сменяющимися друг друга. Для «пограничного» уровня часто бывает характерен страх перед неприемлемыми, неожиданно возникающими мыслями и представлениями, а также страх потери контроля над содержаниями сознания;

– страх утраты контроля, связанный с потерей основных жизненных ориентиров и девальвацией прежних целей, а также переживанием новых состояний, связанных с интенсивными эмоциями и телесными ощущениями;

– страх безумия, возникающий в результате переполнения сознания бессознательными содержаниями; этот страх тесно связан со страхом утраты контроля.

Паническая атака часто приводит к постоянному страху возникновения другой атаки.

Для достоверного диагноза ПА необходимо, чтобы несколько тяжелых атак вегетативной тревоги возникали на протяжении периода около 1 месяца: при обстоятельствах, не связанных с объективной угрозой; атаки не должны быть ограничены известными или предсказуемыми ситуациями; между атаками состояние должно быть сравнительно свободным от тревожных симптомов (хотя тревога предвосхищения является обычной) [3].

Клинические особенности панической атаки (ПА) связаны с физиологическими изменениями в организме, которые чаще всего обозначают как гипервентиляционный криз (ГВК), являющийся пароксизмальным (приступообразным) вариантом течения гипервентиляционного синдрома (ГВС).

В 80–90 годы XX столетия было показано, что ГВС входит в структуру психовегетативного синдрома. Основными причинами являются тревожные, тревожно-депрессивные (реже – истерические) расстройства. Именно психические расстройства, дезорганизуя нормальное дыхание, приводят к гипервентиляции. Дыхательная система, с одной стороны, обладает высокой степенью автономности, с другой — высокой степенью обучаемости и тесной связью с эмоциональным состоянием, особенно тревогой. Эти ее особенности и лежат в основе того факта, что ГВС имеет в большинстве случаев психогенное происхождение; крайне редко его вызывают органические неврологические и соматические заболевания – сердечно-сосудистые, легочные и эндокринные.

Психогенный фактор (чаще всего тревога) дезорганизует нормальное дыхание, в результате чего возникает гипервентиляция. Увеличение легочной, альвеолярной вентиляции ведет к устойчивым биохимическим сдвигам: избыточному выделению углекислого газа (CO_2) из организма, развитию гипокапнии со снижением парциального давления CO_2 в альвеолярном воздухе и кислорода в артериальной крови, а также респираторному алкалозу. Эти сдвиги способствуют формированию патологических симптомов: нарушению сознания, вегетативным, мышечно-тоническим, алгическим (болевым), чувствительным и другим нарушениям. В результате происходит усиление психических расстройств, а затем формируется патологический круг, за счет специфических предпринятых попыток решения проблемы, которые поддерживают расстройство, вместо того, чтобы справиться с ним.

Эффективным методом купирования гипервентиляционного криза и других симптомов, связанных с нарушением дыхания, является дыхание в бумажный или целлофановый мешок. При этом пациент дышит собственным выдыхаемым воздухом с повышенным содержанием углекислого газа, что приводит к уменьшению дыхательного алкалоза и перечисленных симптомов. В то время как сам ГВК, понимая физиологические механизмы его развития, можно купировать достаточно просто, лечение ПА и остальных феноменов ПТСР представляет более сложную проблему психиатрическую и психологическую проблему [3].

В психологическом отношении феноменология ПТСР предполагает глубинную экзистенциально-личностную работу человека над собой, которая включает в себя несколько важных измерений:

Проживая глубину страдания – находить радость и удовольствие от жизни, активности, деятельности;

От одиночества, неприкаянности, отчаяния отделенности, непонимания, неприятия идти к сопричастности, сопереживанию, заботу о себе и заботе о других

От экзистенциального переживания своей никчемности, ненужности, не востребованности к превозмоганию неполноценности себя, к могуществу решения жизненных задач, стойкости и мужества само преодоления своей никчемности.

Из глубины абсурда и бессмысленности жизни, активности, деятельности к жизненным целям как смыслам и переживанию своей миссии.

От мысли о самоубийстве, жизнь кажется более пугающей, чем смерть, когда не видно никаких способов исправить положение, когда смерть гуляет рядом и улыбается, выбирать жизнь и творчество, целедостигающую активность, признание значимости себя в жизни среди других [8].

Этот труд души человека, который пережил ПТСР, совершается легче при активной поддержке окружающих людей и общий благоприятный социально-психологический климат во всех сферах жизнедеятельности [10].

Одновременно с этим интеграция профессиональных усилий российских психологов для оказания психологической помощи участникам СВО, членам семей военнослужащих и беженцам наиболее актуальна в настоящее время.

Стратегии профессионального взаимодействия с клиентом или пациентом, проявляющим признаки глубокого кризиса ПТСР должны учитывать следующие моменты:

– консультирование и психотерапия лиц, находящихся в ПТСР, должна строиться на моделях, учитывающих ресурсные измерения психики и ее потенциальную способность к самоисцелению и самообновлению;

– учет интегративных возможностей и энергетических ресурсов личности; длительно протекающий ПТСР, особенно на фоне применения сильных психотропных средств, истощает потенциал личности и уменьшает возможность позитивного разрешения расстройства при применении адекватных методов прикладной психологии и психотерапии;

– готовность психолога или психотерапевта столкнуться в ходе работы с ПТСР с феноменами, находящимися далеко за пределами сложившихся (в том числе и профессиональных) представлений о психической норме и способность расценивать их как потенциально целительные для личности в целом [11, 12].

На наш взгляд, психологическое консультирование клиентов находящихся в кризисе ПТСР должно строиться на принципах экзистенциально-гуманистического и интегративного подходов, реализующих принцип позитивности, соотносённости методов и техник прикладной психологии по интенсивности и содержанию в каждом частном случае работы с личностью.

Практическая психологическая работа и психотерапия кризисных личностей с ПТСР подразумевает применение техник и методов, интенсивность которых определяется интеллектуальной и эмоциональной зрелостью кризисной личности, а также актуальным физическим и психическим состоянием.

Литература

1. Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // Психологические исследования, 2020. Т. 13. № 70. С. 1.
2. Бубеев Ю. А., Козлов В. В., Сыркин Л. Д., Ушаков И. Б., Усов В. М. Влияние эпидемии COVID-19 на психическое здоровье и психосоциальную поддержку лиц пожилого возраста // Успехи геронтологии, 2020. Т. 33. No 6. С. 1043–1049.
3. Голощапов А. В. Тревога, страх и панические атаки // Книга самопомощи. ИГ «Весь», 2016.
4. Караяни А. Г., Цветков В. Л. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2022.
5. Козлов В. В. Методология интегративной психологии. Москва: Международная академия психологических наук, Рекламно-производственная фирма «Титул», 2021. 180 с.
6. Козлов В. В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2020. Т. 34. С. 40–57.
7. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. Москва: ГАЛА-Издательство, 2009.
8. Козлов В. В. Вечная психология. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2021. 328 с.
9. Козлов В. В. Психология пандемии. Издание 2-ое, расширенное и дополненное. Ярославль: Рекламно-производственная фирма «Титул», 2022. 126 с.
10. Козлов В. В. Основы психологии духовности: высшие состояния пробуждения. Москва: МАПН, 2018. 328 с.
11. Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Психотерапия», 2022. 274 с.
12. Козлов В. В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. Ярославль: Демидовский университет, 2023. 336 с.

13. Козлов В. В., Бубеев Ю. А., Власов Н. А. Психология и феноменология посттравматического стрессового расстройства. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2022. 240 с.
14. Магомед-Эминов М. Ш., Кадук Г. И., Филатов А. Т., Квасова О. Г. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса. Методические рекомендации. Москва: АНОУМО «Инсайт», 2004. 200 с.
15. Новиков В. В., Мануйлов Г. М., Козлов В. В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах. Международная академия психологических наук. Москва: ГАПА-Издательство, 2009. 435 с.
16. Li B., Zhang, D. Verkhatsky, A. Astrocytes in Post-traumatic Stress Disorder. *Neurosci. Bull.* (2022). [<https://doi.org/10.1007/s12264-022-00845-6>].

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Современные подходы к исследованию моббинга в организационной психологии, психологии менеджмента и в субъектно-информационных видах деятельности

А. А. Карпов г. Ярославль, Российская Федерация

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

Аннотация. Представлены, материалы, раскрывающие сущность современных представлений широко представленного в психологии феномена моббинга, историю развития взглядов на него, а также основные актуальные направления его развития. Сформулированы положения о значении моббинга в организационно-психологической проблематике. Показано, какие из классификаций моббинга могут быть представлены в организационной психологии и психологии управления. Предложены материалы, относящиеся к новейшим разновидностям моббинга, связанным с использованием средств информационно-коммуникационного плана и раскрывающимся в условиях реализации видов и типов профессиональной деятельности, входящих в состав субъектно-информационного класса.

Ключевые слова: моббинг, боссинг, буллинг, теория деятельности, организационная психология, субъектно-информационный класс, кибермоббинг, информационный сталкинг, управленческая деятельность, токенизм.

Как известно, проблематика *моббинга* и связанного с ним значительного спектра явлений психологического плана является одной из наиболее актуальных в современной психологии. К настоящему моменту сложились определенные и вполне конкретные представления о терминологии, классификациях, содержании практических рекомендаций относительно моббинга и т. д. Более того, подобные вопросы, возникнув в русле социологии и став важным аспектом в предмете этой науки, далее распространили свою «сферу действия» в иные дисциплины – главным образом, в психологию. Исследования моббинга, далее, вообще трансформировались в особое теоретическое и прикладное *междисциплинарное направление*. В свою очередь, его постепенно реализующаяся «психологизация», полагаем, неслучайна и коренится в решающей роли механизмов сугубо *психологического* плана, лежащих в основе моббинга.

Вместе с тем, история развития рассматриваемого направления обладает важной отличительной особенностью, которая, впрочем, не является редкой, хотя и должна быть понята в качестве определяющей. Дело в том, что в этом случае складывается ситуация, согласно которой явление существовало практически всегда, в то время как интерес к нему возник относительно недавно. В этой связи следует констатировать, что разработки теоретического плана по тем или иным причинам (разумеется, различным для каждого отдельно взятого направления) не просто уступают во времени формированию предмета изучения, но и, что еще более удивительно, очевидно «опаздывают». Отсюда, во многом, проистекает ощутимо стихийный характер появления большого числа данных исследований моббинга в разных странах. Вследствие этого, создается впечатление о неконтролируемости учета новых данных ввиду высокой интенсификации их возникновения в современной литературе. Кроме того, нельзя исключать и влияния относительно неблагоприятного фактора, состоящего в следующем. Проблематика моббинга, к сожалению, преодолевает границы академической науки и становится предметом дискуссий в ненаучной среде. Это, безусловно, допускает формирование искаженных представлений о моббинге, как о научном направлении и, конечно, о его содержании. Таким образом, вполне возможно констатировать

существование двух крупных тенденций в изучении моббинга – научную и «житейскую». Причем, надо сказать, что подобное разделение не является новым в психологии, а напротив встречается весьма часто, хотя, повторяем, далеко не всегда оказывает позитивное влияние на развитие фундаментальных представлений.

История понятия моббинга, как это нередко случается со значительным числом иных психологических явлений и феноменов, восходит к исследованию психики и поведения животных в филогенезе и онтогенезе (в зоопсихологии и сравнительной психологии). При этом необходимо отметить (хотя это и не всегда подчеркивается), что значительная часть подробно описанных к настоящему времени особенностей и закономерностей психики человека вначале была установлена в ходе изучения животных и уже, впоследствии, много позднее, показана, как неотъемлемый атрибут человеческой психики. Иными словами, однажды выделенные свойства психики и поведения животных были затем эксплицированы в поведении и в реализации различных видов и типов деятельности человека – осуществлен известный в психологии механизм *экстраполяции* данных. Однако особого внимания заслуживает тот факт, что большинство подобных явлений и феноменов (феномен выученной («антиципированной») беспомощности», эффект «оптимума мотивации» и др.) представлено в русле *организационно-психологической* проблематики. Об этом будет сказано далее. Не исключением в данном случае является и моббинг.

Несмотря на имеющееся в настоящее время многообразие классификаций форм поведения животных, большинство из них обнаруживает ряд недостатков, либо же является относительно не полными. В цикле наших исследований [5], была предпринята попытка разработки общей классификации форм поведения на основе специального функционально-репрезентативного критерия. Одной из форм, входящих в эту классификацию, которая также имеет место и в других авторских подходах, является территориальное поведение в своем оборонительном варианте. Одновременно с этим, подробно описан и феномен третирования – поведения, характеризующегося унижением, агрессивными нападениями, тиранией в отношении другой особи; часто рассматривающийся в качестве одного из способов установления иерархии доминирования в сообществах⁶. Феномен моббинга был впервые описан К. Лоренцем [10] как необходимое средство его осуществления, – как неотъемлемая часть соответствующего поведенческого репертуара и только значительно позднее – спустя более чем пятьдесят лет – этот феномен был описан в условиях функционирования организационных систем. Моббинг был впервые определен как «психологический террор» и получил интерпретацию в виде развернутой классификации, состоящей из 45 его разновидностей [13]. В этих же работах было дано одно из первых определений моббинга – «вид психологического насилия, при котором группой лиц совершается продолжительное преследование и травля одного конкретного человека». В качестве проявлений моббинга, как в ранних исследованиях, так и в современных, принято рассматривать придирки, насмешки, бойкот, игнорирование, доносительство, дезинформацию, физическую и/или вербальную агрессию, сексуальное домогательство, разнообразные угрозы, порчу личных вещей и мн. др.

Разумеется, важно учитывать, что представленная проблематика относится к таким сферам, темпы исследовательской активности внутри которых существенно (если не сказать – предельно) высоки. В силу этого объективно имеющегося обстоятельства, чуть более чем за 30 лет с момента введения понятия «моббинг» в научный обиход сформировались не просто отдельные представления относительно него, но и значительное число подходов к его изучению. Вместе с тем, отличительной чертой вновь возникающих направлений, несомненно, является вполне логичная тенденция, согласно которой, помимо общих данных о предмете исследования, могут и должны быть установлены конкретные средства *классификации* и типологизации. Действительно, подобная задача представляется первоочередной для большинства новых направлений, главным образом, психологического спектра. Та же ситуация имеет место и в отношении изучения моббинга.

Естественным образом та или иная классификация может быть разработана исключительно с использованием определенного обоснованного критерия. И в этом случае также зачастую приходится «отсеивать зерна от плевел» – давать оценку существующим классификациям в исключительно научном ключе и исключать те данные, которые выходят за эти «границы» в область житейского – ненаучного знания. Таких материалов, относящихся к моббингу, напомним, к сожалению, сложилось значительное количество. При этом важно отметить, что те варианты классификаций моббинга, которые все же являются аргументированными в контексте академических знаний, в большинстве своем разработаны в области организационной психологии. Эта дисциплина вообще представляется ведущей отраслью в данном случае.

⁶ Следует отметить, что и понятие третирования также в последнее время стало нередко употребляться в контексте организационно-психологической проблематики – в организационном поведении, организационных конфликтах, системах межличностных и межгрупповых взаимодействий и др.

1. Моббинг может быть *прямым* и выражаться в форме насмешек, угроз, недооценки квалификации исполнителей, уровня развития общих и специальных способностей, профессионального вклада, установления гиперделегирования полномочий, либо напротив, лишения возможностей выполнения заданий, придирках и т. д., Особое место здесь, разумеется, отводится открытой травле сотрудника. *Косвенный (латентный)* моббинг может выражаться в форме игнорирования, реализации различных форм «организационной депривации» сотрудника, социальной изоляции, ограничения доступа к информации, к процедуре принятия решений, к взаимодействию с внешней средой и др.

2. По степени осознания собственных целей моббером (субъектом, осуществляющим моббинг), рассматриваемое явление может быть *сознательным (преднамеренным)* и *неосознанным (стихийным)*.

3. Относительно восприятия «жертвы» моббинг дифференцируется на *реальный* и *мнимый*.

4. По численности участников моббинг следует разделять на *индивидуальный* и *групповой*.

5. По характеру протекания моббинг может быть *хроническим* и *«самозарождающимся»* – предполагающим регулярное возникновение новой жертвы.

6. По возможности управления моббинг следует дифференцировать на *управляемый (тактический)* и *неуправляемый*. Первый, вообще, представляет собой очень специфическую разновидность, поскольку предполагает реализацию средств моббинга в качестве *инструмента* воздействия (в том числе по вектору «руководитель–подчиненный»). Иначе говоря, моббинг осуществляется не в своем исходном назначении, а в функции достаточно латентных – скрытых управленческих целей. В этой связи, усматривается связь механизмов формирования контркультуры (как особой разновидности организационных культур) и моббинга. Он, в данном случае, может быть описан как один из ее аспектов, а также принимать особые формы. К ним следует относить создание определенных неформальных групп внутри организации (клик, камарильи и др.), преследующих целью психологическое давление на конкретных работников.

Одновременно с этим, существует и такая классификация моббинга, которую следует рассматривать в качестве наиболее традиционной и широко представленной. Согласно ей это явление имеет следующие две разновидности:

– *вертикальный* моббинг, получивший распространение практически повсеместно название «*боссинг*»; в этом случае, психологический террор и иные сопутствующие средства воздействия исходят от руководителя;

– *горизонтальный* – предполагает возникновение и развитие моббинга от других исполнителей – коллег; в современной литературе такая разновидность моббинга получила название «*буллинг*».

Следует также учитывать, что указанные понятия часто обнаруживают эффекты интерференции при их использовании. Так, в некоторых работах, например, в [2, 11], термины «моббинг» и «буллинг» рассматриваются как тождественные друг другу. Другие же авторы склонны придерживаться противоположной точки зрения [12]. Так, если под моббингом понимается вид психологических притеснений со стороны руководителя и/или коллег, которые вовлекают и других в систематическую и регулярную травлю (тем самым подчеркивается, что в качестве агрессора выступает группа лиц), то буллинг чаще всего трактуется как преследование «один на один». В случае буллинга преследователь проявляет агрессивное поведение, выражающееся в предумышленном преследовании, попытках унижения другого работника, нанесению ущерба его репутации и т. п. [2, 9, 11]. По мнению же тех авторов, кто указывает на синонимичность моббинга и буллинга, принципиальной разницы между этими понятиями нет, поскольку даже если агрессором выступает группа, в ней всегда присутствует лидер, который до определенного времени скрыт [9].

При этом, важно подчеркнуть, что два представленных на основе классификации «по горизонтали» и «по вертикали» вида моббинга, фактически, к настоящему моменту, расширили свои «границы», чем, во многом, содействовали их «автономизации». Речь идет о том, что, будучи изначально отдельными аспектами моббинга, теперь боссинг и буллинг, в значительной мере, стали рассматриваться как явления самостоятельные от него. Такая ситуация не является редкой в организационной психологии. Быстрые темпы ее развития (в особенности в последние 20 лет) определили тенденцию выявления тех или иных феноменов, явлений, механизмов, которые спустя совсем небольшой промежуток времени, интенсивно «обрастая» теоретико-методологическим обеспечением, также быстро становятся самостоятельными, а в иных случаях, обретают даже статус отдельных дисциплин. Подобная ситуация характерна, скажем, для таких отраслей как организационное поведение, организационное развитие, организационное консультирование, которые в период своего институционального оформления располагались в структуре организационной и индустриальной психологии, а впоследствии, отделились

от нее, не утратив при этом общих связей с ней в контексте категориального аппарата, методического инструментария и т. д.

Кроме этого, такая тенденция не только не снижает своей роли в современной организационной психологии, но и усиливается. Помимо указанных – «автономных» относительно моббинга – разновидностей, стали выделяться и подвергаться всестороннему описанию так называемый «*институциональный моббинг*» и *кибермоббинг*. Первый состоит в широкой совокупности средств преследования работника с использованием целого ряда задач и функций, входящих в кадровое измерение управленческого труда: профессиональная аттестация, управление карьерой, квалификационные экзамены, реализация дисциплинарной и арбитражной функций со стороны руководителя и многие другие.

В свою очередь, появление кибермоббинга, в решающей степени, спровоцировано следующим обстоятельством, имеющим принципиальное значение для психологии труда (теории деятельности) и организационной психологии. В последние десятилетия усиление развития различных сфер: технологической, социальной, политической, экономической и др., объективно способствует закономерным преобразованиям в процессе, который традиционно обозначается, как «*филогенез деятельности*». Постепенно осуществляемая смена исследовательской ориентации с *субъект-объектных* на *субъект-субъектные* виды деятельности была, во многом, обусловлена возрастающей ролью вопросов психологического плана в изучении деятельности как таковой. И если в профессиях субъект-объектного класса, как известно, объектом выступает некая неодушевленная реальность, то в субъект-субъектных видах деятельности объектом выступает субъект – другой человек или группа людей с присущим им широчайшим спектром личностных, характерологических, индивидуально-типологических и иных особенностей. При этом, обращение к субъект-субъектным видам деятельности, в значительной степени, обнаруживает и более общую тенденцию, которая была обозначена выше как «психологизация» научных направлений. Следовательно, все это, во многом, обогатило теорию деятельности – сделало ее «еще более психологической» по своей сути.

В то же время, смену этих двух традиционно дифференцируемых классов деятельности, а также логику развития общих представлений относительно этой широкой по своему содержанию и потенциалу проблематики, полагаем, нельзя считать завершенной. Действительная сложность и многогранность эволюции форм трудовой деятельности высока настолько, насколько быстро происходит прогресс в указанных выше сферах жизни общественной жизни, – насколько увеличивается динамичность «мира профессий». Таким образом, открывается возможность продуктивного и углубленного исследования все новых типов и разновидностей профессиональной деятельности, а, по всей видимости, и классов – прежде всего, *субъектно-информационного*. Важнейшей отличительной характеристикой субъектно-информационного класса является то, что в нем имеет место, фактически, та же самая трансформация, которая привела ранее к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация основного атрибута деятельности – ее *предмета*. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – *информация* [4, 6, 7 и др.]. Данное обстоятельство не только (и даже не столько) способствует постановке вопросов теоретического плана, сколько расширяет потенциал исследований субъектно-информационного класса в организационно-психологическом плане – с обращением к вопросам, связанным с формированием и развертыванием организационных феноменов, в том числе, с моббингом (кибермоббингом). В этом случае, однако, он, равно как и целый ряд других феноменологических аспектов, претерпевает очевидные модификации. Это явление, в принципе, не может и не должно сохранять свои инвариантные характеристики, когда оно становится включенным в реализацию субъектно-информационных деятельностей. В то же время, полагаем, в ближайшем будущем вполне возможной станет ситуация, в которой влияние кибермоббинга (в том числе, в организационной среде) окажется гораздо большим в сравнении с традиционными разновидностями моббинга. Это, опять-таки, обусловлено значительными трансформациями в «филогенезе деятельности», а также в усилении дистанционных форм трудовой деятельности, включая так называемое «*виртуальное лидерство*». Таким образом, классические формы моббинга могут быть практически всецело модифицированы на основе включения в них основ информационного плана (IT-технологий). Следовательно, увеличивается и вероятность возникновения принципиально новых разновидностей моббинга, часть из которых возникла на базе существующих, но которые, однако, совершенно «далеки» от традиционных разновидностей в силу своей «информационной природы». К ним, например, можно отнести «*информационный сталкинг*» – навязчивое скрытое или, напротив, явное преследование, внимание со стороны другого человека или группы людей с использованием характерных моббингу угроз, запугивания, отслеживания, оскорблений и т. д.

Рассматриваемые положения носят не частный, а вполне общий характер и вскрывают, полагаем, одну из наиболее атрибутивных особенностей моббинга, а также многообразия его разновидностей. Более того, именно она, вообще, чрезвычайно специфична и, вероятно, свойственна очень ограниченному кругу феноменов. Дело в том, что моббинг, обладая вполне определенными содержательными границами, тем не менее, является весьма *диверсифицированным* – разнородным. Причина такой диверсификации состоит в многообразии видов и типов деятельности, с одной стороны, и в множественности типов организаций. Иными словами, практически каждый из них не просто допускает, но и, по-видимому, обязательно предполагает собственные, свойственные только данному типу особенности развертывания моббинга и его отдельных самостоятельных вариаций. Это обстоятельство, по существу, определяет диапазон проблемных областей в исследовании моббинга. Те или иные виды и типы трудовой деятельности, а также типы организаций, полагаем, могут и должны определять экспликацию соответствующих им своеобразных, *сцепленных* с ними, форм моббинга. К настоящему времени уже получен ряд данных, раскрывающих специальные характеристики моббинга среди сотрудников высших учебных заведений, офисных служащих, библиотечных работников [1, 9]. Вместе с тем, подобные разработки должны быть продолжены далее – с учетом разнообразия палитры «мира профессий» и типов современных организаций.

Продолжая рассмотрение моббинга в контексте организационно-психологической проблематики, следует, в первую очередь, обратиться к основным направлениям, сложившимся в современной организационной психологии и дать оценку механизмам возникновения и распространения этого явления с использованием именно таких средств.

Согласно данным различных исследований, с притеснениями на рабочем месте каждый день сталкивается около 20 миллионов служащих американских организаций. В Великобритании моббинг-действия в трудовом коллективе испытывают на себе около 30% сотрудников. В Швеции процент жертв моббинга варьируется от 2,5 до 16,2% [8].

Как указывается в [9], «серьезность проблемы моббинга подтверждается не только степенью ее распространения, но и тяжестью последствий для человека. Так, <...> моббинг располагается в одном ряду с убийством, изнасилованием и ограблением. По мнению авторов, индивидуальная и групповая травля и сходные с этим формы поведения несут столь же серьезный вред, что и прямое физическое насилие. Кроме того, современная нестабильность многих видов рабочих мест создает на рабочем месте напряженную обстановку, поэтому подобные формы насилия наблюдаются все чаще» [1, 9].

При этом важно подчеркнуть, что значительная часть подобных исследований предполагает описание лишь фактической «стороны дела», практически никак не выясняя реальных механизмов возникновения явления моббинга, которые, полагаем, исчерпывающе могут быть интерпретированы с применением положений, сложившихся в классической организационной психологии.

Вначале, разумеется, следует отметить «неслучайность» проникновения проблематики моббинга в сферу организационной психологии. Дело в том, что, появившись однажды в качестве предмета исследований в социологии, моббинг далее не мог не быть описан как явление уже психологического плана – то есть, как данность социальной психологии. Действительно, целый ряд ее крупных направлений предполагает включенность моббинга в их содержание. Это и вопросы, связанные с групповой динамикой, и проблематика многообразия групповых феноменов, и широчайший спектр внутригрупповых и межгрупповых конфликтов, и, несомненно, вопросы, относящиеся к менеджменту и психологии субъекта управленческой деятельности. Впоследствии, как известно, эти направления обнаружили принципиальное сходство с главными предметами исследований в организационной и индустриальной психологии, что и определило, на наш взгляд, достаточно логичный (и даже гармоничный) переход тематики моббинга в область последней.

Отсюда уже очевидным становятся и изменения в понимании этого явления, а также, как следствие, разница в определениях данного понятия, представленных в ранних работах и современных – реализуемых практически целиком с акцентом на организационно-психологическую проблематику. Так, согласно Н. Дэвенпорт, Р. Шварц и Г. Элиот, «моббинг в трудовом коллективе – это такое поведение коллег, руководства или подчиненных по отношению к кому-либо из работников, при котором они периодически, на протяжении недель, месяцев и даже лет, проводят осуществление целенаправленного преследования, нападок, ущемляющих его/ее чувство собственного достоинства, подрывающих репутацию и профессиональную компетентность. Результат – психологическая травма и увольнение» [2, 11]. Отличиями этого определения от представленного в начале статьи (данного Х. Лейманом, – фактически, основоположником направления исследований моббинга) являются указание цели моббинга и применение его к сфере трудовых отношений [13].

В ходе анализа вопросов, связанных с моббингом в организационной среде, полагаем, исходным и базовым должно являться установление в качестве основных тех механизмов этого явления, которые обусловлены психологическими аспектами *управленческой деятельности* и психологическими характеристиками ее субъекта – руководителя.

Феномен моббинга может, по нашему мнению, быть не просто представлен в тех или иных стилях руководства и лидерства, но и считаться, как указывалось ранее, действенным инструментом их воплощения в управленческом труде. Целый ряд современных – новых направлений психологии лидерства, конечно, не делает на этом прямой акцент, однако косвенным образом содержит подобные допущения. К таким представлениям относятся, к примеру, харизматическое лидерство (и, главным образом, стиль под названием «неэтичный харизматический лидер»), некоторые положения гендерного менеджмента, транзакционная модель лидерства и др.

Особую роль, в этом случае, выполняет *трансформационная концепция менеджмента* А. В. Карпова. Ее основной смысл заключается в доказательстве множественных и весьма глубоких, хотя и достаточно имплицитных трансформаций многих базовых закономерностей так называемого «эталонного» (нормативного) менеджмента, установленных и проинтерпретированных в зарубежных организационно-психологических исследованиях. Это вновь и с еще большей остротой ставит вопрос корректности и правомерности их переноса на условия российских реалий, на отечественные организации. В теории показано также, что существует очень большое число факторов, провоцирующих подобного рода трансформации – как во внутренней, так и во внешней среде организаций. Таким образом, по отношению к прикладным исследованиям и разработкам в сфере организационной психологии в России в качестве специфической и объективно необходимой методологии может и должна, по мнению автора, выступать трансформационная концепция менеджмента. Она же, во многом, может допускать и закономерные модификации в развертывании моббинга в зарубежных и отечественных организационных реалиях [3]. В частности, было установлено, что известный феномен «выученной беспомощности» претерпевает под влиянием внешних факторов, которые чаще всего непосредственно относятся к моббингу (регулярного порицания, психологического давления, придинок и мн. др.), очень специфические формы, заключающиеся, в частности, в том, что работник, даже еще не приступив к выполнению того или иного задания, заранее предполагает наступление неудачного результата и даже ориентирован на него. Позднее, с учетом этих данных, название термина было изменено на «антиципированную» (буквально, «предвосхищаемую») беспомощность».

Помимо этого, моббинг может быть рассмотрен в качестве механизма раскрытия так называемого «*впечатляющего менеджмента*» («impression management») [3]. Основная идея этих концептуальных взглядов состоит в том, что свое неблагоприятное положение в группе лидеры могут компенсировать, используя так называемый «впечатляющий менеджмент» – совокупность средств влияния на других людей и формирования у них впечатления о себе с помощью различных невербальных и вербальных приемов. Одним из главных проявлений такого менеджмента является «инграциация» («ingratiation»), означающая способность человека быть привлекательным для других людей, добиваться их симпатии и любви. Человека, который вызывает такое отношение у окружающих, принято называть «инграциатором», а объект инграциации – «мишенью». В этой связи важно отметить, что инграциаторами могут выступать как лидер, так и последователь (исполнитель). Данная концепция может быть рассмотрена на материале гендерного менеджмента. Разумеется, в качестве невербальных и невербальных средств установления инграциации может служить вертикальный моббинг – боссинг.

Вместе с тем, важной проблемой современной психологии менеджмента, а также организационной психологии является злоупотребление властью и *патологии лидерства*. Главной детерминантой их возникновения и дальнейшего формирования, являются определенные деструкции в поведении руководителя, в первую очередь, в процессах принятия управленческих решений. На этой основе был выделен конкретный вариант типологии таких деструктивных лидеров, получивший название «*терминаторное руководство*» (и – «лидеры-терминаторы» как общее название типов). Главными условиями возникновения подобного явления в организации являются следующие: бесчувственность по отношению к другим, грубость и запугивание, холодность, равнодушие и надменность, стремление к личному благополучию за счет других, чрезмерная амбициозность, утрата доверия других, неспособность делегировать полномочия подчиненным и создавать команду или, напротив, осуществление гиперделегирования полномочий и уход от ответственности; сверхзависимость от других и др. В свою очередь, руководители с институциональной ориентацией власти используют свою власть для достижения организационных целей, в то время как менеджеры с личностной ориентацией власти стремятся использовать власть в собственных целях, что также во многом провоцирует появление патологий лидерства. При этом в условиях многообразия патологий лидерства, очевидным представляется место

и роль моббинга в их формировании и течении. Более того, вполне закономерным, хотя и практически нигде не упоминаемым в немногочисленных работах, посвященных патологиям лидерства, видится обстоятельство, согласно которому моббинг вообще может представлять собой не столько главное средство их становления и развития, сколько *единственное* их условие – по сути, наиболее эффективный их ресурс.

И наконец, одной из новейших концепций в современной психологии лидерства, в которой наиболее явно отмечается роль моббинга в деятельности управленческого типа, является концепция *токенизма*. Оно достаточно часто встречается в современных организациях. В особенности, это относится к тем предприятиям, которые ведут свою работу в многонациональных и многоконфессиональных регионах. Фактически, токенизм представляет собой определенную форму группового давления, основанную на половой, расовой, этнической и религиозной дискриминации некоторых сотрудников организации. В так называемой асимметричной (неравномерной) группе ее члены, составляющие большинство пока кому-то из обозначенных признаков, называются доминантами, а те, кто количественно лишь символически, мало представлен в группе, получили название «токенов» (символов) [3]. Такое явление, полагаем, следует также рассматривать в качестве особой разновидности «моббинга». Нередко токенизм рассматривается в качестве предмета исследований в гендерном менеджменте. В нем, помимо специальных классификаций токенов – женщин-лидеров, имеет место также доказанное положение, о том, что женщины в мужской группе и женщины-лидеры в сугубо мужском деловом мире выступают в роли токенов.

Нельзя также не отметить, что в последнее время моббинг, как атрибут управленческой деятельности (боссинг) стал рассматриваться в качестве одной из *профессиональных деструкций* – постепенно накапливающихся изменений сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающихся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также развитии самой личности. При этом эксплицируются и известные феномены «очерствления», «психического выгорания», цинизма и др. Более того, известно, что одним из симптомов профессионального выгорания является «дегуманизация». Он же, полагаем, может выступать в качестве детерминанты возникновения патологий лидерства и, разумеется, моббинга, причем таких его вариаций, которые не предусматривают целенаправленную и осознанную травлю, а оказываются следствием указанного синдрома.

Вместе с тем, ставшее уже, как отмечалось выше, междисциплинарным, направление изучения моббинга, в значительной мере, обусловило появление новых понятий, так или иначе, связанных с психологическим давлением внутри рабочего коллектива, семьи, неформальных групп и т. д. К ним целесообразно относить деструктивное поведение, абьюзивные отношения, токсичность, виктимизацию, виктимблейминг и мн. др.

В завершение считаем необходимым отметить, что исследования моббинга не просто обладают отчетливым междисциплинарным характером, но распространили свою «экспансию» на отрасли, содер­жательно весьма далекие от психологии. В частности, это относится к юриспруденции. Несмотря на уже сложившиеся положения относительно правовых аспектов моббинга, имеется настоятельная необходимость в установлении закономерностей, относящихся к юридической психологии и ряду других психологических отраслей. Эти данные, на наш взгляд, могут быть в состоянии обеспечить разработку правового обеспечения относительно моббинга и связанных с ним иных явлений. Такая задача, равно как выработка средств профилактики моббинга в организациях, должна стать одной из наиболее актуальных на современном этапе изучения рассматриваемой проблематики.

Литература

1. Дружилов С. А. Проблема моббинга на кафедре в условиях реформирования вуза // Высшее образование в России, 2011. № 6. С. 118–122.
2. Дэвэнпорт Н. Эмоциональное насилие на работе: молчаливое увлечение? // Отдел кадров, 2005. No 9 (56). URL: <https://otdelkadrov.by/number/2005/9/521>.
3. Карпов А. А. Современная организационная психологии. Ярославль: Филигрань, 2018. 256 с.
4. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
5. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики. В 2 т. Том II. Метасистемный подход. Ярославль: Филигрань, 2021. 376 с.
6. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) // Ярославский психологический вестник, 2021. №3 (51). С. 48–63.

7. Карпов А. В. О субъектно-информационном классе деятельности // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018. 2(36). С. 12–22.
8. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 364 с.
9. Кулакова А. Б. К вопросу изучения моббинга в системе трудовых отношений // Социальное пространство, 2019. № 2 (19). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28187>.
10. Лоренц К. Агрессия. Москва: Прогресс, 1994. 230 с.
11. Davenport N., Schwartz R.D., Elliott G.P. Mobbing: emotional abuse in the american workplace. Civil Society Publishing, 1999. Pp. 50–68.
12. Field E. M. Strategies for surviving bullying at work. Australia: Australian Academic Press, 2011. 142 p.
13. Leymann H. Mobbing: Psychoteror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek: Rowohlt. 192 p. I, 1993.

Теоретико-прикладные аспекты психологии социальной перцепции в управлении, поиск концептуальных подходов

В. И. Назаров г. Иваново, Российская Федерация

Аннотация. Рассматривается вопрос о выборе дальнейших теоретических направлений изучения социальной перцепции в управлении (СППУ). Многолетние исследования её процесса в лаборатории, основанной проф. Р. Б. Гительмахером были продолжены: при смене характера производственных отношений, трансформациях общественно социальной среды, изменениях форм диадических отношений «руководитель/подчиненный» и отдельных сторон их взаимодействий. Сформированный массив данных, предполагает его теоретическое обобщение. Для концептуализации результатов необходим поиск теоретического базиса и анализ применимости прототипов, имеющих в сходных научных исследованиях.

Ключевые слова: психология, социальная перцепция в управлении, система, целостность, бинарность, концепция психологического механизма, новые результаты, бифуркация системы.

Перспективы исследований социальной перцепции в управлении (СППУ) нуждаются в дальнейшем развитии теории этой проблематики. Без опоры на системные подходы мы не усматривает успешного решения прикладных вопросов этого раздела научных знаний [8, 7, 6]. Опыт, а также имеющийся экспериментальный материал изучения СППУ в нашей лабораторией, созданной проф. Р.Б.Гительмахером, обширен, что в свою очередь дает экспериментальные основания к определению направлений дальнейшей работы. Однако выводы на основе анализа архивного материала нуждаются в их соотношении с имеющимися теоретическими концептами современных исследований. Эта работа означает поиск возможных аналогий (прототипов) для определения дальнейшей направленности теоретических поисков. Особенность текущей ситуации изучения СППУ в том, что ее теоретическое обобщение и понимание для уровня концепта не может называться во всем полным в виде такой теоретической формы. В этом случае мы, как необходимое, видим в соотношении наших обобщений и полученных результатов с более разработанными теоретико-фундаментальными моделями процессов. На первом из предстоящих этапов исследования среди прототипов нашего предстоящего решения подходит модель формирования психосемантической ментальной карты реальности [15]. В этом случае, исходя из ее оценок как отражения формализованных, межотраслевых позиций анализа, предполагается получить основания для генерирования новых, полезных идей в качестве исследовательских гипотез для углубления понимания психологических особенностей СППУ. Лаборатория для подобного ретроспективного анализа имеет основания.

Характеризуя имеющийся в нашем распоряжении экспериментальный материал, отметим. Архив оформленных отчетов выполненных НИР составляет более 50 томов. На часть их ссылаются в своей работе Н. А. Никифорова [10, с. 82; 12]. При этом речь идет об отчетах, имеющих № ГР в ВНИИЦ, помимо их имеются описания итогов и результатов НИР в период, когда система регистрации была нарушена, а также данные различных уточняющих исследований, представленные в работах сотрудников. По датам проведения НИР они в совокупности охватывают период с 1980 г. по н. вр. (НИР 1980). Цели и задачи обращения к анализу этого архивного материала могут быть различными. В данном случае нас интересует, отмеченное выше, соотношение и сходство полученных на его материалах теоретических обобщений с принципиальными позициями предложенной схемы конструирования ментального пространства окружающей реальности, а также характера смены содержания этого процесса, обозначаемой термином бифуркация [15]. Отметим, что речь идет о применении принципиальных позиций этой разработки авторов после её сопоставления с первичными вариантами схем используемых нами при анализе социальной перцепции в управлении.

Обобщение нашего материала для соотношения предложений названных авторов в части схемы формирования субъектом модели ментального пространства указывает на ряд их сходных характери-

стик. Сразу разграничим, что сферой наших исследований остается социальная перцепция, сферой авторов как базис психосемантика. Методически общей позицией для схем при их возможной унификации может усматриваться формализация взаимных начальных подходов. Прежде всего, обоюдные данные указывают на необходимость перцепиенту некоторого периода времени (субъекту, индивиду), который требуется для формирования хотя бы части (далее её расширение) карт пространства окружающей индивида социальной реальности (модели). Такая парциальность (этапность) подтверждается тем, что по мере продления периода наблюдений определяются разнообразные дополнения и уточнения, касающиеся параметров выбираемых субъектом факторов оценивания, или смены приоритетов, их дифференциации, изменения количественного многообразия до уровня первично необходимого, уровня выраженности параметров в динамике и др. В совокупности это говорит о постоянной динамичности всего процесса и постоянстве психологической активности для последующего дополнительного формирования «карты». В результатах исследований нашей лаборатории по изучению СППУ это всесторонне продемонстрировано, что позволяет говорить о доказанности данного утверждения. Соответствующие материалы отражены на примерах: восприятия руководителя подчиненными [2]; социальной перцепции в процессе делового общения [17]; проблемах обеспечения психологической безопасности личности в производственной сфере [18]; формирования команды менеджера [4]; психологии социальной перцепции в управлении [9]; трансформации социально-перцептивных процессов в управлении при радикальных изменениях макросреды [10]; психологических основах социальной перцепции в управлении [11] и других исследованиях. Результаты наших разработок ставят вопрос: какие факторы и при наличии каких признаков «выбираются перцептивной системой для возможного включения в ее единое поле анализа социального пространства, в котором находится субъект на производстве?, одновременно этих начальных сроков формирования усматривается аналогия с воссозданием карты ментального пространства. Одновременно в ней соединяется в структуру отличающийся по специфике набор параметров (выбор субъектом факторов для структурного их объединения в системное образование). Это же указывает на необходимость наличия объединяющего признака в виде смысла и значимости этих факторов для перцепиента. Подобного рода психологическая активность является синтезом много-качественности в системно связанное объединение на основе применения когнитивных функций индивида более высокого уровня организации, что говорит о необходимости участия метасистемных связей во всем комплексе анализа поступающей и предпочитаемой информации. В схеме на основах психосемантики принятие первичных оппозиций происходит, как отмечают авторы, по типу «благоприятно-вредно». Выбор таких реперных точек для последующего анализа далее позволяет переходить к воссозданию устойчивых комплексов оценок и новых умозаключений, которые обеспечивают жизнедеятельность индивида (перцепиента). Вторично подчеркнем, что у нас рассматриваются факторы, которые касаются отношения к непосредственному руководителю и для нас они важны в этом секторе анализа перцепции. Возможно предполагать, что с теоретико-прикладных перспектив, это является ключевым вопросом для последующих исследований. На данный период мы имеем основания говорить о доказанности нескольких характеристик выбора координат оценивания при «составлении метрики» параметров: это указывает на некую «заказанность» предпочитаемых для оценивания факторов, а также проявления связей с более высокими уровнями организации психологической деятельности.

С этого уровня аналитического соотношения рассматриваемых схем очевидна первая деталь. Прямым образом схема анализа, сформированная по итогам исследований на основах психосемантики, не может быть перенесена для анализа «отношения» подчиненных к своему руководителю. Причиной видится то, что итоговый результат перцептивного процесса в управлении имеет большее количество специфичных особенностей. В психосемантической модели ее факторы построения пространства (авторы определяют их как «нулевые точки», «благоприятно-вредно» и др.) представлены более однозначно, нежели возможные аналогии для модели пространства «выработки в СППУ». Особенностью социальной перцепции является то, факторы «отношения» по содержанию складываются (могут возникать) в том числе на многоуровневой основе. Например, в фактор «авторитет руководителя» (авторитетность, причины авторитетности) объединяются различные оценки самого подчиненного, для перцепиента возможны как значимые оценки непосредственного руководителя лицами со стороны, в том числе управленческой иерархии по горизонтали и по вертикали, а также есть и другие примеры. Мы обязаны отметить, что для перцепции подчиненным своего руководителя неожиданно значимым становятся самооценки подчиненного (его самоотношение). Даже в самых ранних исследованиях 1980-х и начала 1990-х годов лица с профессиональной квалификацией более высокого уровня или с более высоким, чем у иных сотрудников уровнем образования, оценивали общего руководителя существенно ниже. Мы целенаправленно проверяли этот аспект и установили в модельных исследованиях, что, в частности, спортсмены (радиомногоборцы) оценивают своего тренера с тенденцией снижения уровня оценок по мере этапов роста спортивной квалификации. Как подобная же тенденция отмечается сни-

жение оценок тренера (руководителя) спортсменами в первые 2-5 часов после их победы на соревновании. Сходство в понижающем характере оценок мы выявили у лиц, перешедших на работу по найму после провала в собственной коммерческой деятельности. Имеется значимость отметить, в разной мере аналогичные оценочные действия сотрудников, проработавших с одним и тем же руководителем длительный срок, или отмечающих по разным основаниям отношение руководителя к ним как «на короткой дистанции». Выводом можно считать, что подобного рода предикторов и мотиваторов снижения уровня отношения может быть гораздо больше. Это составляет особенность, характерную для социальной перцепции в управлении.

Безусловным сходством по результатам рассмотрения психосемантической (ментальной карты) и применяемой нами «социально-перцептивной» схемы анализа психологических механизмов восприятия факторов формирования отношения к руководителю отмечается то, что в обоих случаях составляющие их процессы не останавливаются завершившимися. Для межличностных коммуникаций на производстве очевидно, формирующие их диадические отношения происходят непрерывно. Для межличностных коммуникаций также необходимы постоянные информирующие знаки, отражающие внешние объектные и ли иные значимые информирования от внешней среды. Это свидетельство того, что изменения социальной реальности фиксируются, вызывая изменения в структуре, механизмах и результатах социальной перцепции в управлении.

Дальнейшие исследования процесса перцепции в управлении продолжают иметь актуальность для получения, по уровневому принципу новых результатов, расширяя наше понимание психологического механизма восприятия подчиненными своего непосредственного руководителя, а значит прикладного использования новых результатов. Динамика происходящих изменений в практике организации совместной производственной деятельности делает такие научные результаты востребованными. Это касается дальнейшего углубления теоретических представлений о взаимосвязях данного процесса в рамках психологической целостности субъекта и случаев прикладного использования получаемых знаний (составление прогнозов отношения к руководителю, формирование психологического климата на производстве, активизация совместной производственной деятельности, рост эффективности за счет новых форм организации труда и др.). Эти новые данные станут отражением дальнейшего развития перспектив как минимум в двух направлениях психологических исследований: психологии управления и организационной психологии. Для каждого из них новые данные о социальной перцепции в управлении современного текущего периода работы производства теснее связываются с эффективностью ее результатов.

Центральным вопросом дальнейшего развития нашего знания психологии системы социальной перцепции остается задача описания психологического механизма формирующего ее системность. Эта задача не является только ее исключительной особенностью, поскольку по существу как и для иных системно образованных структур он нуждается в объяснении: каким образом комплекс структурных элементов (или совокупность частей) обретает организованность, целостность и формирует свойства системы, которые не сводимые к свойствам суммы элементов ее структуры. Результатом соединения структурных частей становится та или иная новая качественная характеристика, не содержащаяся в разрозненных, не соединившихся элементах. По представлениям авторов сам процесс соединения элементов не содержит с их стороны механизма самоуправления, а может существовать как начальное звено процесса более высокого уровня целостности, т. е. большего по возможностям своих функций. Относительно СППУ это остается также справедливым.

Относительно психологических механизмов формирования результата СППУ аналогии со схемой авторов имеются. Чтобы формировать отношение к непосредственному руководителю, подчиненный обязан иметь, а это также означает «сконструировать», собственное ментальное пространство. С учетом выбранных позиций для оценивания руководителя, таких как профессиональные, моральные, нравственные, коммуникативные и иные качества. Среди их всех перцепиент должен делать выборы (имея смысловые опоры) и создать для себя то, что можно условно называть системой «координат или метрикой» [15]. Некий список точек этого пространства в части СППУ вероятнее всего большей и отличается у различных субъектов настолько же, насколько возможны и одинаковые позиции. С формализованной стороны в нем могут быть индифферентные уровни оценок (некие «нулевые точки»), оценочные позиции по типу «благоприятно-плохо» и целый ряд других. Фактически это можно считать пространством элементов для комплексного оценивания руководителя, что по научной терминологии можно называть ментальной картой или семиотической моделью части реальности [13, 14]. Следует отметить, что мы, имея свою схему и логику формирования перцепиентами подобной карты, выбрали задачей соотнести применимость их логики для объяснения изменений перцептивного процесса в управлении. Для этого поставили перед собой задачу сделать попытку связать эту логику с экспериментальными данными на-

шей лаборатории. Значение этой работы в дополнительной проверке наших же представлений о формировании перцепиентом своего отношения к руководителю. Для проверки обоснованности нашего варианта схемы мы усматриваем ожидаемое отражение в ней схемы авторов как общего в частном. Мы также выделили значимость этой логики в том, что она дает нам объяснение динамики отношения индивида и возможности его ориентации в «пространстве-времени», чтобы направлять усилия, связанные с его потребностями как субъекта на производстве. Соответствие этой модели эффективности удовлетворения потребностей, «выживания» в деятельности на производстве, формированию благополучия могут говорить об адекватности модели применяемой в СППУ. Считаем важным отметить несколько, по нашему мнению, принципиальных положений. а) выбираемые перцепиентом параметры оценивания, имея для него смысл. Следует указать, что если для СППУ брать схему авторов, то в перцептивной системе подчиненного, направленной на руководителя, изменения ряда параметров могут происходить непрерывно, но с какого-то уровня изменений в содержании процесса может возникать скачок оценок с последующими сменой векторов направлений развития системы «отношения», которое получило название бифуркации. В результате отношение меняется (выстраивается вновь), а процесс формирования нового оценивания начинает идти заново по формально пройденным этапам. Подобные феномены в наших исследованиях выявлялись. Однако их возникновение касалось ограниченного набора случаев. Эти случаи отмечались в конфликтных ситуациях диадических взаимосвязей сотрудник/руководитель, а также становились итогом существенных и радикальных изменений в организационно-производственной среде, смене межстатусных отношений в коллективе. Общим же заключением является установление с их формальной стороны (наличие) очевидных аналогий двух этих подходов, одновременно при наличии качественных специфических факторов в каждой системе.

Сходства в анализируемых системах СППУ и формирования ментальной карты окружающей социальной реальности, предложенной авторами, связаны с общими фундаментальными принципами возникновения системных структур. От этих же основ могут появляться и сходства их функционирования. В наших подходах таким базовым принципом построения структуры системы является ее бинарность. Это свойство структуры системы обеспечивает возможности системы к адаптивным трансформациям и операционные возможности оценивания различных параметров среды.

Широко доказано, что существование и функция системы осуществляются при условии сохранения бинарности ее структурных элементов («единства и борьбы противоположностей»). Если диспаритет структурных факторов системы усиливается, тогда в дальнейшем, начинает действовать принцип влияния изменений структуры элементов для уменьшения возрастающей нестабильной бинарности к текущей и восстановленной бинарности допустимой, стабильной (принцип смены нестабильности структуры на её упорядоченность для сохранения системы). В нашем случае на это указывает необходимость временного отрезка для смены отношения к руководителю, но более точно об этом свидетельствует изменение позитивности отдельных и интегрированных в отношение оценок. После изменения факторов в структуре системы её восстановление происходит по одному из вероятных сценариев: осуществляется через бифуркацию векторов по признакам модальности их «ветвей». Это остается естественным механизмом «жизнестойкости» системы в целях последующего сохранения новой структуры и ее дальнейшего существования за счет наличия воссозданной более устойчивой бинарности элементов её структуры. Каждая ветвь (направленность) из возникающих обновленных направлений имеет перспективу наращивания влияния, для неё характерных отличительных и качественно-содержательных характеристик, что может вести к повторению бифуркации по причине усиления влияния этой новой «ветви» для сохранения баланса.

Доказательства бинарности как условия и предпосылки функционирования системы социальной перцепции на всех её этапах и периодах проявления активности мы связываем с тем, что назвали «феноменом колебания позитивности» принимаемых перцепиентом оценок: как по периодам измерения оценок, так и в модельных для этого экспериментах мы постоянно отмечали, что итоговые уровни оценок перцепиентами качеств своих руководителей (приравненных к их статусу), имеют колебания. Рассматривая это с различных подходов, соответствующий вывод говорит об одном: перцепиент, постоянно формируя своё «итоговое» отношение на данный период времени, исходит из принадлежности (склонности) будущей оценки к той или иной ее противоположности. В математической логике к соотношению (+/-). Это свойство имеет основания рассматривать его как характеристику системы, приспособленную для ее коррекции, а также для ее же адаптивного управления. Срок, в течении которого это выдерживается системой, составляет время проявления этой же системой фундаментального изначально необходимого свойства формирования системной целостности на основе принципа бинарности структуры ее элементов. Из совокупности данных об анализе отношения перцепиентов к своему непосредственному руководителю выявлено, что данная характеристика системы перцепции подобную активность

проявляет постоянно: имея колебания отношения к руководителю в ситуациях, периодах, соотнося его с общественно-социальными трансформациями и др. Таким образом, общее заключение этих наблюдений доказывает то, что жизнедеятельность человека на производстве оформлена в события и ситуации, которые могут быть им оценены как приятные, неприятные и нейтральные. События неприятного характера выступают в виде негативно окрашенной проблемы или же разного по длительности затруднения. Их значимость, для субъекта может иметь масштаб: способность становиться ежедневной, делаться необратимой изменением, развиваться до неразрешимой ситуации, но в каждом своем варианте она инициирует переоценку (коррекцию) мировоззренческих позиций в пределах его (перцепиента) пространства социальной реальности. Это ставит вопрос о наличии в сравниваемых системах сходных психологических процессов, прежде всего о наличии фундаментального для организации систем принципа «бинарности». Таким образом, это заключение на основе рассмотрения экспериментальных подтверждений совпадает с общетеоретическими ожиданиями. С учетом него появляется вариант решения при выборе параметра оценивания и выраженности получающегося результата – т. е. «оценки».

Отметим ещё раз значение этого психологического механизма. Подобного рода механизм, возникает на границах сравнения оценок противоположных модальностей в системной организации, опирается на естественнонаучный, выявленный принцип бинарности в различных организованных системных связях. Бинарный характер организации системы (бинарность) означает по смыслу его название или указывает на важность наличия комбинации как минимум двух компонентов. По определению Т. Ф. Ефремовой [5], Л. Г. Бабенко и др. [1] это структура, состоящая из двух компонентов. В философских и естественно научных публикациях бинарности отводится роль как основной характеристике всех без исключения природных процессов, в силу чего они содержат в себе два противоположных качества или иначе две стороны возникшей структуры. Подобная двойственность соединенных качеств представляет собой систему, взаимоуравновешенных, но противоположных по действию сил. Из примеров, наблюдающихся в нашей экспериментально практике, эти «стороны (или фазы) одного» могут быть какое-то время симметричными с одинаковой силой влияния, или асимметричными, последовательными, но одновременными по их присутствию. Эта обозначенная двойственность представляет собой систему, основанную на «взаимоуравновешивании» сил противоположных полюсов. При этом последовательный характер противостояния факторов структуры не влияет на природу системы, если создает компромиссный баланс в виде общего результата. Подобную динамичность состояния можно выявлять в каждой из анализируемых схем.

3. На данном шаге нашего анализа, отметим, что в рассматриваемых системах для выявления у них общего и отличающегося как «важное общее в структуре» на первую позицию сходного возможно определять наличие у систем многочисленных функционально-структурных связей с уровнями более высокой организации анализируемой поступающей информации. Только при таком обстоятельстве возможно формирование психологического результата. В отличие от социальной перцепции в управлении, результаты изучения механизмов сенсорного восприятия (перцепция ощущений) вне зависимости их как предмета анализа от социального окружения (вне его границ), являются более изученными по своим итогам и выводам. Это усиливает значимость и обоснованность схемы авторов. Мы также считаем значимым, отметить в ней характеристику в виде идентификации многообразия поступающих сигналов. По отношению к обеспечению этой процессуальности возникновения психологической формы ответа есть широкая доказательная база в виде материального субстрата её начальных звеньев. Это описания, так называемых, детекторных нейронов, а также их способность проявлять функциональную активность, образуя многочисленные связи или, говоря иначе, сообщества. Обзор имеющихся на этот счет результатов представлен у Р. Корсини, А. Ауэрбах. Там же приводятся мнения авторов в части «доказательства интеллектуальной организации восприятия», «перцептивного развития», «исследования каналов первичной обработки сложных сенсорных признаков» и др. Представленное в результатах многочисленных исследований, означает возможности различных нейронов взаимодействовать в составе образуемых ими сетей, способных иметь межуровневый характер соединения и связей. В работах отражаются также другие феномены перцептивной организации. Безусловно, они выявлены на уровне более низком, чем уровень функциональной организации социальной перцепции в управлении. Однако аналогии собственно принципов организации структуры психологических механизмов могут, как минимум, повторяться на уровнях более высоких. Выражая для этого проявление общего в частном. Применительно к нашим исследованиям в качестве такого формализованного принципа, имеющего широкое выявление (подтверждение), лежит принцип выделения «фигуры из фона». Это операциональная процедура, играет решающую роль для идентификации и определения того, что становится предметом (объектом) дальнейшего восприятия. В каждом случае то, что мы называем «фигура» остается областью (частью) того или иного пространства. Эта его часть имеет совокупность признаков, которые со-

ставляют решающую роль в разграничении «фигуры» и «фона», позволяя находить границы «фигуры», что отражает также часть ее качественных свойств. Факторы определения того, что может становиться объектом нашего восприятия (предполагая его индивидуальный и субъектный характер), как известно, целенаправленно изучались в рамках гештальт-теории. Однако её «теоретические» выкладки после многочисленных проведенных исследований оказались на данный период несостоятельны. Попытки сформулировать на базисных принципах данного направления законы перцептивной организации, которые связаны со свойствами нервной системы оказались непродуктивными в силу чего были прекращены. В тоже время можем считать, что длительные попытки гештальтистов по созданию своей теории, сегодня также имеют многочисленные дискуссионные позиции. Как положительный аспект они акцентировали внимание исследователей с иных направлений на изучение взаимосвязи причин и результатов сенсорной стимуляции, которую испытывает индивид, наблюдая объекты или события. Далее логика научного поиска, рассматривая исследования на сенсорном уровне, как проявление общего в частном, ведет к попыткам формализовать выявление результатов перцепции, соответственно предполагает некую схему динамики их формирования и развития результата. Надо признать, что в рамках представлений о тождественных свойствах различных форм перцептивных процессов, наличие в каждом двойственных подструктур (исходно связанных с процессом перцепции различающиеся (качественные) порядки(векторы) структурных факторов, которые выполняют роль информационных (содержательных, смысловых) предикторов результата. Это формализованное по своей категории следствие применимо как в схеме ментального выбора, так и в схеме анализа результатов СППУ.

Обобщающая часть. 1) Имеющийся экспериментальный материал, говорит о наличии значительной численности факторов, влияющих на перцепиента при формировании его отношения к руководителю. В последующие сроки перцептивная система также продолжает проявляет активность, тем самым, поддерживая процесс социальной перцепции в управлении по состоянию готовности коррекции результата. Факторы, выбранные субъектом, на первых этапах используются как перцепиентом для построения первичного варианта ментальной карты, а далее в форме оценок применимы в диадических отношениях по ходу производственных взаимодействий. При этом во времени возможна их замена, калибровка, шкалирование, уточнение и т. д. Это указывает, что сами факторы не обладают универсальностью и постоянством, поскольку могут иметь, а могут и утрачивать свою значимость. Однако анализ также показал, что отношение к руководителю не является по совокупности признаков универсальной характеристикой, а составляет функцию взаимодействия подчиненного с руководителем в конкретных служебных, производственных ситуациях. Это говорит о наличии как минимум двух уровней внутреннего психологического анализа при формировании отношения: первичного и последующих. Различные факторы (метрики карты реальности) составляют первый уровень более низкий по организации, а следующий второй уровень и далее составляют возможности более сложного анализа. Иначе из многочисленных факторов и смыслов не получится интегрированное мнение в форме «отношения», поэтому перцептивный процесс в управлении имеет динамику, начальное отношение к руководителю, через фазы квазиокончателного отношения к отношению сформированному. Подобные продемонстрированные в эксперименте детали процесса СПУ происходят при сохранении бинарности системы перцепции. Значение этой характеристики невозможно переоценить. Это структурное свойство перцептивной системы проявляется при сохранении ее целостности, способности к адаптивным трансформациям, для начала радикальной смены ментальной карты, в качестве базового уровня во взаимосвязях с уровнями более высокого порядка, для сохранения связей структурных элементов как части опыта служебных отношений и взаимодействий с руководителем (качества фактора) противоположной модальности значимых для формирования результата, каждая из которых в обычных условиях имеет модальность для оценивания, но по итоговым оценкам своего влияния на качественную часть интегрированного результата действует разнонаправлено своей парной структуре. Если признавать такое взаимовлияние на результат, то перцепиент обязан делать некие перцептивные умозаключения или обобщения, которые интегрируются в результате процесса. Приходится предполагать активность подобного психологического механизма при факте того, что «перцептивные умозаключения» остаются ненаблюдаемыми переменными. Фиксировать возможно итоговый результат, считая для него (от начала до сформированного результата).

2) Относительно бифуркации системы перцепции в управлении, авторы «психосемантической» схемы исходят из ее специфики. В соответствующих случаях переход от неосознаваемого сигнала к осознанному знаку – это процесс мгновенного появления знака в сознании, который не может быть постепенным. Далее они считают, что изменение формы некоего (психосемантического) процесса может быть непрерывным, но изменение содержания процесса – всегда скачок (резкая смена отношения) в виде так называемой «бифуркации». Однако если «знак» всегда смысл – бифуркация становится

отражением субъективизма в понимании системных связей. Изучение СППУ выявляет иную особенность, исследования указывают на проявления, в том числе, объективных независимых от человека в его перцептивной активности системных связей. Речь может идти о так называемых «существенных» связях, которые отражают фундаментальные характеристики целостности человека. Значительным отличительным различием «схемы СППУ» от психосемантического аналога является то, что бифуркация в нем происходит преимущественно по эволюционному, поступательному варианту. Динамика изменения состояния системы в конечных стадиях в виде бифуркации как «скачка» не является обязательным свойством перцептивной системы, предписанной только к такому варианту. На основе увеличения уровня отрицательных оценок параметров или характеристик взаимодействия и межличностного отношения в диаде подчиненный/руководитель система перцепции может быть исключением. Логика функциональных трансформаций, на примерах изученных нами в СППУ, допускает соединение этих ветвей модальности противоположных оценок, вплоть до последней стадии сближения своих влияний, сохраняя общий результат – внутреннюю (хотя и меньшую) стабильность системной структуры, до появления критического дисбаланса и соответственно бифуркации. Единственным случаем, когда смена отношения к руководителю по своей последней стадии может быть определена как «скачок», если это становится следствием межличностного конфликта у руководителя и подчиненного. После этого процесс социального восприятия своего непосредственного руководителя будет стабилизироваться и обретает устойчивость за счет формирования новых психологических образований, создающих условия функционирования всей системы социальной перцепции (СППУ) субъекта, направленной на формирование нового отношения к руководителю

3) Представленная авторами «семиотическая» модель не может рассматриваться как единственная для обширного списка процессов, связанных с формированием индивидом (субъектом) элементов с использованием своей ментальности при оценивании частей окружающего социального пространства. Данная модель обозначает общую схему механизма направленности и обобщения субъектом многокачественности реальности на основе собственных оценок, сводя их в единое актуальное осознание (понимание). Окружающая человека пространственная часть социальной реальности становится ситуативно и перспективно осознаваемой. Одновременно предложенная авторами схема имеет черты универсальности. Она открывает перспективы для направлений последующих исследований, включая изучение СППУ. Принципы этой модели (схемы) можно рассматривать в качестве некоего образца для построения разнообразных, но по иным критериям, типологических схем анализа проявлений психологической активности.

4) Из сопоставления примеров рассмотренных выше схем процессов следует, что для применения данных формализованных подходов в анализе проявлений психологического реагирования принципиальным и неизменным остается выбор критериев анализа изучаемой реальности и её параметров.

5) Представленные для анализа схемы определенным образом позволяют упорядочить представления о выбранных для этого психологических процессах. В этом заключается достоинство каждой из схем анализа: возможность формализовать процесс появления результата активности системы; подтверждается преимущество гетерогенного подхода к изучению СППУ; обе схемы анализа направлены на решение теоретико-эмпирических вопросов при исследовании своих предметов изучения.

Литература

1. Бабенко Л. Г., Дьячкова Н. А., Казарин Ю. В. Большой толковый словарь синонимов русской речи / Москва: АСТ-ПРЕСС, 2008. 753 с.
2. Гительмахер Р. Б. Восприятие руководителя подчиненными / Иваново: Ивановский государственный университет, 1994. 140 с.
3. Гительмахер Р. Б. Руководитель в оценках подчиненных: периоды и динамика социально-перцептивных процессов в управлении. / Иваново: Ивановский государственный университет, 1993. 132 с.
4. Гительмахер Р. Б., Назаров В. И. Команда менеджера: социально-психологический, экономический и организационный аспекты / Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. 200 с.
5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2 Т. Москва: Русский язык, 2000.
6. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 476 с.
7. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
8. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.

9. Назаров В. И. Социальная перцепция в управлении: теория и практика / Иваново: Ивановский государственный университет, 2006. 244 с.
10. Никифорова Н. А. Трансформация социально-психологических процессов в управлении при изменениях макросреды. Иваново: Ивановский государственный университет, 2007. 179 с.
11. Никифорова Н. А., Субботина Л. Ю. Психологические основы социальной перцепции в управлении. Иваново: Ивановский государственный университет, 2011. 112 с.
12. Научно-исследовательская работа «Социально-психологические факторы и методы стабилизации коллектива производственного объединения Павлодарский Тракторный завод». // ВНИЦ № 80039976.215; 1980.
13. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 480 с.
14. Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания: На материале политического менталитета. – 2-е изд. Москва: Издательство МГУ, 1997. 214 с.
15. Петренко В. Ф., Супрун А. П. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики. 2-е изд., доп. Москва: Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. 384 с.
16. Психологическая энциклопедия. 2-изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 1096 с.
17. Шевелева Е. П. Социальная перцепция в процессе делового общения / Под редакцией проф. В. В. Новикова. Ярославль: МАПН, 2000. 226 с.
18. Шлыкова Н. Л. и др. Проблемы обеспечения психологической безопасности личности: в производственной среде. Книга первая. Концептуальные и методологические основы. // Под общей редакцией В. М. Львова. Тверь: Губернская медицина, 2002. 136 с.

Корпоративная культура как ценностная основа функционирования современной образовательной организации

А. А. Волченкова, В. П. Глазачева г. Ярославль, Российская Федерация

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

Аннотация. В статье представлен обзор специальной литературы по проблемам формирования корпоративной культуры в образовательной организации. Идет рассуждение о важности корпоративной культуры как ценностной основы функционирования современной общеобразовательной организации, о том, как она влияет на организацию в целом. Также представлено исследование, в котором были выявлены взаимосвязи между стилем руководства и типом корпоративной культуры.

Ключевые слова: корпоративная культура, образовательная организация, коллектив.

В условиях изменений во всех отраслях российской экономики, общественных отношениях, изменения в управлении образовательной организацией неизбежны. Меняются цели, задачи, способы организации процессов в образовательной организации. Система образования переходит от однообразия к созданию брендов образовательных организаций, разработке новых услуг, обеспечивающих конкурентоспособность организации, развитие творческой инициативы, формированию морально – этических основ взаимодействия в организации. Достижение успешности в модернизации образования возможно при изменениях в управляемости образовательной организацией, положительной динамике развития корпоративной культуры. Многочисленными исследованиями доказано, что корпоративная культура воздействует на потенциал развития образовательной организации, влияет на качество образовательных услуг, повышает конкурентоспособность организации на рынке услуг и труда.

Достижение успешности в модернизации образования возможно при изменениях в управляемости образовательной организацией, положительной динамике развития корпоративной культуры. Корпоративная культура может воздействовать на потенциал развития образовательной организации, влиять на качество образовательных услуг, повышать конкурентоспособность организации на рынке услуг и труда.

Влияние на успешное развитие корпоративной культуры образовательной организации может оказать управление образовательной организацией при учете не только особенностей управляемых объектов, но и одновременно формирование их корпоративной культуры в соответствии с предполагаемым «будущим результатом», то есть на основе модели или прогноза развития образовательной организации. Рынок диктует необходимость инновационного производства образовательных услуг, подчинения законам экономического хозяйствования, использования всех ресурсных возможностей. Одним из главных ресурсов выступают отношения, позволяющие выработать такие законы организации, которые при минимальных затратах обеспечат достижение поставленных целей.

Существует немало теоретических исследований посвященных вопросам формирования культуры организации в России. Такие авторы как А. Л. Слободской, В. А. Спивак, О. А. Родин, Т. Ю. Базаров, С. В. Иванова, П. Н. Шихирев и др. внесли свой вклад в развитие теории культуры организации. Так в частности, ими были исследованы элементы корпоративной культуры, роль корпоративной культуры в развитии организации, взаимозависимость корпоративной культуры и организационных преобразований. Несмотря на значительный объем исследований, проблемам теории формирования корпоративной культуры образовательной организации и измерения отношения к ней не нашли должного отражения в научных публикациях. Не разработаны: концепция развития корпоративной культуры, модель ее формирования в образовательной организации.

Актуальность данной темы определяется необходимостью теоретического обоснования повышения управляемости, эффективного использования человеческого ресурса и создания комфортных условий в образовательной организации, что можно обеспечить путем выявления психологических особенно-

стей корпоративной культуры образовательной организации – как элементарных составляющих системы, которая определяет формирование и развития корпоративной культуры в образовательной организации в целом.

Теоретико-методологическую основу исследования составили отечественные и зарубежные теории и концепции, обеспечивающие наиболее полное и целостное описание объекта и предмета исследования. Проведение настоящего исследования осуществляется преимущественно в рамках системного подхода. А также мы опираемся на фундаментальные исследования А. В. Карпова [5], посвященные разработке метасистемного подхода в психологии.

Операционализируем основное понятие данного исследования – корпоративная культура. Мы вслед за Х. Шварцом и С. Дэвисом [6] определяем культуру организации как особый комплекс убеждений и ожиданий, разделяемых членами организации. Эти убеждения и ожидания формируют нормы, которые в значительной степени определяют поведение в организации отдельных личностей и групп.

Цель: эмпирическое изучение психологических особенностей корпоративной культуры в образовательной организации.

Объектом исследования выступила корпоративная культура образовательной организации, а в качестве предмета исследования рассматривались психологические особенности корпоративной культуры образовательных организаций.

Гипотезы исследования: если выявить педагогические условия для формирования и развития корпоративной культуры образовательной организации и разработать модель для обеспечения системной работы по изменению корпоративной культуры в образовательной организации, то возможно сформировать корпоративную культуру, обеспечивающую маркетинговые и конкурентные преимущества образовательной организации на современном рынке образовательных услуг.

В качестве методов исследования были выбраны:

Теоретический анализ литературных источников по вопросу корпоративной культуры образовательных организаций.

Общепсихологические методы, принципы планирования и проведения эмпирических исследований (групповое психодиагностическое исследование, наблюдение, беседа).

Методики диагностического и исследовательского типа:

Математико-статистические методы обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, корреляционного анализа, сравнения средних, t-критерия Стьюдента для парных выборок.

Методика и процедура исследования. Эмпирической базой исследования выступили образовательные организации г. Ярославля: МОУ «Средняя школа №25 им. А. Сивагина», МОУ «Средняя школа №87». В качестве испытуемых приняло участие 68 педагогов в возрасте от 22 до 70 лет (65 женщин и 3 мужчин). Исследование проводилось путем анкетирования через Google формы.

Использовались следующие *методики*:

1. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В. П. Захаров, А. Л. Журавлев).
2. Методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой.
3. Методика «оценка мотивации организационного поведения» (Ф. Герцберга).
4. Тест определения типа организационной культуры организации (типология Ч. Ханди).
5. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру).

Интерес к проблемам корпоративной культуры явно увеличился. Исследователи отмечают, что корпоративная культура образовательного учреждения является фактором, который помогает учителям и обучающимся взаимодействовать с учетом общих интересов, правил, стереотипов, а также помогает выполнять свою работу с соблюдением норм и правил ее выполнения [3]. Чтобы изучить психологические особенности корпоративной культуры мы опираемся на теоретические положения современной литературы по организационной психологии. Данное исследование необходимо для лучшего изучения конструкта корпоративной культуры, как одной из главных движущих сил управления; а также чтобы построить дальнейший план исследования изучаемой проблематики. В настоящем исследовании мы проводим разведочный анализ – изучаем какие есть взаимосвязи, различия, что требует дальнейшего изучения.

Результаты и их обсуждение. Всего было получено три блока результатов, которые соответствуют этапам статистической обработки. Таковыми стали:

1. Описательные статистики обнаружили большое количество результатов, однако, в статье мы остановим свое внимание лишь на одном факте, который заключается в следующем. Согласно резуль-

татам, полученным по методике Ч. Ханди в исследуемых образовательных организациях, по мнению педагогов, преобладает культура личности.

Таким образом, можно заключить, что управление в организациях основывается на близости к ресурсам, профессионализме, на силе личных качеств, способностей. Эта культура присуща организациям, состоящим из объединений индивидуальностей, каждая из которых является независимой, обладает своей собственной силой личности и влиянием. В таких компаниях сотрудники никогда не делают то, что противоречит их системе ценностей, чтобы не потерять себя как личность. Культура личности характерна для некоторых профессиональных организаций например, адвокатские конторы, ассоциации писателей и художников и т. д.)

У сотрудников таких организаций очень велика потребность в независимости. Культура личности конфликтна, неустойчива. Мы отмечаем для себя, что согласно исследованиям данная культура редко встречается в явной форме, данный факт требует дополнительных наблюдений.

2. Выявление взаимосвязей путем проведения корреляционного анализа. В ходе статистической обработки данных применялся корреляционный анализ, который имел своей целью определение характера и силы связи между типом корпоративной культуры и исследуемыми психологическими параметрами организационного поведения.

Корреляционный анализ предоставил информацию о характере и степени выраженности связи, которая используется в дальнейшем для отбора к обсуждению существенных взаимосвязей. Установлены сильные взаимосвязи между типом корпоративной культуры и стилем руководства в образовательной организации. Обнаружены:

– сильная обратная связь между типом корпоративной культуры ориентированным на человека и директивным стилем руководства ($r = -,618, p=0,01$); и сильная обратная связь между типом корпоративной культуры ориентированным на человека и попустительским стилем руководства ($r = -,536, p=0,01$). То есть, высокие оценки педагогами такого типа корпоративной культуры, как ориентированного на человека не может существовать при попустительском и директивном стилях руководства. Не требует дополнительного объяснения, что педагогическая деятельность не будет функционировать должным образом при директивном и попустительском стилях. Педагогическая деятельность – это творческая деятельность, которая будет останавливаться при высоком контроле, например, при ежедневной сверке соответствия проводимого урока – программе [3].

– сильная положительная связь между типом корпоративной культуры ориентированным на человека и коллегиальным стилем руководства ($r = ,607, p=0,01$). Коллегиальный стиль руководства – это лучшие условия для существования типа ориентированного на человека. Это та среда, в которой возможно творчество

Корпоративная культура является общим творением всего педагогического коллектива. Она не появляется благодаря стараниям одного директора, это очевидный факт. Все сотрудники образовательной организации ежедневно создают культуру, общаясь между собой, с учениками и их родителями, с организациями-партнерами. Базовые принципы успешной корпоративной культуры идентичны по своей структуре выражения. Это высокая ориентация и скорость работы с запросами учащихся, повышенная ответственность, ориентация на эффективное достижение целей, гибкость, открытость в коммуникациях, делегирование полномочий в коллективе, уважение к вкладу каждого [1]. Корпоративная культура складывается внутри организации в любом случае, независимо от того, предпринимались для этого усилия или нет.

3. Выявление различий путем применения дисперсионного анализа.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили, что между группами педагогов с разным стажем обнаружены статистически значимые различия по параметру «рефлексивность» ($F=5,565, p=0,024$). У педагогов, имеющих педагогический стаж свыше 10 лет – уровень рефлексивности выше (анализируя полученные данные, следует указать на то, что у данной группы обследуемых преобладает нормальный уровень развития рефлексивности), чем у педагогов, вошедших группу со стажем менее 10 лет.

Таким образом, можно предположить, что чем выше уровень рефлексивных умений, тем выше общий уровень культуры профессиональной педагогической деятельности.

С позиции деятельностного подхода базовой характеристикой профессионального педагогического сознания является его рефлексивность. Именно рефлексия позволяет педагогу развивать способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности, реализовывать педагогическое творчество и достигать максимальную эффективность в педагогической деятельности. Анализ современных исследований показал, что существует много различных трактовок

в определении сущности профессионального сознания и рефлексии педагога. Полученные результаты подтверждают необходимость углубления исследования данной проблематики [4].

Выводы. 1. Теоретический анализ подходов к исследованию корпоративной культуры образовательной организации позволил установить:

– корпоративная культура формирует нормы, которые в значительной степени определяют поведение в организации отдельных личностей и групп;

– существует необходимость в теоретическом обосновании психологических особенностей корпоративной культуры.

2. Установлено, что корпоративная культура связана и определяется такими факторами, как стиль руководства, социально-психологический климат в коллективе.

3. Установлено, что исследуемым образовательным организациям соответствует тип корпоративной культуры, ориентированный на человека

4. Установлено, что типу корпоративной культуры, ориентированному на человека соответствует коллегиальный стиль руководства.

5. Установлено, что педагоги со стажем педагогической деятельности свыше 10 лет обладают более высоким уровнем рефлексивности, чем их молодые коллеги со стажем педагогической деятельности менее 10 лет.

Корпоративная культура создается совместно с учреждением [1]. Одновременно происходит преодоления работниками трудностей внешней адаптации и внутренней интеграции. Развитие корпоративной культуры должно быть направлено на создание системы общих установок, которые принимаются и распределяются между всеми участниками образовательного процесса, что должно находить выражение в создании соответствующей системы сопровождения профессионального развития педагогов [2]. Таким образом, создание корпоративной культуры, напрямую связано с качеством образования. Для образовательного учреждения должно стать целью создание системы корпоративных ценностей. Таких ценностей, которые будут помогать коллективу работать в условиях психологической безопасности и получать удовольствие от своей деятельности.

Литература

1. Глазачева В. П., Волченкова А. А. Корпоративная культура инклюзивной образовательной организации как индикатор качественного образования. Научный поиск: Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. А. А. Карпова. Ярославское отделение РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2021. С. 84–89.
2. Дмитричева И. А., Страдина Е. А. Сопровождение профессионального развития педагогов при реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусства // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-педагогической конференции. Ярославль, 2020. С. 14–19.
3. Жуковская А. И. Организационная культура и управленческая деятельность в современной школе // Инновации в образовании, 2003. № 1. С. 70–82.
4. Карпов А. А. Рефлексивность как детерминанта стилей руководства. СМАЛЬТА, 2020. № 1. С. 46–52.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография / А. В. Карпов. Москва: Издательский Дом РАО, 2017. 640 с.
6. Schwartz H., Davis S. Matching Corporate Culture and Business Strategy // Organizational Dynamics, 1981. 33 p.

Влияние самооценки на успешность управленческой деятельности

И. Г. Сенин, С. А. Жильцов г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье приставлен теоретический анализ феномена самооценки в управленческой деятельности, а точнее влияние самооценки на успешность управленческой деятельности. Обсуждается проблема успешной профессиональной деятельности кадров управления. Делается вывод о том, что успешность профессиональной деятельности, обеспечивается профессиональными компетенциями руководителя и формируется под влиянием самооценки руководителя.

Ключевые слова: самооценка, профессиональные компетенции, руководитель, профессиональная деятельность, управленческая деятельность, Я-концепция.

В современной организационной психологии проблема изучения влияния самооценки на успешность управленческой деятельности становится все более актуальной. Сложная по содержанию и динамичная по протеканию управленческая деятельность требует от современных управленцев достижения высокого уровня профессионализма. Успешность деятельности управляющих связана с реализацией их творческих и карьерных стратегий, развитием профессиональной и карьерной компетентности. Одним из важнейших акмеологических параметров, позволяющих выстраивать оптимальные модели организации профессиональной деятельности и определять перспективу карьерного роста менеджеров, является самооценка. Чем больше известно про самооценку руководителя, тем больше возможностей выстроить путь к профессиональной успешности.

Самооценка проявляется в моментах самоанализа, личность производит рефлекссию и оценивает себя и свои поступки как объект оценки. Она может быть правильной (адекватной), когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет [4]. Человек правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. Самооценка – это форма отражения человеком самого себя как особого объекта познания, репрезентирующая принятые ценности, личностные смыслы, меру ориентации на общественно выработанные требования к поведению и деятельности.

Самооценка является компонентом Я-концепции. Она определяет характер социального поведения человека, его активность, потребность в достижениях, постановку целей и продуктивность деятельности. Поэтому многие учёные согласны с тем, что самооценка является если не ядром личности, то, по крайней мере, одним из важнейших личностных образований. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Однако, следует заметить, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе социализации, в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это, в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место. Самооценка включает в себя выделение человеком собственных умений, поступков, качеств, мотивов и целей своего поведения, их осознание и оценочное к ним отношение. Умение человека оценить свои силы и возможности, устремления, соотнести их с внешними условиями, требованиями окружающей среды, умение самостоятельно ставить перед собой ту или иную цель имеет огромное значение в формировании личности.

Следует отметить, что в русской психологической науке адаптированы только две методики измерения других параметров самооценки: измерение зависимости самооценки «Базовые основания самооценки» Дж. Крокера и «Ситуативная обусловленность самооценки» М. Керниса [9].

Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности, тесно связана с уровнем притязаний человека. Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с др. людьми. Отражая степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой, уровень самоуважения, самоо-

ценка создает основу для восприятия собственного успеха и неуспеха, постановки целей определенного уровня, то есть уровня притязаний личности.

В связи с усложнением конструкта самооценки, добавлением других параметров, ее оптимальность в последние два десятилетия связывают с таким понятием, как аутентичность, и предпринимают попытки описать оптимальную самооценку именно в ключе аутентичности человеческого бытия. В связи с этим важным дополнением в российской науке была бы адаптация одной из методик измерения аутентичности, например, трехфакторный опросник измерения самоотчуждения, аутентичного бытия и принятия внешнего влияния А. Вуда, П. Линли и коллег либо третья версия опросника аутентичности Керниса–Голдмана [8].

По мнению Р. Бернса, высокая самооценка обеспечивает хорошее владение техникой социальных контактов, позволяет индивиду показать свою ценность, не прилагая особых усилий [2].

Л. Н. Корнеева указывает, что на профессиональную деятельность специалиста оказывает влияние параметр высоты самооценки. Высота самооценки влияет на уровень целей и широту профессиональных планов субъекта. Адекватная самооценка профессионала определяет степень расхождения между уровнем его притязаний и реальным уровнем осуществления деятельности, точность постановки целей, адекватную эмоциональную реакцию на различный результат деятельности [5].

Завышенная самооценка способствует постановке целей, не соответствующих возможностям профессионала: он ориентирован на успех, пренебрегает необходимой информацией, не развивает больших усилий для достижения своих целей. Заниженная самооценка приводит к пассивности, боязни ответственности, к склонности профессионала ставить легкие цели и задачи; к ожиданию неуспеха. Неадекватная самооценка не позволяет профессионалу полностью реализовать свои возможности в профессиональной деятельности.

Н. В. Самоукина считает, что для достижения профессионального успеха большое значение имеет внутреннее состояние, сопутствующее эффективной деятельности. Она пишет, что человек, когда у него получилось что-то важное и значимое, чувствует спокойствие и уверенность в себе. Успешные люди, в своем стремлении вверх, не проявляют сверхзависимости от собственного положения: они очень уверены в себе и в своих возможностях. Именно напористость и уверенность, даже при отсутствии яркого таланта, по мнению Н. В. Самоукиной, являются основными причинами успеха в случае, если конкурентом выступает талантливый, но стеснительный и неуверенный в собственных силах человек [7].

Кроме этого, в профессиональной самооценке можно выделить самооценку «результата и потенциала» [8]. Неадекватно завышенная или заниженная профессиональная самооценка, зачастую обращается против самого сотрудника, обнаруживаясь в таких его качествах (мнительность, подозрительность, высокомерие, агрессия, неуверенность, тревожность), которые никак не содействуют продуктивному развитию его карьеры. Неадекватная профессиональная самооценка – фактор, крайне негативно влияющий на развитие сотрудника и результаты работы. У молодых специалистов, проходящих профессиональную подготовку, данная закономерность не сильно выражена. По мере развития и профессионального роста у сотрудника складывается свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Работник при решении профессиональных задач, оценке своих возможностей ориентируется на прошлый опыт профессиональной деятельности; эмоциональная составляющая проявляется в стрессовых, экстремальных условиях [7]. Самооценка во многом определяет формирование целого ряда профессионально важных качеств. Так, например, склонность к риску очень часто порождается неадекватной самооценкой [5]. Самооценка может предоставить значительные преимущества сотруднику, руководству и организации в целом в том случае, когда она интегрирована с общим процессом оценки результатов труда [8].

Самооценка помогает повысить вовлеченность сотрудников в оценочный процесс, делает их обладателями результатов такого процесса. Правильные стратегии самооценки в сочетании с обширной программой общей оценки сотрудников и четких инструкций по поводу того, какие цели преследует этот процесс, обязательно перевесят любые страхи и сомнения по поводу самооценок. А самое главное заключается в том, что преимущества включения системы самооценок в традиционные программы оценки сотрудников намного превышают реальные или надуманные недостатки таких оценочных практик.

Типичный портрет успешного руководителя, как считают североамериканские исследователи, включает в себя такие личностные свойства, как реалистическая оценка при выборе альтернатив, критичность в представлении о своих возможностях и одновременно высокий уровень притязаний, готовность идти на разумный риск, преодолевать сложности и хорошо прогнозировать развитие событий. Согласно полученным данным, предприниматели не страдают от скромности, их самооценка тождественна,

а иногда и превосходит оценку преуспевающих коллег. Это важный методический вывод, позволяющий рассматривать самооценки предпринимателей либо как завышенные, либо как адекватные.

Становление профессионализма работника непосредственно связано с его развитием как личности. Одним из важных факторов развития профессионализма является профессиональная самооценка. На профессиональное развитие личности в значительной степени влияют его отношение к профессии, а также к себе, к своим способностям, возможностям и профессионально важным качествам. Сформированность профессиональной самооценки, которая в дальнейшем определяет позиции работника как в социальной, так и профессиональной сферах, является фундаментальной основой для его будущей профессиональной карьеры.

В то же время профессиональная деятельность оказывает обратное влияние на развитие личности работника, в том числе и на формирование его самооценки. Проблемы развития адекватной профессиональной самооценки стали объектом внимания ученых сравнительно недавно. Существует ряд исследований, непосредственно посвященных проблемам развития адекватной профессиональной самооценки. Среди них работы таких авторов, как О. М. Анисимова, С. Х. Асадуллина, М. А. Белоконь, Л. В. Бороздина, Л. П. Дуганова, И. С. Кон, Д. Краун, С. Л. Рубинштейн и др.

Взаимосвязь управленческой самооценки, позитивного образа себя и успешности руководящей деятельности специалиста требует поиска путей формирования этих качеств в процессе профессиональной подготовки. В анализе путей формирования позитивного образа себя как проблемы профессиональной подготовки Л. И. Анцыферова опирается на опыт зарубежных исследований. В частности, важнейшими принципами формирования положительного самоотношения руководителя и позитивного образа себя американские исследователи считают создание условий для полноценного овладения человеком профессиональной культурой и отказ от всех воздействий, снижающих самоуважение личности [1].

Достижения личности в образовательно-профессиональной деятельности выступают в качестве важных предпосылок для положительных изменений в самой личности, при этом высокая значимость собственных достижений может стимулировать развитие руководителя.

Сформированность управленческого самосознания является показателем и необходимым условием формирования профессионального мастерства руководителя, развития его творческой индивидуальности, формирования профессиональной культуры, при этом управленческое самосознание определяется как системообразующий компонент профессионального мастерства.

Управленческое самосознание как осознание личностью самой себя в профессиональной деятельности во всем многообразии своих профессиональных качеств, возможностей, способностей является одной из важнейших характеристик руководителя-мастера, позволяющей говорить о психическом новообразовании и новом уровне развития его личности.

Деятельность руководителя находится в тесном взаимодействии со всеми аспектами функционирования организации. Поэтому проблема управленческой эффективности и самооценки должна изучаться, чтобы на управленческих должностях были грамотные люди, которым можно доверить организацию. Определение уровня выраженности профессионально важных характеристик руководителя является одной из наиболее актуальных прикладных задач психологии труда.

Мы рассматриваем профессиональные компетенции не как функцию профессиональной подготовки руководителя, а как совокупность чисто психологических личностных и интеллектуально-когнитивных свойств, являющихся условием эффективного выполнения деятельности управления различного уровня и содержания.

Адекватное представление о себе и своих достоинствах и недостатках побуждает индивида прилагать больше усилий, чтобы добиться высоких результатов профессиональной деятельности и развития себя как профессионала. Степень адекватности самооценки может служить признаком прогресса или регресса в профессиональном развитии сотрудника организации. Факторами, детерминирующими адекватную профессиональную самооценку личности, являются: сформированность статуса профессиональной идентичности, наличие адекватной специфике деятельности профессиональной направленности, системы ценностных ориентаций в карьере, привлекательность деятельности для сотрудника.

Профессиональная самооценка не является величиной постоянной, так как она динамична и меняется под воздействием различных факторов, жизненных обстоятельств и условий окружающей действительности. Поэтому она должна отслеживаться в процессе профессиональной деятельности. Неадекватная самооценка (завышенная или заниженная) влечет снижение критичности к результатам своей деятельности; отсутствие адекватной рефлексии в случае заниженной самооценки – неуверен-

ности, тревожности, не умению (или страху) использовать свои профессиональные навыки в работе, выбирать приоритеты. Все это постепенно ведет к снижению качества работы. Поэтому мы считаем необходимым вести развивающую работу с сотрудниками, как важное средство профилактики профессиональной деформации и личностных нарушений. Учитывая влияние профессионального «Я-образа» на успешность профессиональной деятельности, целесообразно осуществлять диагностику уровня профессиональной самооценки сотрудников при осуществлении мероприятий профессионального психологического отбора, аттестации кадров, формировании резерва кадров на выдвижение.

На этапе профессионального развития субъекта происходит дальнейшее вхождение в систему отношений в данной профессиональной общности и дальнейшее развитие, формирование всех элементов структуры субъекта деятельности, в том числе и профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание, по мнению П. А. Шавира, впервые появляется в юношеском возрасте. Он его истолковывает как «избирательно направленную деятельность самосознания, подчинённую задаче профессионального самоопределения. В наиболее обобщённом виде оно проявляется в осознании себя как субъекта будущей самостоятельной деятельности» [4].

Профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. По А. К. Марковой, профессиональное самосознание — это «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу» [5].

Профессиональное самосознание характеризует определенный уровень самоопределения личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане, — индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения (что он хочет), свои личностные и физические качества (что он представляет собой как профессионал), свои возможности, способности, дарования (что он может, пределы его самосовершенствования), требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой.

По мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку — профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание является важным звеном в регулировании, как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом.

Подведем итог словами Е. А. Климова, ведущего специалиста в этой области: «Образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) — необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми. Человек планирует и строит свою трудовую деятельность с учетом не только внешних обстоятельств и вероятности ожидаемых событий, но и личностных качеств, функциональных состояний» [3].

Развитое самосознание — одно из условий формирования оптимального индивидуального стиля в труде, связанного с максимальным использованием человеком своих сильных сторон и компенсацией недостатков. Образы самосознания — одно из необходимых условий нахождения человеком наиболее подходящего для него места, в частности, в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии.

С. Л. Рубинштейн пишет: «Реальная личность, отражаясь в своём самосознании, осознаёт себя как «Я», как субъекта своей деятельности». Он говорит, что человек прежде всего для нас определяется его отношением к своему труду, поэтому его самооценка определяется тем, что он как общественный индивид делает для общества. Это сознательное общественное отношение к труду, по мнению С. Л. Рубинштейна, является стержнем самосознания личности [6].

Подводя итог, можно заключить, что исследования, проведенные российскими и зарубежными авторами, показали зависимость успешности профессиональной деятельности от уровня самооценки человека. Все авторы единогласны во мнении негативного влияния неадекватной: либо заниженной, либо завышенной самооценки на социальное поведение человека и его профессиональную деятельность.

Литература

1. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва, 2006. 413 с.
2. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы. Самосознание и защитные механизмы личности. Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2003г., 656 с.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва, 1988 г., 200 с.
4. Кон И. С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1987. 367 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996 г., с. 88.
6. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии, 1986. № 4, с.101–108.
7. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебник. Москва: ЭКМОС, 2000. 378 с.
8. Стогдилл Р. Справочник по лидерству. Обзор теории и исследований. Нью-Йорк, 1974. 319 с.
9. Травин В. В. Менеджмент персонала предприятия. Санкт-Петербург: Флинта, 2003. 321 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Ресурсные возможности творческого мышления студентов-спортсменов (на примере Ярославского государственного училища олимпийского резерва по хоккею)

М. М. Кашапов, Н. Е. Ушакова, г. Ярославль, Российская Федерация

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22–28–00602, <https://rscf.ru/project/22–28–00602/>

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ экспертной оценки и самооценки как средства выявления ресурсных возможностей творческого мышления студентов-спортсменов. Ведущими, системообразующими качествами вокруг которых выстраивается система оценки креативности, являются гибкость и независимость. Экспертная оценка креативности студентов положительно коррелирует со студенческой самооценкой данного качества. Экспертные оценки воображения, оригинальности, независимости и уверенного стиля поведения также положительно коррелируют с самооценками студентов этих отдельных проявлений креативности. Установлено, что наиболее высокий разрыв в средних значениях самооценки и экспертной оценки зафиксирован в таких показателях креативности, как гибкость, беглость и находчивость. Оценка успеваемости студентов практически не взаимосвязана с их самооценками творческого мышления. Экспертная оценка креативности базируется на оценке гибкости, находчивости и независимости творческих проявлений студентов. А сами студенты рассматривают креативность преимущественно через призму развития гибкости, воображения, оригинальности и независимости. Выявлено, что низким уровнем творческого мышления обладает подавляющее большинство выборки – более 85% опрошенных студентов. Оценка успеваемости студентов практически не взаимосвязана с их самооценками творческого мышления. Описаны условия, стимулирующие развитие творческого мышления. Обосновано, что ресурсные возможности творческого мышления студентов-спортсменов успешно реализуются в условиях высокой учебной мотивацией.

Ключевые слова: ресурс, ресурсные возможности, мышление, творческое мышление, мотивация, студенты, абнотивность.

Введение. Педагогическая деятельность как интегрированный воспитательный и образовательный процесс реализуется в общественных ценностях и идеях, традициях и инновациях. Педагогические традиции учитывают накопленный опыт предыдущих поколений педагогов и одновременно являются основой для разработки инновационных подходов к решению психолого-педагогических проблем в условиях современного образования. В трудах А. С. Макаренко, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского развивается идея взаимообусловленности и взаимообогащения двух процессов – обучения и воспитания. Однако, в традиционном обучении основной целью является усвоение предметных знаний, и преобладает информационно-контролирующая функция учителя, где жестко регламентирована мыслительная деятельность обучающихся, в том числе и их инициативность.

Одной из первоочередных задач педагога сегодня выступает достижение не только высоких предметных результатов, но и создание оптимальных условий для воспитания и формирования личности, обладающей нестандартным, гибким мышлением, способной к дальнейшему личностному и профессиональному росту. Для этого необходима инновационная доработка педагогических воспитательных и образовательных традиций, реализуемая через введение нового, творческого в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося для решения актуальных образовательных задач [34 - 36]. В данной статье развивается понимание

процессов обучения и воспитания как взаимодействия преподавателей и активных обучающихся, в результате которого происходит формирование новых качеств личности современного студента [24].

Студенчество, как отдельная возрастная и социально-психологическая категория, была выделена в научных исследованиях в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б. Г. Ананьева. В исследованиях Ю. Н. Кулюткина, А. А. Реана, Е. И. Степановой, В. А. Слостенина, В. А. Якунина, А. И. Канатова студент характеризуется как особый субъект учебной деятельности, как яркий представитель социальной общности людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями творческого содержания [9].

Студенты объединены общим видом деятельности – получение специального образования через овладение новыми знаниями; возрастными рамками – примерно 16-25 лет (что, отчасти, соответствует в возрастной психологии юношескому возрасту); единым образовательным уровнем, ограниченным периодом существования (в среднем 5-6 лет); принадлежностью к большой социальной группе – молодежи. Считается, что студенческий возраст – это особый период в жизни человека, центральный период становления личности.

Анализ психологических особенностей юношеского возраста позволяет предположить, что он является сензитивным в аспекте формирования готовности личности к творческому мышлению и творческому самовыражению и самореализации. С одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений, запретов, а с другой – развитый самоконтроль, организованность, умение дисциплинировать самого себя.

Период студенчества является важным этапом развития личностного потенциала, на формирование которого влияют психологические характеристики периода юности. Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к самовыражению [3, 7, 9]. В первую очередь эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии и начале самостоятельной профессиональной карьеры. Это требует от возраста развития в себе творческих способностей. В юношеском возрасте и ранней молодости усиливается направленность на творческую деятельность, в рамках которой проявляется и развивается креативность [6, 28].

В исследованиях Д. И. Гаткевича, Н. Ф. Добрынина, Ф. И. Иващенко, М. М. Ковалева, И. В. Дубровиной, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Р. Стернберга отмечается, что студенческий возраст – это благоприятный период для формирования творческого мышления [33]. В это время наиболее ярко проявляются способности к формулированию эвристических гипотез, к самосознанию личности, к развитию рефлексивных способностей и способности к целеполаганию [1, 2, 5]. Напряженное развитие творческого потенциала студентов связано с преодолением разного рода стрессовых состояний [4, 30].

Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, большинство психологов выделяют следующие: ситуации незавершенности или открытости; разрешение и поощрение множества вопросов; создание и разработка приемов для последующей деятельности; стимулирование ответственности и независимости; поощрение самостоятельных разработок. Творчески мыслящий студент может самостоятельно выделить проблему и решить ее нестандартными методами, может создавать нечто качественно новое для себя и для других. Успешная реализация указанных условий, в существенной мере, зависит от профессионального мышления и социально-психологических особенностей педагога [3, 32].

Д. Б. Богоявленская и В. Н. Дружинин считают, что пик развития креативности в студенческие годы выражается в интеграции интеллекта и творческой активности, а также довольно высокой осознанности своих креативных побуждений и достижений. Ситуация профессионального обучения требует от студентов мыслительной гибкости, умения видеть проблему с разных сторон и находить ответ в нестандартных учебных ситуациях.

Однако, большинство студентов не готовы к подобному взаимодействию с преподавателями и прибегают к шаблонным способам решения учебных задач. Они выбирают позицию не субъекта как активного участника образовательного процесса, а пассивного слушателя.

Цель исследования – выявление ресурсных возможностей творческого мышления студентов-спортсменов.

Методики: опросник креативности Д. Л. Джонсона (в адаптации Е. Е. Туник), опросник «Уровень творческого потенциала» (Г. А. Широкова); опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов).

Выборка: вписала – в тексте указано 69 студентов (все юноши); студенты третьего курса, обучающиеся по специальности «Физическая культура». Исследование проводилось на базе Ярославского государственного училища олимпийского резерва по хоккею ГУОР по хоккею, г. Ярославля.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведенного исследования выявлено, что низким уровнем творческого мышления обладает подавляющее большинство выборки – более 85% опрошенных студентов. По обобщенным результатам экспертных оценок студентов по диагностической методике «Опросник креативности» Д. Л. Джонсона, наименее выраженными у студентов-хоккеистов являются такие качества как гибкость (1,44 балла), беглость (1,44 балла) и чувствительность к проблеме (1,29 баллов). То есть, студенты довольно редко проявляют способности предлагать новые и разнообразные идеи в данных условиях, а также обращать внимание и ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира.

Экспертная оценка креативности студентов положительно коррелирует со студенческой самооценкой данного качества ($r_s=0,38$, $p<0,01$). При этом наиболее тесная корреляционная связь фиксируется с самооценкой студентов своей независимости ($r_s=0,52$, $p<0,001$), воображения ($r_s=0,38$, $p<0,01$) и уверенности поведения ($r_s=0,38$, $p<0,01$). Более высокие самооценки студентов данных проявлений своей креативности сопровождаются более высокой оценкой креативности экспертами. В свою очередь, экспертные оценки воображения, оригинальности, независимости и уверенного стиля поведения также положительно коррелируют с самооценками студентов этих отдельных проявлений креативности. В данном случае можно предполагать, что восприятие и понимание сущности данных проявлений креативности у экспертов и студентов совпадают и являются довольно однозначными.

В целом, исследование креативности студентов и ее отдельных параметров показало невысокий уровень развития данной способности (низкий уровень по оценкам экспертов и нижняя граница среднего уровня по самооценкам). При этом важной особенностью, является то, что самооценки студентов по всем показателям выше, чем экспертные оценки. Наиболее высокий разрыв в средних значениях самооценки и экспертной оценки зафиксирован в таких показателях креативности, как гибкость, беглость и находчивость. Возможно, более высокие значения самооценок могут быть связаны, во-первых, с психологическими особенностями юношеского возраста. В этот возрастной период наиболее активно реализуются способности к рефлексии, к самоанализу. В силу их незавершенности самооценка своих личностных качеств может быть неустойчивой и иметь тенденцию к завышению. Во-вторых, это может быть связано и со спецификой выборки. Профессиональные занятия спортом предполагают концентрацию внимания и тщательный анализ своих физических данных, и тех личностных черт, которые имеют прямое отношение к эффективности игрока (внимательность, быстрота реагирования, способность работать в команде и т. д.).

Для спортивного успеха молодым спортсменам требуется умение четко следовать указаниям тренера, а не креативность. В связи с этим рефлексия творческих сторон своей личности, вероятно, не является у хоккеистов фокусом внимания. И, соответственно, ее самооценка может носить спонтанный, необдуманый характер. Оценка успеваемости студентов тесно и положительно связана со всеми экспертными оценками показателей креативности. Наиболее сильная связь отмечается с общей оценкой креативности ($r_s=0,57$, $p<0,001$) и гибкости ($r_s=0,56$, $p<0,001$).

В целом анализ результатов свидетельствует о том, что экспертные оценки довольно тесно взаимосвязаны с самооценками студентов. При этом наиболее тесно включенными в эту структуру взаимосвязей являются параметры воображения, независимости, уверенности поведения и оригинальности. Кроме того, это позволяет утверждать, что полученные данные о творческих способностях студентов являются достаточно достоверными и непротиворечивыми.

Средние значения показателей способностей творческой личности, полученные с помощью «Опросника способностей творческой личности» (авт. О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов) располагаются на границе низкого и среднего уровня (22,79–25,09 баллов). Это говорит о том, что в целом студенты не склонны активно стремиться к получению новых знаний, их интересы и идеи не отличаются большим разнообразием. Решать проблемы они чаще предпочитают традиционным путем, хотя, и могут проявить находчивость и интуицию при решении возникающих проблем. В общении, коммуникативной деятельности они более уверены, чем в учебной деятельности, свободны и независимы, легче находят общий язык с окружающими, больше стремятся к новым контактам. В целом, результаты исследования способностей творческой личности согласованы с результатами изучения креативности. Студенты обеих групп характеризуются относительно невысоким уровнем развития данных способностей.

Результаты, полученные по методике изучения творческого потенциала (Г. А. Широкова) свидетельствуют о среднем уровне творческого потенциала. Установленный факт позволяет отметить, что в целом студенты обладают основными качествами творческого потенциала: любознательностью, уверенностью в себе, постоянством, зрительной и слуховой памятью, стремлением к независимости, способностью абстрагироваться и сосредоточиваться.

Довольно интересным представляется тот факт, что оценка успеваемости студентов практически не взаимосвязана с их самооценками творческого мышления. В отличие от экспертной оценки, которая напрямую связана с оценками, у студентов обнаруживается связь успеваемости только с уровнем способностей творческой личности ($r_s=0,33$, $p<0,01$) и на слабом уровне значимости – с чувствительностью к проблеме ($r_s=0,24$, $p<0,05$), воображением ($r_s=0,27$, $p<0,05$), креативностью ($r_s=0,29$, $p<0,05$). Возможно, учебная деятельность не является для студентов средством реализации своих творческих способностей.

Ведущими качествами, вокруг которых выстраивается система оценки креативности, являются гибкость и независимость. При этом расширенный набор базовых качеств по экспертной оценке и по самооценке несколько различается. Экспертная оценка креативности базируется на оценке гибкости, находчивости и независимости творческих проявлений студентов. В то же время, сами студенты рассматривают креативность преимущественно через призму развития гибкости, воображения, оригинальности и независимости. При этом находчивость рассматривается ими как некоторая компенсация недостатка уверенного поведения. Это означает, что для них не характерно генерирование идей, активное стремление к получению новых знаний, их интересы не отличаются большим разнообразием. К тому же академическая успеваемость не является приоритетным средством реализации своих творческих способностей, то есть большинство обучаемых обладают низкой учебной мотивацией. Данные результаты абсолютно не соответствуют современным социальным запросам на творческую личность, которая легко адаптируется к быстро меняющемуся потоку информации в условиях динамично развивающегося социума. Включение подобных студентов в учебный процесс возможно при применении активных методов обучения [11, 22, 27]. Целенаправленное, акцентированное воздействие на данные способности позволит наиболее эффективно активизировать формирование творческого мышления студентов.

Вместе с тем, кроме обучаемых, участником образовательных отношений является и преподаватель. В раскрытии творческого потенциала личности особую роль играют акмеологические технологии, применение которых позволяет раскрыть творческий потенциал обучаемых [12 - 16, 29].

Заключение. Воспитать в обучаемом творческую личность способен только творчески мыслящий и действующий педагог. В связи с этим целесообразно поставить вопрос о существовании «особой комплексной составляющей творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в выявлении и развитии креативности обучаемых». Эта способность определяется как абнотивность [10, 17, 18]. Данная способность существует как особое интеллектуальное качество преподавателя, проявляющееся в умении найти в каждом обучаемом изюминку, которая поможет ему творчески развиваться. Тем не менее, в реальных условиях профессионального образования прослеживается тенденция ориентироваться на развитие, прежде всего, предметных компетенций педагога, в то время, как создание условий для реализации творческой активности игнорируется. Однако, на современном этапе для достижения поставленной цели воспитания творческой личности в системе профессионального образования, и в том числе в системе училищ олимпийского резерва, роль преподавателя заключается не в ретрансляции знаний, а в раскрытии собственных возможностей обучающихся.

В качестве технологии реализации творческого потенциала обучаемого выступает ресурсность мышления педагога [18 - 20]. Экспликация такого вида мышления преподавателя происходит в условиях профессионализации творческих способностей студентов-спортсменов [19, 20]. Специфика спортивной деятельности хоккеистов насыщена ситуациями острого межличностного взаимодействия. неизбежно возникающие конфликты требуют от игрока оперативного и адекватного осмысления происходящего, нахождения и реализации оптимального решения. В превентивных целях требуется формирование профессиональных заготовок, неразрывно связанных с умением медиативного подхода к происходящему [13]. Для того, чтобы стать медиатором хоккеист должен владеть метакогнитивными способностями, позволяющими постоянно совершенствовать собственную мыслительную деятельность [8, 25, 26].

В условиях применения деловой игры наиболее чувствительными к изменениям характеристикам творческого мышления студентов относятся такие показатели как оригинальность/продуктивность/изобретательность, уверенный стиль поведения, независимость/нестандартность, гибкость, в менее выраженной степени – чувствительность к проблеме, беглость, находчивость, воображение. Студентов экспериментальной группы удалось не только «подтянуть», выровнять уровень креативности до уровня контрольной группы, но и превысить его. Положительным результатом проделанной работы стало заметное повышение эмоционального настроения студентов, выраженного интересом в учебной деятельности, отношением к процессу получения нового знания как ценности. Переживание успеха в собственной деятельности формировало новые, более сильные мотивы деятельности, меняло уровень самооценки, вызывало стремление к самореализации. Таким образом, анализ результатов повторной диагностики

позволяет утверждать, что разработанный и реализованный комплекс деловых игр по формированию творческого мышления студентов является эффективным.

Литература

1. Байгильдина З. Ф. Творческий потенциал личности // Вестник Башкирского университета, 2008. Т. 13. № 3. С. 693–696.
2. Беликова О. С. Условия и факторы развития творческого потенциала личности в обучении студентов вуза // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2014. № 5. С. 43–53.
3. Бобылева Н. И., Шляхтина Н. В., Серафимович И. В. Социально-психологические проблемы профессионального развития субъектов в системе образования // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сборник научных трудов / Под ред. В. А. Зобкова, А. Л. Журавлёва, А. В. Зобкова, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитарный институт; Институт психологии Российской академии наук. Владимир, Москва: Издательство «Шерлок-пресс», 2021. 244 с.
4. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление: ПЕР СЭ; Москва, 2006. 527 с.
5. Быкова Е. С. Теоретическое исследование креативности и инновационности как компонентов инновационной активности личности // Социальные практики и управление: проблемное поле социологии. Материалы V Сибирского социологического форума с международным участием / Отв. редакторы С. А. Ильиных, С. В. Ровбель, И. И. Щемелева. Новосибирск, 2022. С. 8–12.
6. Волощук И. С., Рудик Я. М. Структура и содержание творческого потенциала личности (в исследованиях англоязычных авторов) // Актуальные вопросы современной науки, 2013. № 27. С. 87–98.
7. Гладилина И. П. Развитие творческой одаренности российского студенчества как одно из направлений государственной молодежной политики. Москва: Коллаж, 2009. 403 с.
8. Знаков В. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Киселева Т. Г., Зуева М. Л., Шляпкина О. А., Огородова Т. В., Соколова М. А., Башкин М. В., Кашапов А. С. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль, 2012.
9. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: учебное пособие. Москва: Питер, 2012. 269 с.
10. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления... автореферат дисс. д. пс. н. Московский педагогический государственный университет. Москва, 2000. 48 с.
11. Кашапов М. М., Ключева Н. В., Прохорова И. М., Фомичева А. Н., Ковалева М. И., Кругликов Л. Л., Бражник С. Д., Медведева Л. Б., Овсянникова И. Р., Прохоров А. П., Сальникова Л. Н., Албегова И. Ф., Руденко Л. Д., Афонин М. В., Шатохин А. Г., Акопова Т. С., Комарова И. П. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Ярославль, 2005.
12. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль, 2011. 112 с.
13. Кашапов М. М. Учет в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика, 2012. № 3. С. 31–41.
14. Кашапов М. М., Воскресенский А. М. Акмеологический подход к пониманию связей стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов // Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 259–264.
15. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие. Москва, 2017. Сер. 69. Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп).
16. Кашапов М. М., Шаматовна Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. Т. 22. С. 10–20.
17. Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, 2019. Т. 29. № 2. С. 137–147.
18. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии, 2020. № 11. С. 116–130.
19. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие. Москва, 2020. Сер. 76 Высшее образование (2-е изд., пер. и доп).
20. Кашапов М. М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2021. Т. 15. № 1 (55). С. 100–109.
21. Кашапов М. М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социомического типа) // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. № 1 (41). С. 395–413.
22. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Кашапов А. С. Инновационные образовательные технологии: учебник. Москва: Директ-Медиа, 2022. 264 с.
23. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // Методология современной психологии, 2022. № 15. С. 152–165.

24. Кашапов М. М., Ушакова Н. Е. Опыт применения проектно-ориентированных методов развития творческого мышления у студентов Ярославского училища олимпийского резерва по хоккею // *Методология современной психологии*, 2022. № 15. С. 124–134.
25. Корнилова Т. В. Сетевая организация как путь интеграции психологии // *Психологический журнал*, 2018. Т. 39. № 5. С. 99–105.
26. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности. Панов В. И., Кашапов М. М., Чумаков М. В., Коршунов Н. И., Яльцева Н. В., Смирнов А. А., Пошехонова Ю. В., Томчук С. А., Филатова Ю. С., Серафимович И. В., Башкин М. В., Селезнева М. В., Кашапов А. С., Постнова А. А., Бузмакова А. В., Воскресенский А. М. Ярославль, 2012.
27. Михеев В. А. Психология профессионального самоопределения и помогающие психотехники // *Мир психологии*, 2016. № 4. С. 75–86.
28. Морозов А. В. Творческое мышление в профессиональной деятельности современного педагога высшей школы // *Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией Ю. П. Поваренкова*, 2018. С. 139–143.
29. Новоселов С. А. О возможном подходе к разработке акмеологических технологий раскрытия творческого потенциала личности // *Акмеология профессионального образования: материалы II региональной научно-практической конференции, 14-16 марта 2005 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф. пед. университет, Урал. отделение Рос. акад. образования. Екатеринбург*, 2005. С. 105–116.
30. Семина И. С. К проблеме развития творческого потенциала студентов вуза // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2013. № 10(2). С. 216–219.
31. Серафимович И. В., Шляхтина Н. В., Бобылева Н. И. Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании [Электронный ресурс] // *Интеграция образования*, 2021. Т. 25, № 2. С. 288–303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46154606> (дата обращения: 17.05.2022).
32. Серафимович И. В., Баранова Ю. Г. Ресурсность профессионального мышления педагогов при работе с одаренными обучающимися // *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал*, 2022. №5.
33. Шило Т. Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников // *Человек и образование*, 2014. № 2 (39). С. 157–161.
34. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. Москва: Издательство МПСИ; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.
35. Шумакова Н. Б., Авдеева Н. И., Журавлева Л. Е. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2006. 239 с.
36. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.

Когнитивные функции школьников цифровую эпоху

А. А. Волченкова, М. В. Баикина, г. Ярославль, Российская Федерация

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

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ влияния информационной среды на когнитивные особенности школьников. Обсуждаются такие когнитивные особенности школьников в цифровую эпоху, как особенности сенсорных процессов, внимания и памяти. Среди сенсорных процессов, рассматривается феномен бедности сенсорного опыта, влекущий за собой затруднение освоения необходимых навыков и контролировании собственных движений и развития мелкой моторики. Среди процессов внимания происходит обзор последствий постоянного переключения между деятельностью, которую требует цифровая среда. Относительно процессов памяти обсуждается привычка полагаться на поисковые системы, влекущая развитие трансактивной памяти. Анализируются возможные пути минимизации негативных последствий влияния информационной среды и цифровых устройств на когнитивные особенности школьников. Устанавливается необходимость дальнейшего эмпирического изучения проблем, возникающих из-за воздействия цифровых устройств.

Ключевые слова: цифровизация, когнитивные функции, информационная среда, школьник.

В связи с правилами виртуального пространства и огромных массивов визуальной информации современный пользователь решает сразу несколько задач в единицу времени. Внимание в это время переключается между задачами. Большинство исследований [4, 5] свидетельствуют о том, что подобная практика рассеивания внимания на второстепенное с потерей основного влечет за собой снижение производительности. В таких условиях сложнее запоминать информацию, школьники сталкиваются со спутанностью своих мыслей и не могут отличить главную задачу от второстепенных. Данные особенности формируются в виртуальном пространстве, но существуют и активно распространяются в реальном.

Цель: теоретический анализ когнитивных особенностей школьников в условиях информационной среды.

Существует высокая необходимость в теоретическом и эмпирическом изучении проблем, которые возникают вследствие влияния Интернет-среды на когнитивные особенности школьников.

Во-первых, привлекает внимание такой феномен, как бедность сенсорного опыта, который влечет за собой затруднение освоения необходимых навыков, а также контролировании собственных движений и развития мелкой моторики, оказывающей положительное влияние на речевые центры мозга, вследствие чего осложняется взаимодействие с окружающим миром. Во-вторых, особенности развития внимания у школьников. В-третьих, особенности развития памяти у школьников.

1). *Обсудим особенности сенсорных ощущений, как базовых когнитивных процессов у школьников в цифровую эпоху.* Одной из особенностей современного ребенка «цифрового поколения» является его окружение большим потоком визуальной и звуковой информации и минимальный учет информации от других систем анализаторов, что становится причиной бедности сенсорного опыта ребенка.

Технологические перемены могут вызывать не только положительные, но и отрицательные последствия на жизнь человека. Иногда нововведения, связанные с технологиями отнимают гораздо больше, чем дают. Человек, являясь нейрофизиологической системой, развивается довольно медленно, а активно происходящие изменения в технологическом плане меняют и структуру мозга человека, когнитивные процессы. Сильный скачок в развитии информационных технологий дал понять, что мозг не успевает развиваться за ускорением рабочего ритма и позволил обозначить границы когнитивных способностей. Так как мозг обладает свойством нейропластичности, постоянное отвлечение на цифровые устройства приучает мозг к состоянию постоянной отвлеченности, а фронтальным долям мозга становится все более сложно концентрировать внимание на текущих задачах. Н. Карр [4, с. 30] отмечает, что наш мозг пластичен, но не эластичен и образовавшиеся нейронные связи сложно вернуть в прежнее состояние.

«Экранная культура» и экран компьютера, с которыми происходит взаимодействие человека в информационной цифровой среде, полностью изменяют сенсорную информацию. Искусственная стиму-

ляция значительно отличается от тех носителей, на основе которых формировался зрительный анализатор в филогенезе, то есть чувственные, сенсорные основы психики, служащие базой для иных процессов, приобретают совершенно иной характер. Принимая во внимание известную метафору, согласно которой глаз представляет собой «область мозга, вынесенную на периферию», становятся понятными последствия всего этого и для формирования психики в целом. Фактически, «плазма» вытесняет естественную, природную стимуляцию. Это происходит в связи с тем, что психика имеет способность избирательного взаимодействия: она может выбирать какая реальность – естественная или цифровая более привлекательна для нее [3].

Цифровая реальность по многим критериям оказывается у человека в приоритете над реальной. Например, по цветовой и звуковой насыщенности, контрастности стимулов и динамичности. Для объективной реальности менее характерна цветовая насыщенность, контрастность, динамика, а также менее выражен темп и ритм. В связи с этим реальная действительность кажется ребенку менее привлекательной, и он делает выбор в пользу цифровой реальности. Адаптация к цифровой реальности у детей происходит быстрее, чем к реальности объективной. А так как её качественные характеристики не выдерживают конкуренцию цифровой среды, последняя находится в приоритетном состоянии, откуда возникают такие последствия как синдром компьютерных глаз, который подразумевает сухость, боль глаз и так далее. Данный синдром в настоящее время все чаще стал встречаться не только у работников офиса, проводящих длительное время за цифровыми устройствами, но и у детей, что приводит к негативным последствиям на уровне сенсорики с малого возраста.

Также используя компьютер ребенок совершает довольно малое количество движений с ограниченной амплитудой движений, не получает нужных двигательных сенсорных ощущений. Ограничение амплитуды движений затрудняет освоение таких навыков, как раскрашивание контурных изображений, трудность в контроле движений – не заходить за контуры. Движения руки человека формируются в процессе овладения предметами окружающего мира как результат физиологических реакций, возникающих при работе зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов.

В то же время, длительное использование детьми сенсорного экрана приводит к созданию рассогласованности между командами головного мозга и движениями рук при выполнении работы. Нервные окончания, расположенные на кончиках пальцев ребенка, помогают передавать множество сигналов головному мозгу.

Вне цифрового пространства ребенок в процессе игры часто сталкивается с мелкими предметами, выполняя движения пальцами, играя с ними, ребенок развивает мелкую моторику рук, которая оказывает положительное влияние на развитие речи благодаря тому, что в это время происходит возбуждение в речевых центрах мозга, это подготавливает ребёнка к рисованию и к письму благодаря приобретению хорошей подвижности и гибкости рук, точности и контролируемости движений. В процессе же взаимодействия с цифровыми устройствами, дети часто бывают лишены нужного количества сенсорного опыта, что впоследствии может вызывать сложности во взаимодействии с окружающим миром.

2). *Обсудим особенности развития внимания у школьников в цифровую эпоху.* Во время развития цифрового пространства человек много времени проводит в виртуальном пространстве и в связи с его правилами решает сразу множество задач в единицу времени, постоянно переключая внимание между ними в это время. Исследования подобного поведения показали, что оно приводит к снижению производительности: информация сложнее запоминается, мысли путаются, главная задача становится трудно отделимой от второстепенных.

«Внимание – это портал между потоком информации и мозгом», в которое мы ежедневно оказываемся погружены, можно описать как непрерывное частичное внимание [5]. Мозг постоянно должен обрабатывать большой массив информации, которую человек встречает в течение всего дня, а в связи с развитием технологий такой информации становится в разы больше: баннеры с рекламой, уведомления на цифровых устройствах и т. д., из-за этого зачастую приходится прибегать к необходимости решать несколько задач одновременно. Выполнение нескольких действий параллельно принято называть многозадачностью. Многозадачность заставляет наше внимание переключаться с одной мини-задачи на другую, неся за собой цель повышения эффективности работы.

Однако, как уже отмечалось ранее в большинстве исследований, рассеивание внимания способствует снижению производительности. Причина данной проблемы объясняется тем, что задачи, которые мы пытаемся выполнить одновременно, плохо сочетаются друг с другом. Их плохая синхронизация между собой объясняется ограничениями нашей моторики, либо восприятием информации лишь по одному из источников информации. Человек может выполнять два простых, не требующих умственных усилий дела вместе, но если несколько задач требуют сильную умственную отдачу, уровень концентрации внимания резко падает. Например, человек может одновременно заниматься уборкой и прослуши-

ванием музыки без ущерба для обоих дел, а разговор по телефону, требующий умственного включения, будет сильной помехой для езды на автомобиле, что может привести к увеличению транспортных происшествий.

По мнению современных исследователей, человеку «цифровой эпохи» наиболее часто находится в состоянии непрерывного частичного внимания. В таком состоянии конкретные задачи и цели отсутствуют: ум и внимание ищут возможность постоянно взаимодействовать. Человек в наше время может часами бесцельно обновлять ленту новостей или почты на предмет новых сообщений. Это связано с тем, что нейронные связи мозга запрограммированы на закрепление определенного поведения при получении приятных ощущений, в данном случае это получение интересных новостей или приятных сообщений. Так как конкретные задачи и цели отсутствуют, с каждым разом фронтальным долям мозга становится все труднее сконцентрировать внимание на текущей задаче, а свойство нейропластичности мозга, при постоянном отвлечении на цифровые устройства, приучает мозг к состоянию постоянной отвлеченности, а фронтальным долям мозга при этом становится все более сложно концентрировать внимание на текущих задачах. Н. Карр также отмечает, что наш мозг пластичен [4], но не эластичен и образовавшиеся нейронные связи сложно вернуть в прежнее состояние. И все новые привычки закрепляются одинаково сильно не зависимо от того, положительные они или отрицательные.

Длительное времяпровождение за цифровыми источниками информации приводит к перенапряжению, усталости, рассеянности и раздражительности, что приводит к изменениям в конкретных областях мозга – гиппокампе и префронтальной коре, контролирующих наше настроение и мысли. «Эта новая форма психического стресса – ... «техно-мозговое выгорание», грозит перерасти в эпидемию» [7]. Такая стрессовая нагрузка способствует выделению адреналина и кортизола, которые в краткосрочном периоде повышают общий уровень энергии и положительно влияют на память, а в более продолжительном периоде приводят к возможности возникновения целого ряда психических нарушений, среди которых выделяют депрессию, нарушение когнитивных функций, и наиболее часто встречающуюся форму расстройства внимания – синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Обычно симптомами данного расстройства являются: легкость отвлечения, трудность сосредоточения на задании, плохая организованность, рассеянность, частая потеря личных вещей. Существует точка зрения, согласно которой СДВГ – это не диагностическое расстройство, а, скорее, результат адаптации мозга к постоянному воздействию современных цифровых технологий.

Постоянный поток информации полностью лишает нас возможности сохранять концентрацию на чем-то одном в течение долгого времени. Э. Тоффлер [6] предложил собственное название социокультурным изменениям, происходящим под влиянием информационных технологий – клиповая культура. Он утверждал, что временное медиапространство – это совокупность некоторого количества фрагментов и лишенных причинно-следственной связи аудиовизуальных образов. Он отмечает большое количество коротких модульных вспышек информации – реклама, обрывки новостей, усеченные кусочки информации, не укладывающимися в наши прежние ментальные ячейки» [6]. Такая культура, по его мнению, порождает клиповое мышление. Например, общение в мессенджерах мгновенными сообщениями подразумевают уменьшение количества деталей и точности, а push-уведомления побуждают мгновенно реагировать. Данное мышление приводит к тому, что глубина и точность информации уходит для человека на более дальний план, чем поверхностные, но оперативно получаемые факты. Однако получаемая таким образом информация не задерживается в сознании надолго, так любая информация в ситуации клиповой культуры практически мгновенно сменяется новой. Человек перестает воспринимать мир целостно, вместо этого – последовательность слабо связанных друг с другом событий.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что возникновение цифрового пространства приводит к увеличению получаемой человеком информации, что усложняет процесс активной производительности и влечёт за собой такие последствия, как возникновение сложностей в запоминании информации, трудность отделения главной задачи от второстепенных. Решение данной проблемы возможно только при соблюдении принципа психологической безопасности. Отметим, что развитие свойств внимания происходит поэтапно, поэтому тренировка должна происходить с максимальным количеством опор, которые со временем станут навыками.

3). *Обсудим особенности развития памяти у школьников в цифровую эпоху.* Привычка цифрового поколения детей, подростков, молодых людей полагаться на поисковые системы (такие как Google, Яндекс и др.) способствует в развитии у них трансактивной памяти.

Трансактивная память – это механизм запоминания, но не информации о конкретном объекте, а информации о местонахождении этой информации. Данное явление Д. Вегнер назвал «Эффектом Гугла». Привычка полагаться на поисковики снижает объем запоминаемой информации [1].

Ежедневное использование цифровых устройств, запросы в поисковых системах, исследование веб-страниц с досуговой целью стимулирует изменения клеток мозга, создавая одни нервные пути и постепенно разрушая старые. Любой опыт и знания, полученные в результате взаимодействия с техническими средствами или вне их трансформируют наш мозг и сознание, благодаря его свойству пластичности – способности изменения структуры и функций. При этом влияние оказывает как активная, так и пассивная деятельность. Например, каждодневные тренировки способствуют развитию того или иного навыка и, наоборот, при наличии какого-либо навыка, но длительном отсутствии его практики, область мозга, отвечающая за него, постепенно уменьшается.

В данном феномене речь идет о памяти, занимающей одно из центральных мест в системе психологических процессов. Такое большое значение ей отдается так как все прочие познавательные процессы опираются именно на нее прежде всего это восприятие и мышление. Также память помогает человеку на протяжении всей жизни поддерживать единство нашей личности – приобретать, хранить, использовать и передавать индивидуальный и общественный опыт.

В эпоху цифровых сетей люди все больше предпочитают запоминать не саму информацию, а место в Сети, где ее можно найти, путь к ней [8]. Адаптация к цифровой информационной среде требует определенных жертв из-за отсутствия у нас биологических механизмов обработки огромных массивов информации, получаемой нами ежедневно, ежесекундно, – рекламные баннеры, push-уведомления мобильного телефона и т. д. Данный феномен называют «гуглизация мышления», в связи с этим современное поколение получает еще одно наименование – «поколение Google». Зачастую подобное партнерство трансактивной памяти человека и компьютера приводит к когнитивным искажениям – человек начинает воспринимать как часть личных умственных способностей. Такие искажения приводят к сомнениям в собственных знаниях, из-за чего предпочтение начинает отдаваться информации, найденной в сети [2, с. 161-167].

Таким образом, можно заключить, что проблема информационного перенасыщения и перегруженности мозга существует и человек сможет её побороть благодаря свойству пластичности мозга. Одним из таких механизмов адаптации к новым условиям является когнитивная гимнастика. Так как мозг пластичен, его можно и нужно тренировать, в особенности – области мозга, имеющие отношение к рабочей памяти, дефицит объема которой, как мы увидели ранее, негативно сказывается на нашем самочувствии и самоощущении в условиях постоянного информационного перенапряжения. Современные дети, рано получающие доступ к гаджетам не имеют сложностей во взаимодействии с информационной средой, так как их мозг натренирован с малых лет и легко адаптируется к новым условиям.

Также помощь в подобной когнитивной гимнастике способны оказать и компьютерные игры. Ряд исследований показал, что они способны оказывать положительное воздействие на скорость реакции на зрительные сигналы, внимательность, способность ориентироваться в пространстве [5, 7].

Выводы. Значение проведенного теоретического исследования имеет научную ценность, которая заключается в установлении роли влияния цифровых технологий на внимание и память современного человека. А также установлении необходимости дальнейшего эмпирического изучения проблем, возникающих из-за воздействия цифровых устройств.

Отметим практическую ценность проведенного анализа: итоги анализа могут быть применены для построения учебного и воспитательного процесса детей таким образом, чтобы использование цифровых устройств находилось на оптимальном уровне. То есть так, чтобы минимизировать негативные последствия использования цифровых устройств.

Литература

1. Вегнер Д., Уорд А. Как Интернет меняет наш мозг // В мире науки, 2014. № 2. 100 с.
2. Голубинская А. В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2016. № 1. С. 161–167.
3. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 616 с.
4. Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. Санкт-Петербург: Best Business Books, 2012. 256 с.
5. Клинберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. Москва: Ломоносовъ, 2010. 208 с.
6. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 1999. 781 с.

7. Small G., Vorgan G. iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. N. Y.: Harper Collis, 2009. 255 p.
8. Sparrow B., Liu J., Wenger D. M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips // Science, 2011. Vol. 333. No. 6043. P. 776–778.

Психологическая характеристика ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала

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

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22–28–00602, <https://rscf.ru/project/22–28–00602/>

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала субъекта. Обсуждаются характеристика, функции и структура ресурсности мышления и творческого потенциала. Анализируются возможности ресурсности мышления в целях минимизации негативных последствий влияния преград на пути реализации творческого мышления. Особое внимание уделяется рассмотрению бифуркации психологических характеристик ресурсности мышления как предиктора реализации творческого потенциала.

Ключевые слова: ресурсность мышления, творческий потенциал, ресурсы, точки бифуркации, предиктор.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена сложившимися противоречиями между быстро меняющимися в современном мире технологиями, требующими творческих, нестандартных управленческих и исполнительских решений в самых различных сферах жизнедеятельности человека и недостаточным уровнем развития, как у обучающейся молодежи, так и у работающих специалистов творческой деятельности, как компетенции, имеющей деятельностную направленность. Несмотря на широкое применение различных дидактических приемов развития творческого потенциала, оказывается, что использование этих методик во многом оказывается малоэффективным условием обучения и профессионализации, не соотносящимся с ожидаемым результатом. Одна из причин возникших затруднений связана с отсутствием адекватных средств диагностики, обеспечивающим понимание психологической природы ресурсности мышления. Необходимость в теоретическом обосновании ресурсного подхода к реализации творческого потенциала субъекта обусловлена важностью формирования творческой личности не только как качества, но и как направленности личности.

Особенности понимания творческого потенциала и ресурсности мышления. Для того чтобы разобраться в данном вопросе необходимо проанализировать такие понятия как «ресурсность мышления» и «творческий потенциал», ибо трудно не согласиться с мнением Рене Декарта, призывавшего верно определять слова, чтобы избавить мир от половины недоразумений.

Ресурсность мышления — интеллектуальная способность к осмыслению, т. е. к нахождению новых смыслов в происходящем с целью трансформации условий проблемной ситуации в средства ее позитивного разрешения. Дискретность, расщепление процесса осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и реализует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся обстоятельствах (точках бифуркации) профессиональной деятельности возможно либо снижение, либо повышение уровня ценностно-смыслового отношения к профессии. В условиях кризисной ситуации возникает точка неустойчивого равновесия. В данной точке возможна смена вектора профессионального развития, и профессионализация как процесс приобретает индетерминированный характер, который порождает неожиданные пути развития и открывает новые потенциальные возможности.

Точка бифуркации создает возможность выбора вектора дальнейшего развития: либо в сторону «акме» (движение к пику, к росту, к расцвету), либо в направлении «катэ» (падение, упадок, катастрофа). Успешность прохождения данной точки определяется степенью сформированности готовности обучающегося и, прежде всего, его ресурсными возможностями, среди которых важную роль играет способность к гибкой самореализации. В этом случае ресурсность мышления как высший психический познавательный метапроцесс выступает ресурсом реализации творческой активности субъекта в осознании, формулировании и достижении жизненных целей. Такая активность обеспечивается реализацией

целостной системы познавательной деятельности, а также целенаправленным участием в системе самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации [21, с. 157].

Исследование мышления управленцев, проведенное И. В. Серафимович, Н. И. Бобылевой, Н. В. Шляхтиной, позволило установить, что ресурсность мышления меняется на разных этапах освоения управленческой деятельности, видоизменяется при постановке новых управленческих задач, трансформируется при мегафакторах среды (пандемии) [4, 27]. Особое внимание И. В. Серафимович, Г. Ю. Баранова уделяют ресурсности профессионального мышления, развитию надситуативного мышления, эффективно позволяющего решать практические задачи сопровождения одаренных обучающихся. Ими выделены особенности различных компонентов мышления, детерминирующих ресурсность: метакогнитивные, когнитивные, личностные. Обосновано, что ресурсность профессионального мышления на компонентно-элементном уровне проявляется в усилении качеств мышления, а на компонентно-субсистемном уровне основные изменения касаются метакогнитивного компонента. Показано, что метакогнитивная модель обучения с опорой на формирование надситуативности как мета-позиции педагога, направленная на формирование компонентов профессионального мышления педагогов способствует изменению в целом уровня профессионального мышления [28].

Если обобщить эти подходы, то можно отметить, что под ресурсностью мышления авторы понимают некоторое осмысление сложившейся ситуации для определения путей решения ее с помощью определенных ресурсов. Однако для любого осмысления или переоценки необходим личный опыт. Если не будет отрефлектированного опыта, то не будет стимульного материала для данных процессов.

Следовательно, без ресурсов деятельность, прежде всего, профессиональная не возможна, поскольку они служат основой её оптимизации и развития. Тем не менее, для того, что бы наработать ресурс необходимо осознать его содержание, найти смысл (понять для чего он нужен) и наметить цель деятельности, для достижения которой нужен определенный ресурс.

Потенциал – это возможности, реализованные в действиях, направленных на достижение поставленной цели. В психологической научной литературе давно известны «поведенческий потенциал» Роттера [35], «потенциал реакции», предложенный Торренсом и Халлом и объединяющий силу привычки, и силу влечения [36]. В теории К. Левина с помощью потенции описывается психологическая сила, действующая на субъекта по направлению к целевой области [37].

Потенциал имеет следующие точки экспликации: кризисные, реперные, ресурсные. Звенном, связующим данные точки, является творческий потенциал как способность и решимость человека к достижению целей и преодолению препятствий, возникающих при решении задачи. Творческий потенциал, состоящий из качеств субъекта, реализуемых в трудовой деятельности понимается как внутренняя, энергетическая единица, стимулирующая появление различных творческих способностей.

В отечественной психологии исследованию творческого потенциала личности посвящены работы таких отечественных ученых как – Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский; В. Н. Дружинин, Д. А. Леонтьев, А. М. Матюшкин, В. М. Петров, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Е. И. Щербанова и др. А в зарубежной психологической науке – известны исследования: Т. М. Amabile, F. Barron, M. Csikszentmihalyi, E. De Bono, H. J. Eysenck, G. P. Guilford, T. Lubart, A. Maslow, R. J. Sternberg, P. T. Torrance, и др.

В проведенных исследованиях прослеживаются разные тенденции рассмотрения творческого потенциала связанного с проявлением одной личностной черты. В качестве креативного потенциала рассматриваются такие отдельные личностные черты, как «установка на оригинальность» (F. Barron, 1969), открытость новому опыту (R. McCrae, 1987), познавательная потребность личности (А. М. Матюшкин, 1993, 2003). А другие ученые, наоборот – творческий потенциал связывают с выражением множества личностных черт. Так, например, в ряде научных исследований творческий потенциал определяется как генеральная черта личности (E. Torrance, 1974; A. Maslow, 1999; Д.Б. Богоявленская, 1979, 2002). Дж. Гилфорд полагает, что креативность и творческий потенциал могут определяться как совокупность способностей и других черт, которые способствуют успешному творческому мышлению (Guilford, 1969). По мнению А. В. Морозова, творческий потенциал личности является интегральной целостностью природных и социальных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии, а также взаимодействие его когнитивных и личностных характеристик» [24]. По мнению Н. Б. Шумаковой, творческий потенциал – это системное качество, связанное с исследовательской активностью личности [31].

В исследованиях отечественных психологов, посвященных проблеме изучения творческого потенциала нет единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал». В психолого-педагогических исследованиях можно встретить разнообразные характеристики феномена «творческий потенциал». Синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности

в осуществлении деятельности творческого характера (И. А. Мартынюк, В. Ф. Овчинников); развитое чувство нового, открытость новому, высокая степень развития мышления, его гибкость, нестандартность и оригинальность, способность быстро менять приемы в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин); специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельности индивида социальной норме, требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С. Р. Евинзон); интегральное личностное свойство, выражающееся в отношении человека к творчеству (А. М. Матюшкин); социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е. В. Колесникова); одна из сфер творческой личности, ее аксиологический потенциал (М. С. Каган, А. В. Кирьякова).

Выделяя для анализа психологический феномен «творческий потенциал», важно отметить его недостаточную разработанность. При этом существуют различные подходы к изучению проблем, близких данной тематике (творческой уникальности, творческой самодеятельности), отраженные в исследованиях В. Г. Асеева, Н. Б. Березанской, Д. Б. Богоявленской, Т. В. Галкина, Л. Я. Дорфмана, В. Н. Дружинина, Л. А. Коростылева, Л. М. Попова и др. Например, В. С. Библер рассматривает творчество как мышление [3]. Творческий потенциал – не только способность к созданию нового, но и нестандартность отношения к себе, своему труду, общению, решению проблемных ситуаций (Галкина, 1990).

Креативность лежит в основе творческого потенциала. Заслуживают внимания положения тех авторов (А. М. Матюшкин, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др.), которые считают, что творческий потенциал лежит в основе любого вида одаренности. Е. И. Щеплановой представлены современные теории и методы диагностики творческого потенциала — креативности как показателя одаренности. Анализ разнообразных теоретических подходов к изучению креативности позволил выделить некоторые наиболее общие положения. Показано, что современные психологические теории определяют креативность как сложную многомерную структуру, объединяющую в единое целое тесно связанные между собой, но все же относительно независимые когнитивные и не когнитивные личностные компоненты. Развитие креативности объясняется взаимодействием внутренних предпосылок (творческого потенциала) одаренного ребенка, с влиянием внешних факторов окружения [33, с. 5–6]. Ресурсность как качество творческого мышления позволяет осмысливать возможности развития личности, которое, по Дж. Лёвинджер, заключатся в постепенном обретении большей автономии, большем управлении своим поведением, большем личностном контроле над его механизмами [34].

Творческий потенциал – не только способность принимать нестандартные решения, проявлять активность в экономическом поведении, но и своеобразная способность творчески относиться к себе, к своему труду, общению, взаимодействию с другими людьми, решению самых различных проблемных ситуаций и вообще к жизни в целом. Степень развития творческих способностей влияет на восприятие окружающего мира, а умение мыслить нестандартно открывает широкие возможности для самореализации и адаптации к различным изменениям окружающей среды. Чтобы научить моряков делать лодки, не надо им показывать, как надо забивать гвозди, а нужно показать красоту океана (Антуан Сент-Экзюпери).

Творческий потенциал личности характеризуется готовностью к созданию нового. Такая готовность требует определенной смелости не только познавательной, но и умения работать в зоне риска. Для этого необходимо способность выходить за грани имеющихся творческих возможностей. Благодаря такой открытости новому субъект может реализоваться на более высоком уровне и достичь гораздо большего.

Структурно-функциональная характеристика ресурсности мышления и творческого потенциала. Ресурсность мышления проявляется в способности использовать весь собственный опыт для достижения намеченной цели. Такое мышление характеризуется умением находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Учет различных обстоятельств, возникающих в условиях выполнения деятельности, позволяет субъекту осознать, что если у него не хватает «внутренней силы», которая является необходимым ресурсом, то ему становится выполнять функциональные обязанности, а тем более творчески реализоваться.

Ресурсное мышление проявляется в способности получения результативных и одновременно экономических решений посредством реализации имеющихся ресурсов. Следовательно, чем меньше ресурсность, тем больше времени и сил требуется для решения поставленной задачи. Компенсирующим моментом в этом случае могут выступать повышенная мотивация и трудолюбие. В жизни каждого человека возникают различные сложные жизненные ситуации, которые требуют оптимального разрешения. Поэтому ресурсность можно рассматривать как мобилизацию имеющихся возможностей для достижения поставленной цели. Главное – найти структуру изменений.

Прорывные работы эффективны не в самой проблеме, а на стыке направлений, осуществляющих её исследование и решение. При исследовании проблемы ресурсов в психологи возникает множество вопросов. Так, чрезвычайно важно знать структуру различных видов ресурсов, особенности индивидуальных ресурсов, возможность использования диагностического инструментария для измерения ресурсов, понимать процесс расходования и восстановления ресурсов, технологии актуализации ресурсов. Несмотря на огромный интерес к проблеме ресурсов, исчерпывающих ответов на большинство поставленных вопросов не существует. Все это свидетельствует о необходимости проведения дальнейших исследований в области ресурсов.

Факторный анализ, проведенный И. В. Серафимович, Е. А. Медведевой, Н. В. Суриной, позволил определить вклад каждого компонента ресурсности мышления в общую структуру эффективности профессиональной деятельности [18, 19]. Нельзя управлять объектом не изучив его структуру. В таблице 1 представлена структура ресурсности мышления.

Таблица № 1

Конструкт ресурсности профессионального мышления

Эмоционально-креативный компонент	Эмоциональный подкомпонент
	Креативный подкомпонент
Мотивационно-целевой компонент	Мотивационный подкомпонент
	Целевой подкомпонент
Личностно-ценностный компонент	Личностный подкомпонент
	Ценностный подкомпонент
Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент	Коммуникативный подкомпонент
	Конструктивно-конфликтный подкомпонент
Когнитивно-рефлексивный компонент	Рефлексивный подкомпонент
	Когнитивный подкомпонент

Представленная структура ресурсности мышления характеризуется системным содержанием, т. е. имеет элементную (компонентную) составленность, и определенную организацию – особую метакогнитивную конфигурацию взаимосвязей между элементами [9]. Метакогниция означает осведомленность о структурах мыслительных процессов и о том, как направлять и контролировать мышление с помощью знаков [22].

Понимание структуры ресурсности мышления позволяет выявить общие и специфические для каждой категории субъектов профессиональной деятельности медиаторные и модераторные функции личностных ресурсов и различных аспектов дефицитарного отношения к профессиональной и социальной среде. Можно выделить следующие функции ресурсности мышления:

– Ресурсность мышления необходима для оптимального преодоления неопределенности посредством изменения функциональной системности.

– Ресурсность мышления помогает совпадать с потенциально трудными ситуациями не только в актуальном, но и в превентивном плане посредством увеличения возможностей рефлексивных, саморегулятивных, творческих способностей.

– Ресурсность мышления необходима для конструктивного выхода из трудной ситуации посредством использования имеющихся ресурсов в целях оптимального разрешения возникших противоречий и восстановления утраченного равновесия.

– Ресурсность мышления нужна человеку не только в трудных ситуациях, но и просто для того, чтобы трудиться и жить продуктивно. Накопление и расходование ресурсов в процессе функционирования и развития обусловлено психологическими механизмами ассимиляции и диссимиляции. Согласованность данных механизмов обеспечивается механизмами более высокого порядка: механизмами самоорганизации и саморегуляции в процессах жизнедеятельности субъекта. Реализация этих механизмов способствует видению перспектив профессионального развития субъекта в контексте с его социальными достижениями.

– Ресурсность мышления выполняет инструментальную функцию в реализации задач развития личности профессионала, ибо расширение и приумножение личностных ресурсов соответствует расширению границ опыта субъекта и появлению новых возможностей (актуализация потенциальных

возможностей). В контексте развития специалиста личностные ресурсы являются источником его профессионального развития.

– Ресурсность мышления обеспечивает порождение и усиление одних ресурсов другими ресурсами посредством активации компенсаторного механизма в условиях ресурсной дефицитарности. Глаза устают гораздо меньше, если видят во всем светлую сторону.

– Ресурсность мышления выступает предиктором, т. е. структурно организованной системой субъективного качества жизни. Функцией предиктора является прогнозирование. Предиктор как средство прогнозирования указывает на возможность появления какого-либо события. В широком смысле предиктор понимается как исходная характеристика человека и его окружения. На основании этой характеристики делается попытка предсказать искомую характеристику этого же человека.

– Ресурсность мышления необходима личности для развития в позитивном направлении посредством актуализации потенциала осмысленной жизни. Психологический потенциал – это созревающие будущие возможности личности, психологические ресурсы – сформированные личностные структуры, которые люди используют для решения задач текущей социальной ситуации. С помощью личностных ресурсов человек приспосабливается к меняющимся условиям среды обитания, обеспечивает психический комфорт. Ресурс, включенный в деятельность, становится основой для развития мощного психологического потенциала личности.

Таким образом, можно отметить, что основная функция ресурсности мышления характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым состоянием субъекта.

Что может мешать развитию ресурсного мышления и что может помочь преодолеть возникающую преграду? Для преодоления стрессов и напряжений человеку нужен ресурс. В. А. Бодров определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [5, с. 115–116].

Э. Фромм выделял три психологических категории, обозначаемых как ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций: 1) надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту; 2) рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать; 3) душевная сила (мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или иррациональную веру, способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да» [30].

В изменяющихся обстоятельствах (точках бифуркации) деятельности возможно либо снижение, либо повышение уровня ценностно-смыслового отношения к объекту деятельности. В условиях кризисной ситуации возникает точка неустойчивого равновесия. В данной точке возможна смена вектора развития, и процесс становления личности в той или иной сфере как процесс приобретает индетерминированный характер, который порождает неожиданные пути развития и открывает новые потенциальные возможности.

Точка бифуркации создает возможность выбора вектора дальнейшего развития: либо в сторону «акме» (движение к пику, к росту, к расцвету), либо в направлении «катэ» (падение, упадок, катастрофа). Успешность прохождения данной точки определяется степенью сформированности, готовности субъекта и, прежде всего, его ресурсными возможностями, среди которых важную роль играет способность к гибкой самореализации. В этом случае ресурсность мышления как высший психический познавательный метапроцесс выступает ресурсом реализации творческой активности субъекта в осознании, формулировании и достижении жизненных целей. Такая активность обеспечивается реализацией целостной системы познавательной деятельности, а также целенаправленным участием в системе самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации [10, 13, 14, 16, 18–21]. Следует отметить, что как «акме», так и «катэ» могут стать как точками роста, так и точкой падения. Нельзя делить их четко на «черное» или «белое», плохое или хорошее. Определенные события могут помочь нам понять, что мы что-то делаем не так или находимся не в той сфере [12].

Психологические условия реализации творческого потенциала личности являются адекватное осознание своих достоинств и недостатков, зрелое мироотношение (отношение к себе, к другим, к миру), открытая коммуникативная позиция, креативность.

Раскрытие творческого потенциала личности, творческая самореализация в профессиональной деятельности являются важным залогом роста профессионализма личности. Креативность личности реализуется в профессиональной деятельности, творческом поиске новых, более эффективных способов решения задач, нетривиальных выводах. Она является необходимым условием формирования

профессионала, но в то же время это качество личности должно иметь вполне определенную направленность, связанную со спецификой профессиональной деятельности. Высокий интеллектуальный потенциал еще не гарантирует успеха, необходимо, чтобы субъект проявлял собственную активность, направленную на достижение и был готовым взять на себя ответственность за собственную инициативу.

Потенциал профессионализации, по мнению В. А. Михеева, напрямую соотносится с «потенциалом самоопределения», но не исчерпывается содержанием последнего. Проявляющий себя в ситуации профессионального самоопределения и определяющий ход дальнейшего профессионального становления, он предполагает неприменную профессиональную направленность и устремленность. То есть раскрытие потенциала профессионализации влечет за собой обязательный рост профессиональной мотивации [23, с. 77].

Потенциал по мере его актуализации и реализации становится сильнее и прочнее. К барьерам, мешающим проявлению потенциала относятся: внешние – среда (факторы, условия); внутренние – недостаточная сформированность основных компонентов личности (когнитивных, рефлексивных, регулятивных, ценностных, эмоциональных). Поэтому, реализуя креативный потенциал, субъект получает свободу от жестокой организации труда. Неудовлетворенность от нереализованного потенциала личности отражается на низкой замотивированности субъекта осуществлять ряд профессиональных обязанностей.

Реализация творческого потенциала имеет следующие функции:

- представляет собой систему личностных, свободно возобновляемых ресурсов, обеспечивающих достижение цели;
- определяется активностью личности, ее способностями, интересами, потребностями;
- обуславливает результативность творческой деятельности.

Творческий потенциал, подчеркивает Е. П. Татьяна, имеет в своей структуре деятельностный и субъектно-эмоциональный компоненты, первый из которых объединяет имеющиеся у личности знания, умения, опыт, необходимые для выполнения действий, а второй – личностные характеристики, привлекаемые для достижения цели (креативность, волевые качества, ценностные ориентации, мотивы, потребности, способности и др.) и совокупность эмоциональных реакций, переживаемых личностью [29].

З. Ф. Байгильдина трактует творческий потенциал личности как «качество, характеризующее возможность субъекта при наличии социального заказа или жизненно важной силы реализовать свои задатки и способности, создавая в различных видах деятельности новые элементы материального мира и духовной культуры» [1, с. 696].

Таким образом, если найти в подходах вышеуказанных авторов что-то общее, то можно отметить, что понятие «потенциал» рождается, когда у человека появляется большинство из следующих показателей:

- Неактуализированные возможности, способности, знания, умения, навыки, жизненные ценности, творческие импульсы, духовные ресурсы, запасы внутренней энергии.
- Стремление к раскрытию и реализации своих возможностей.
- Стремление к личностному росту.
- Желание познать смысл жизни.
- Условия и средства для актуализации возможностей, воплощения идей в реальность, реализации планов, самовыражения, самореализации и т. д.

Личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами: 1. Познавательный – определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. 2. Ценностный – определяется обретенной личностью в процессе социализации системой ценностей ориентации на определенные идеалы, жизненные цели и др. 3. Творческий – определяется полученной личностью выработанными умениями и навыками, способностями к действию, созидательному и (или) разрушительному и т. д. 4. Коммуникативный – определяется мерой и формами общительности, характером и прочностью контактов. 5. Художественный – определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как их удовлетворяет личность.

Первые две образующие креативного потенциала – смысловой реализм воображения и умение (способность) видеть целое раньше частей непосредственно характеризуют особенности работы продуктивного воображения, которое является психологическим ядром творчества (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Б. М. Теплов, А. Я. Дудецкий, Е. И. Игнатъев и др.).

Понятие потенциал в последние годы получило широкое распространение в различных областях науки и социальной деятельности. В широком смысле потенциал определяется как «совокупность средств, необходимых для чего-либо»; степень мощности скрытых возможностей. Современные отечественные авторы преимущественно характеризуют содержание понятия «потенциал» как: совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития (Г. Л. Пихтовников, Л. Н. Москвичева); неиспользованные возможности, объективные резервы, способные проявить себя, обеспечив качественно новый позитивный результат (Е. А. Дмитриенко); синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществляемой деятельности (И. О. Мартынюк, В. Ф. Овчинников); специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельности качества индивида социальной норме (определенной социальной роли), требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С. Р. Евинзон); характерное качество индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самоорганизации (М. В. Колосова).

В целом, можно отметить, что потенциал – это совокупность латентных возможностей личности для осуществления какой-либо деятельности. Потенциал, в отличие от ресурса, не дается, а завоевывается. Если ресурс – некий запас, который можно потратить при необходимости, то потенциал – это возможность реализации ресурса. ИмPLICITный потенциал – то, что в ближайшее время может быть реализовано. ЭкPLICITный – то, что уже реализуется субъектом.

ЭкPLICITный потенциал находится в зоне актуального развития и соотносится с возможностью решения задач самостоятельно, без помощи или подсказки. ИмPLICITный потенциал находится в зоне ближайшего развития и соотносится с пока еще сложными задачами, для решения которых недостаточно средств. В ходе проявления готовности субъекта пойти на риск, выйти за пределы своих возможностей (превзойти самого себя!) возможно успешное преодоление возникших затруднений. Благодаря такой действенной активности происходит переход в зону актуального развития, тем самым осуществляется реализация творческого потенциал личности.

Заключение. Таким образом, можно отметить, что ресурсность мышления не формируется и не существует вне деятельности. Именно в осуществлении творческой деятельности, адаптации к новым, быстроменяющимся условиям, достижении запредельных целей особенно востребованной оказывается ресурсность мышления.

Ресурсность мышления является важной частью нашей жизни, благодаря которой мы можем поставить цели; понять, как их достигнуть, простроить путь этого достижения и, может быть, даже достичь акме как высшую точку самореализации. Эффективность проявления ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала характеризуется минимизацией ингибиторных функций неблагоприятных внешних и внутренних условий, в контексте которых осуществляется деятельность субъекта. В качестве психолого-педагогических средств снижения негативного влияния условий на функционирование ресурсности могут успешно применяться современные дидактические технологии [11, 20, 20, 21].

Литература

1. Байгильдина З. Ф. Творческий потенциал личности // Вестник Башкирского университета, 2008. Т. 13. № 3. С. 693–696.
2. Беликова О. С. Условия и факторы развития творческого потенциала личности в обучении студентов вуза // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2014. № 5. С. 43–53.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
4. Бобылева Н. И., Шляхтина Н. В., Серафимович И. В. Социально-психологические проблемы профессионального развития субъектов в системе образования // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов; под ред. В. А. Зобкова, А. Л. Журавлёва, А. В. Зобкова / Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитарный институт; Институт психологии Российской академии наук. Владимир, Москва: Издательство «Шерлок-пресс», 2021. 244 с.
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление»: ПЕР СЭ; Москва, 2006. 527 с.
6. Быкова Е. С. Теоретическое исследование креативности и инновационности как компонентов инновационной активности личности В сборнике: Социальные практики и управление: проблемное поле социологии. Материалы V Сибирского социологического форума с международным участием. Отв. редакторы С. А. Ильиных, С. В. Ровбель, И. И. Щемелева. Новосибирск, 2022. С. 8–12.
7. Волощук И. С., Рудик Я. М. Структура и содержание творческого потенциала личности (в исследованиях англоязычных авторов) // Актуальные вопросы современной науки, 2013. № 27. С. 87–98.

8. Гладиллина И. П. Развитие творческой одаренности российского студенчества как одно из направлений государственной молодежной политики. Москва: Коллаж, 2009. 403 с.
9. Знаков В. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Киселева Т. Г., Зуева М. Л., Шляпникова О. А., Огородова Т. В., Соколова М. А., Башкин М. В., Кашапов А. С. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль, 2012.
10. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2000.
11. Кашапов М. М., Ключева Н. В., Прохорова И. М., Фомичева А. Н., Ковалева М. И., Кругликов Л. Л., Бражник С. Д., Медведева Л. Б., Овсянникова И. Р., Прохоров А. П., Сальникова Л. Н., Албегова И. Ф., Руденко Л. Д., Афонин М. В., Шатохин А. Г., Акопова Т. С., Комарова И. П. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Ярославль, 2005.
12. Кашапов М. М. Акмеология. Учебное пособие. Ярославль, 2011.
13. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: Учебное пособие / Москва, 2017. Сер. 69. Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп)
14. Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. Т. 22. С. 10–20.
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. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии, 2020. № 11. С. 116–130.
17. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие / Москва, 2020. Сер. 76 Высшее образование (2-е изд., пер. и доп).
18. Кашапов М. М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2021. Т. 15. № 1 (55). С. 100–109.
19. Кашапов М. М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социомического типа) // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. № 1 (41). С. 395–413.
20. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Кашапов А. С. Инновационные образовательные технологии: учебник. Москва: Директ-Медиа, 2022. 264 с.
21. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // Методология современной психологии, 2022. №15. С. 152–165.
22. Корнилова Т. В. Сетевая организация как путь интеграции психологии // Психологический журнал, 2018. Т. 39. № 5. С. 99–105.
23. Михеев В. А. Психология профессионального самоопределения и помогающие психотехники // Мир психологии, 2016. № 4. С. 75–86.
24. Морозов А. В. Творческое мышление в профессиональной деятельности современного педагога высшей школы. В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Ю. П. Поваренкова, 2018. С. 139–143.
25. Новоселов С. А. О возможном подходе к разработке акмеологических технологий раскрытия творческого потенциала личности // Акмеология профессионального образования: материалы II региональной научно-практической конференции, 14-16 марта 2005 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф. пед. университет, Урал. отделение Рос. акад. образования. Екатеринбург, 2005. С. 105–116.
26. Семина И. С. К проблеме развития творческого потенциала студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2013. № 10(2). С. 216–219.
27. Серафимович И. В. Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании / И. В. Серафимович, Н. В. Шляхтина, Н. И. Бобылева [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 288–303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46154606> (дата обращения: 17.05.2022).
28. Серафимович И. В., Баранова Ю. Г. Ресурсность профессионального мышления педагогов при работе с одаренными обучающимися // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал, 2022. №5.
29. Татьяна Е. П. Субъектно-содержательные условия реализации модели подготовки будущих педагогов к автоматизации процессов в сетевых проектных кластерах // Современные технологии управления. №2 (74), 2017.
30. Фромм Э. Человеческая ситуация. Москва: Смысл, 1995. 238 с.
31. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. Москва: Издательство МПСИ; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.
32. Шумакова Н. Б., Авдеева Н. И., Журавлева Л. Е. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2006. 239 с.
33. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.

34. Loevinger J. (Ed.) Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998.
35. Rotter J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, 43. P. 56–67.
36. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential // *J. Ofcreative behavior*, 1980. V. 14. № 1. P. 1–19.
37. Lewin K. *Resolving Social Conflicts*. N.Y.: McGraw Hill, 1948. 232 p.

Влияние низкого социально-экономического статуса на развитие детской личности

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

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам взаимосвязи низкого социально-экономического статуса семьи и определенных особенностей развития детской личности. Автором предпринимается попытка выявить воздействие материально-экономических параметров в ракурсе детской бедности на формирование таких характеристик личности как психоэмоциональное благополучие, удовлетворенность жизнью, самооценка, доверие и др. В статье специально подчеркивается, что низкий социально-экономический статус сильно коррелирует с наличием социальных и эмоционально-поведенческих трудностей у ребенка, низкими показателями его когнитивного развития и дефицитами при формировании некогнитивных способностей. Отдельно освещается специфика ситуации, связанная с детской бедностью в странах транзитивного типа на примере Болгарии.

Ключевые слова: социально-экономический статус, бедность, депривация, социальный класс, психоэмоциональное благополучие, академическая успеваемость.

Введение. Проблема детской бедности, материально-экономического неблагополучия ребенка неслучайно оказывается в фокусе самых актуальных научных исследований и разработок. Глубокий интерес к данной проблематике отражает острую общественную потребность в тщательном изучении данного феномена в связи с серьезностью его неблагоприятных последствий, как для отдельной личности, так и для общества в целом. Особую значимость научным опытам осмысления и анализа системного влияния бедности на развитие индивида в период детства придают специфические общественно-экономические условия, характерные для стран транзитивного типа, к которым относится и Болгария.

Преобладающая часть населения подобных национально-государственных образований, и в первую очередь наиболее уязвимые его группы, находятся в худшем социальном положении, с более низким реальным доходом, чем он был в период, предшествующий радикальному слоому социально-политической и экономической системы. Вследствие общего ухудшения социально-экономической ситуации, стремительно возросшей социальной дифференциации и обострившимся формам социального неравенства в обществе множественные проявления бедности и ее непосредственные и отложенные во времени эффекты становятся уделом многих семей.

Бедность, социальная эксклюзия и «периферийная» социализация в обществе транзитивного типа.

Более чем очевидной представляется явно обозначившаяся в последние 2-3 десятилетия в Болгарии тенденция к оформлению достаточно широких субгрупп и общностей маргинализованного характера с выраженным стремлением к самозакрытию, капсулированию, в рамках которых бедность приобретает черты самовоспроизводящегося феномена, при этом зачастую с подчеркнуто этнизированным профилем. И здесь, прежде всего, необходимо принимать во внимание не столько ситуационную, плавающую бедность (на базе депривационного подхода Таузенда, исходя из соответствующих показателей по доходам и лишениям), а именно глубоко укоренившуюся, продолжительную материально-экономическую депривацию, иными словами – бедность, которая приобретает хроническую, многопоколенную форму. Так, если ситуационная бедность охватывает относительно короткий временной срок и может быть быстро компенсирована без ущерба для социально-экономического положения индивида в обществе, то хроническая бедность (превышающая четырехлетний временной рубеж) оказывает негативное влияние, как на объективное экономическое положение человека, так и на его образ жизни, формы поведения, круг общения, а также ценностные ориентации и предпочтения [16, 18, 19, 2-4].

Мультиплицированию хронической бедности, безусловно, поспособствовал переход от социалистической планово-ориентированной экономики к рыночным принципам ведения хозяйства. Столь резкая социокультурная трансформация явилась причиной увеличения множества факторов, обуславливающих социальную эксклюзию цыганских семей, что в свою очередь задействовало глубинные общественные механизмы, ведущие к формированию цыганского андеркласса во многих европейских странах [8, 22, 30]. Вырастая в условиях неблагоприятной социальной среды, дети из подобных мино-

ритарных общностей зачастую оказываются продуктом так называемой «периферийной» социализации («peripheral» socialization), которая характеризуется внешне наложенной социальной закрытостью, ограниченными экономическими и культурными ресурсами и как следствие – скудным капиталом, как в отношении aspirations и ценностей, так и в отношении социальных сетей [7].

Множественные материально-экономические депривации, являющиеся постоянными спутниками семей, живущих в бедности, влияют негативным образом как на жизнь взрослых, так и в еще большей степени на жизнь детей и подростков. Низкий уровень доходов, безработица, многочисленный состав семьи и др. приводят к острому недостатку финансовых средств, необходимых родителям для покрытия соответствующих расходов на содержание ребенка и удовлетворение его потребностей. Причем это касается как продуктов питания и предметов первой необходимости, так и разнообразных предметов и услуг, связанных с образованием и обучением ребенка. Кроме того, подобные материальные лишения неблагоприятно отражаются и на культурно-образовательных измерениях самой семейной среды, на условиях, в которых воспитывается ребенок и способах социализации его личности.

Существование в бедности, дополнительно сопряженное с наличием устойчивых социальных проблем общенационального плана и неэффективностью взаимосвязи института образования и института семьи, предоставляет не особенно хорошие образовательные шансы. В условиях данного общественного контекста дети из бедных семей, принадлежащие к миноритарным группам, нередко оказываются не только под натиском тяжелых материально-экономических условий, но под угрозой изоляции со стороны своих сверстников в рамках школьного окружения, что влечет за собой обратную реакцию самоотстранения, отказа от школы или своего рода образовательную автоэкслюзию. Подобные риски существуют для многих детей из этнокультурных меньшинств в Болгарии, но особенно серьезны они для представителей цыганского народа.

Этнизированный профиль детской бедности.

Учащиеся цыгане зачастую живут в бедности, их родители имеют более низкий уровень формального образования и являются менее экономически активными, они чаще происходят из многодетных или неполных семей, часто сами являются родителями, а их семьи реже имеют собственное жилье [13]. Согласно данным Национального Статистического Института [1] картина бедности и в т.ч. детской бедности в Болгарии отличается значительной интенсивностью в сравнении со многими другими странами ЕС, а, кроме того, она явно этнизирована. Почти четверть населения страны (23,8% за 2020 г. и 22,1% за 2021 г.) живет за чертой бедности, причем некоторое снижение данного показателя за 2021 г. практически не означает тенденцию к уменьшению, так как данные за более ранний период очевидно свидетельствуют об имеющих место флуктуациях и отражают стабильность риска бедности. При этом один из самых высоких уровней бедности – среди неполных и многодетных семей и среди представителей цыганской этнической группы – 58,8%.

Уровень образования также упражняет серьезное влияние на риск бедности. И здесь выявляется явная зависимость между уровнем образования родителей и риском бедности для детей. Так, согласно статистическим данным 2/3 лиц, самоопределившихся как цыгане, с начальным уровнем образования и без образования, являются бедными, в то время как среди лиц цыганского происхождения с высшим образованием бедных нет. Seriously повышается риск бедности при низком интенсивности экономической активности. Среди безработных относительная доля бедных безработных является самой высокой опять же среди цыганской этнической группы – 30,3% в сравнении с 11,0% от числа лиц болгарской этнической общности. Если же принимать во внимание данные о населении, подверженном риску бедности и социальной изоляции за 2021 г. по этнической принадлежности, то доля лиц цыганской этнической группы здесь составляет 78,7%. Показательно, что почти четверть детей (24,2%) в возрасте до 18 лет в Болгарии находятся под угрозой бедности, при этом каждый седьмой из десяти детей (73,2%), чьи родители без образования или имеют начальное образование, проживает в бедности.

Обсуждение проблемы детской бедности с научных позиций невозможно без использования категории «социально-экономический статус», широко применяемой в сфере гуманитарного знания. Данное понятие обычно служит для описания социальных и экономических условий как жизни семьи, так и жизни отдельного индивида. Его влияние непосредственно отражается на различных аспектах индивидуального и семейно-группового существования, в том числе на субъективном ощущении занимаемого общественного положения, уровне эмоционально-психического благополучия семьи в целом и отдельных его членов, поведении родителей и используемых ими способов воспитания, психическом развитии детей и особенностях их идентификации.

Именно посредством такого концепта как «социально-экономический статус» (СИС) ключевые макросоциальные феномены и процессы – бедность, неравенство, стратификация, проецируются на мезо- и микроуровнях, формируя исключительно сложные реляционные комплексы. Неслучайно

раскрытие содержательной сущности данной категории часто связывают с понятием «социального класса» или «социально-экономического класса» (social economic class). Социальный класс в групповом и индивидуальном плане отражает положение, занимаемое в рамках стратификационной системы общества с иерархизированной структурированностью трех основных классов или страт – высшей, средней и низшей. Социально-экономический класс, в свою очередь, рассматривается как показатель, основанный на принадлежности к определенной профессиональной группе при учете фактической занятости и реального дохода [16].

Исходя из социально-классовой принадлежности, социально-экономический статус наиболее часто определяют как положение, занимаемое группой или индивидом в рамках социальной иерархии, которое характеризуется определенным уровнем дохода, полученного образования и профессии. Социально-экономический статус отражает различия в доступе к ресурсам, дисбаланс в отношении привилегий, власти и контроля [27]. Вместе с тем в современных исследованиях явно наметилась тенденция к отказу от соответствующей смысловой позиционированности, изначально присущей данному понятию, которая указывает на однозначное положение в системе социальной иерархии. Очевидным становится стремление к более внимательному учету разнообразия конкретных измерений рассматриваемого статуса, особенно когда речь идет о детском статусе: не только доход родителей и уровень их образования, но и район проживания, тип школы, этнические характеристики и т. д.

Низкий социально-экономический статус: последствия для развития детской личности.

В этой связи все более актуальным и значимым в сфере научного дискурса становится вопрос, связанный с понижением социально-экономического статуса и генерируемыми последствиями ухудшения материального благосостояния семьи на жизнь и личностное развитие ребенка. Негативные социальные и экономические тенденции в обществе (экономический кризис и нестабильность, усиление социальной дифференциации и неравенства и др.) обуславливают объективное ухудшение условий жизни людей. При этом семьи с детьми оказываются особенно уязвимой группой при возникновении тех или иных экономических проблем. Субъективные переживания экономического стресса со стороны родителей зачастую приводят к понижению уровня психического благополучия всех членов семьи [24, 25]. В данном случае речь идет о сниженном уровне психоэмоционального благополучия, прежде всего, детей, воспитывающихся в таких семьях, а не только о состоянии, присущем взрослым их членам. В исследовательской литературе многократно подчеркивается, что такие психологические качества и характеристики личности как удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие, тесно связанные с эмоциональным опытом и процессами саморегуляции, оказываются так или иначе сопряжены с детской бедностью и соответственно под влиянием целого ряда стрессогенных факторов демонстрируют тенденцию к существенному понижению у детей в семьях с низким социально-экономическим статусом.

Используя множество данных и результаты целого ряда исследований, Конгер и Эльдер разрабатывают модель переживания экономического стресса семьей и используют ее в качестве основы для осмысления таких факторов и процессов, которые опосредуют влияние ухудшающегося материального положения семьи на адаптацию и психическое здоровье ребенка. Согласно мнению авторов к числу ключевых могут быть отнесены следующие факторы [24, 25]:

- восприятие членами семьи бремени материальных лишений;
- эмоциональный стресс;
- супружеские отношения;
- родительские воспитательные практики.

Наряду с депрессивными симптомами, экономические трудности приводят к понижению способности принятия решений, особенно у отцов, и уменьшению эффективности исполнения ими своих ежедневных обязанностей. Многие ученые также отмечают, что серьезные материально-финансовые затруднения вызывают у родителей повышенный стресс, увеличивают риск супружеских конфликтов и приводят к существенной редукции супружеской поддержки. А возросший уровень родительского стресса в свою очередь негативно влияет на естество детско-родительских отношений, поскольку родители в состоянии депрессии более склонны использовать рестриктивные методы воспитания и контроля вследствие общей фрустрирующей реакции с их стороны.

Подобные взгляды, разделяемые многими авторами, в конечном счете, способствуют принятию и утверждению категории «социально-экономический статус» в качестве предиктора психического развития ребенка [17, 18, 23, 27]. Поначалу выводятся такие показатели как «доступность социальных и психологических ресурсов и услуг», «эмоциональная теплота» и «содержательная специфика детско-родительских отношений» при учете косвенного влияния СЭС [27]. В дальнейшем же начинают обособляться и более ясно очерчиваться конкретные механизмы его влияния [19, 24, 25].

Так, например, одним из наиболее подробно изученных явлений сегодня является связь между высоким уровнем образования родителя и ускоренным темпом речевого и когнитивного развития ребенка. Последнее имеет место благодаря более сложной и разнообразной родительской речи и значимой ценности, которая приписывается познавательной активности в семье [19]. Кроме того, ведется интенсивная исследовательская работа по изъяснению факторов, опосредующих взаимосвязь между СЭС и конкретными родительскими практиками: формами наказания и поощрения, правилами предоставления помощи ребенку при подготовке домашних заданий и ее продолжительностью, а также по установлению соотношенности данных практик с общими результатами в развитии ребенка [23].

Принимая во внимание разнообразные формы воздействия СЭС на развитие детской личности, большинство ученых приходят к выводу, что низкий уровень СЭС сильно коррелирует с наличием социальных и эмоционально-поведенческих трудностей у ребенка. Множество исследований демонстрируют, что риски, связанные с появлением трудностей подобного рода в два раза выше для детей из бедных семей. Помимо указанного, бедность может быть связана и с такими факторами как: отсутствие качественного использования времени и недостаточная супервизия, слабое физическое здоровье и когнитивное развитие, низкая школьная успеваемость, самоэффективность и низкая самооценка, умственные затруднения [6, 10, 18, 20, 23]. Но не только тяжелые финансовые условия сами по себе обуславливают те или иные ухудшения в процессе детского развития. Не менее существенную роль играет и недостаточность когнитивных и некогнитивных стимулов, присущая бедным семьям, равно как и высокая вероятность «токсического стресса», т.е. сильного, частого и продолжительного стресса при отсутствии необходимой поддержки со стороны взрослых [29].

Дети из экономически неблагополучных семей часто отличаются от своих сверстников не только более низкими показателями когнитивного развития, они также испытывают определенные дефициты и при формировании некогнитивных способностей. И здесь никоим образом не следует приписывать меньшую ценность данным способностям, так как именно «неинтеллектуальные» характеристики, включающие мотивированность, инициативность, упорство, целеустремленность, резистентность по отношению к неблагоприятным жизненным обстоятельствам и др. оказывают решающее воздействие на поведение индивида в реальной жизни. Это касается, прежде всего, функций, обеспечивающих самоконтроль или так называемых управляющих функций (executive functions). В рамках одной из ведущих классификаций различают 3 вида таких функций: торможение (сопротивление соблазнам и отвлекающим факторам), рабочая память (в которой сохраняется и используется информация) и когнитивная гибкость (адаптивная способность к изменениям в процессе обучения). При этом установлено, что концентрированный продукт указанных функций – самоконтроль является более важным в курсе школьной успеваемости и всех учебных достижений, нежели интеллектуальные способности.

В то же время современные исследования в области нейробиологии мозга подтверждают, что обычно навыки, связанные с упражнением контроля более слабо развиты у детей, выросших в неблагоприятных условиях. Удалось установить и самые существенные различия между детьми, выросшими в бедности в сравнении с их более благополучными сверстниками: это касается, прежде всего, тех структур мозга, которые отвечают за усвоение языка, память, рабочую память и когнитивный контроль [11, 12, 21]. Бедность оказывается чревата тем, что вызывает нарушения нейробиологической регуляции на уровне экспрессии генов, и все эти нейробиологические эффекты влекут за собой дальнейшие последствия, отражающиеся на экономическом поведении индивида [14, 15].

В целом выделяются следующие структурно-функциональные системы мозга, которые испытывают негативное влияние бедности и низкого СЭС [12]: управляющие функции; речевые функции; системы памяти; отделы, отвечающие за переработку пространственной и зрительной информации. Можно сказать, что страдают основные структурно-функциональные системы мозга, вызывающие соответствующие структурно-функциональные дефициты.

Неслучайно в этой связи, что данные многих социологических исследований свидетельствуют о наличии корреляции между бедностью и низким СЭС с одной стороны и отказом от школы с другой, особенно в развивающихся странах и странах переходного типа [26, 28, 31]. В семьях с низким СЭС дети часто бывают вынуждены рано отказаться от посещения школьного учебного заведения вследствие множества причин, таких как, например:

- отсутствие средств, необходимых для обучения и окончания школы;
- низкий экономический капитал семьи и необходимость трудовой занятости;
- низкая академическая успеваемость, гендерно базированный официальный и скрытый учебный план;
- культурные предпочтения, связанные с образованием индивидов мужского пола;

– домашние обязанности и бедность.

В отношении академических достижений, обусловленных влиянием низкого СЭС, обыкновенно отмечают следующие предпосылки, проявляющиеся в учебной деятельности ребенка при выполнении всех видов задач:

- трудности при знакомстве с задачей;
- трудности, связанные с ориентированием в условиях задачи;
- трудности при построении программы по ее упрощению;
- затруднение при повторении программы или отдельных ее частей, т.е. инертность;
- импульсивность, быстрая потеря концентрации внимания;
- трудности при осуществлении контроля над исполнением задачи;
- трудности при переходе к другой задаче.

Важно отметить, что бедность в действительности способствует появлению и активизации не только вышеуказанных, но и множества других проблем, она является основным мотивом таких взаимосвязанных факторов, как детская беременность, голод и болезни [8]. С бедностью и низким СЭС, затрудняющими работу механизмов нормального семейного функционирования и вызывающими многообразные травмирующие ситуации в жизни детей, зачастую оказываются связаны и такие феномены, как нарушение формирования привязанности и базового доверия. В целом ряде исследований фиксируется и очевидная затрудненность при формировании у детей с низким СЭС таких важных для будущей личностной самореализации качеств как самостоятельность, открытость изменениям, универсализм, благожелательность и др., что дополнительно подтверждается известной теорией потребностей А. Маслоу, а также результатами изучения более широких пластов социального и культурного уровня, которые свидетельствуют, что ценностные ориентации материального характера преобладают в бедных странах, в то время как ценности постматериализма, включающие стремление к равнопоставленности, толерантности и терпимости, оказываются в большей мере присущи странам, находящимся на более высокой ступени социально-экономического развития.

Заключение. В заключении стоит отметить, что социально-экономический статус является исключительно сложным и комплексным понятием, и его влияние на развитие личности ребенка носит осложненный, далеко неоднозначный и при этом опосредованный характер. Исходя из этого, изучение такого влияния должно быть непременно сопряжено с исследованием многообразных факторов в максимальной полноте их внутренней взаимосвязи и взаимообусловленности при внимательном учете их целокупного системного эффекта. В этой связи наряду с предикторами социально-экономического характера следует непременно учитывать институциональные, микрообщностные и в более широком плане культурные (религиозные, этнические и др.) факторы, опосредующие отношение детей к конкретным проявлениям их жизненной ситуации и обуславливающие специфические траектории и векторы их личностного развития.

Литература

1. Национален статистически институт, Индикатори за бедности социално включване през, 2021, URL:https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/SILC2021_6IY8TD4.pdf.
2. Слободенюк Е. Д. Особенности и структура социальной группы бедных в современной России // Terra Economicus, 2014. № 12 (4). С. 114–129.
3. Тихонова Н. Е. Феномен бедности в современной России // Социологические исследования, 2014. №. 1. С. 7–19.
4. Тихонова Н. Е. Низший класс в социальной структуре российского общества // Социологические исследования, 2011. №. 5. С. 24–35.
5. Полуэктова О. В., Ефремова М. В. Взаимосвязь взрослой и детской бедности с психологическими характеристиками личности. Социальная психология и общество, 2019. Том. 10, № 3. URL:http://psyjournals.ru/social_psy/2019/n3/Efremova_Poluektova.shtml
6. Amato P. R. The impact of family formation change on the cognitive, social and emotional well-being of next generation // Future Child, 2005. Vol. 15. P. 75–96.
7. Broccolichi S., Van Zanten A. School Competition and Pupil Flight in the Urban Periphery // Journal of Education Policy, 2000. Vol. 15. No. 1. P. 51–60.
8. Brown B. Social hostility and the dropout syndrome. leadership assisting youths're-entry into school // Educational Review, 2010. Vol. 62. P. 53–67.
9. Brown P., Dwyer P., Scullion L. The Limits of Inclusion? Exploring the Views of Roma and Non-Roma in Six European Union Member States, 2013. URL:<http://www.romasource.eu/userfiles/attachments/pages/167/rs-finalresearchreport-full-2013-en.pdf>

10. Engle P. L., Black M. M. The effect of poverty on child development and educational outcomes // *Annual NY Academic Science*, 2008. Vol. 1136. P. 243–256.
11. Farah M. J., Shera D. M. et al. Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development//*Brain research*, 2006. Vol. 1110. No. 1. P. 166–174.
12. Farah M. J., Noble K. G., Hurt H. The developing adolescent brain in socioeconomic context // *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain* / ed. By D. Romer, E. Walker. Oxford, 2007. New York: Oxford University Press, P. 373–387.
13. Garaz S. Helping the marginalised or supporting the elite? Affirmative action as a tool for increasing access to higher education for ethnic Roma // *European Educational Research Journal*, 2014. Vol. 13. P. 295–311.
14. Haushofer J. The Price of Poverty: Psychology and the Cycle of Need, July 15, 2014. URL:<http://www.foreignaffairs.com/articles/141640/johannes-haushofer/the-price-of-poverty>.
15. Haushofer J., Fehr E. On the psychology of poverty // *Science*, 2014. Vol. 344, No. 6186. P. 862–867.
16. Higgs N. Measuring Socio-Economic Status: A Discussion – Letting the Gini out of the Bottle – plus Some Thoughts on Well-Being. Research Surveys (Pty) Ltd, 2002. URL:http://tnsresearchsurveys.co.za/research-papers/pdf/02_gini.pdf.
17. Hoffman L., Marquis J. G., Poston D. J., Summers J. A., Turnbull A. P. Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Family Quality of Life Scale // *Journal of Marriage and Family*, 2006.
18. McLanahan S. Fragile families and the reproduction of poverty // *Annual American Academy of Political and Social Sciences*, 2009. Vol. 62. P. 111–131.
19. Miller P. J., Cho G. E., Bracey J. R. Working-Class Children’s Experience through the Prism of Personal Storytelling // *Human Development*, 2005. Vol. 48.
20. Morrison Gutman L., Brown J., Akerman R., Obolenskaya P. Change in well-being from childhood to adolescence: risk and resilience. London. Institute of Education. University of London, 2010.
21. Noble K. G., Norman M. F., Farah M. J. Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children // *Developmental science*, 2005. Vol. 8. No.1. P. 74–87.
22. Rostas I., Kostka J. Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe // *European Educational Research Journal*, 2014. Vol. 13. P. 268–281.
23. Parenting in contemporary Europe: a positive approach Ed. By Mary Daily. Committee of experts on children and families, EU, 2008.
24. Pinquart M., Silbereisen R., Körner A. Associations Between Demands, Control Strategies, and Depression // *Swiss Journal of Psychology*, 2010. Vol. 69 (1).
25. Pinquart M., Silbereisen R., Körner A. Coping with family demands under difficult economic. conditions: Associations with depressive symptoms // *Journal of Family Psychology*, 2010. US: American Psychological Association. Vol. 23 (3).
26. Ramsay E. The absent presence of part-time senior secondary study: A research and policy challenge. *The Australian Educational Researcher*, 2008. Vol. 35. No. 2. P. 37–54.
27. Saegert S. C., Adler N. E., Bullock H.E., Cauce A.M., Ming Liu W., Wyche K. F. Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status // *American Psychological Association*, 2006.
28. Sarker P., Davey G. Exclusion of indigenous children from primary education in the Rajshahi Division of northwestern Bangladesh // *International Journal of Inclusive Education*, 2009. Vol. 13. P. 1–11.
29. Schoon I., Jones E., Cheng H., Maughan B. Family hardship, family instability and cognitive development // *Journal of Epistemological Community Health*, 2011.
30. Shonkoff J. P., Phillips D. A From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
31. Sobotka E., Vermeersch P. Governing Human Rights and Roma Inclusion: can the EU be a catalyst for local social change? [Электронный ресурс]. // *Human Rights Quarterly*, 2012. Vol. 34, No 3. P. 800–822. URL:<http://dx.doi.org/10.1353/hrq.2012.0050>.
32. Zioniek-Daigle J. Schools, families, and communities affecting the dropout rate: Implications and strategies for and Therapy for Couples and Families // *The Family Journal: Counselling*, 2010. Vol. 18. P. 377–385.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Структура коллективных ментальных моделей социального взаимодействия военнослужащих Росгвардии

З. А. Бекмурзов, Ю. М. Перевозкина, М. И. Федоришин, г. Красноярск, Новосибирск, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируются различные концепции коллективных ментальных моделей. Рассматриваются взгляды ученых по отношению к структуре ментальных моделей. Отмечается, что основная идея ментальных моделей состоит в том, что индивиды конструируют внутренние рабочие модели мира. В свою очередь обобщенные ментальные модели предполагают, как совместное использование структуры знаний, так и схожие смысловые структуры, которые облегчают координацию военнослужащих в процессе решения конкретной служебно-боевой задачи. Доказывается, что наиболее конструктивным подходом при концептуализации теории ментальных моделей может выступать метасистемный подход.

Ключевые слова: ментальная модель, структура, коллективная ментальная модель, военно-профессиональная деятельность.

Современная мировая ситуация характеризуется изменением глобального миропорядка, который становится «многопорядковым», а не «многополярным». Многопорядковая глобальная архитектура представляет собой серьезное изменение, поскольку основная динамика глобального управления будет происходить внутри и между различными международными порядками, а не между несколькими суверенными государствами [3]. Это означает, что логика анархии применяется в отношениях между международными порядками, а не между суверенными государствами [6]. В глобализованном мире это представляет собой фундаментальное изменение, оказывающее значительное давление на существующие структуры управления, особенно на многосторонность и верховенство закона – две ключевые черты нынешнего глобального порядка, основанного на правилах. Актуализация неонацистских формирований на Украине, поддержка их силами НАТО и применение двойных стандартов вскрывает очевидные признаки анархии в отношениях между международными порядками.

В этой связи особо остро встают вопросы защиты суверенной целостности нашей страны и связанные с этим проблемы обеспечения правопорядка в отдельных регионах специальной военной операции, так и на всей территории Российской Федерации, что является следствием фактического внешнего вмешательства и организации массовых беспорядков и террористических актов со стороны националистических сил. Указанные факторы требуют оперативного поиска законных форм и методов обеспечения правопорядка военнослужащими и сотрудниками Росгвардии [7].

Совершенно очевидно, что переосмысление российского военного потенциала необходимо как для того, чтобы адаптироваться к новой уникальной тактике ведения локальных войн, включающих применение противником кибероружия и провокационной информации, вредоносное распространение которой создает «хаос в реальном мире» и может вызывать социальную напряженность во время критических событий, таких как гражданские беспорядки, угрозы здоровью и стихийные бедствия. В этой связи, является важным учет не только профессионально-важных качеств военнослужащего, но и ряд других факторов, обеспечивающих взаимодействие в подразделениях разных силовых структур при выполнении одной служебно-боевой задачи – демилитаризации и денацификации Украины, а также преданию суду тех, кто совершил многочисленные кровавые преступления против мирных жителей, в том числе и граждан Российской Федерации [2].

Решение сложных ситуаций субъектами военно-профессиональной деятельности, требует интенсивного сотрудничества между участниками воинского коллектива. Такое взаимодействие может охватывать установление последовательности событий военнослужащими при принятии решений или определения причинно-следственных связей между конструкциями, представляющие ментальные модели когнитивного содержания. Исследователями доказано, что эффективность военного подразделения при выполнении служебно-боевых задач зависит от готовности каждого военнослужащими добросовестного выполнения своих должностных и функциональных обязанностей в мирное и военное время. Боевая готовность является одним из основных видов боевой подготовки и напрямую связана с эффективностью как самого подразделения [1]. Специфика выполнения служебно-боевых задач в военное время состоит в том, что из нескольких штатных структур создается одно сводное подразделение. Таким образом, личный состав данного подразделения ранее не взаимодействовал друг с другом в повседневной жизнедеятельности, что оказывает влияние на командообразование и вызывает определенные риски при формировании общей ментальной модели, а также нивелирует показатели ее эффективности. В свою очередь успешность сводного подразделения определяется жизнеспособностью группы, которая предполагает желание и способности личного состава выполнять служебно-боевые задачи этим коллективом в будущем. J. R. Rentsch, R. J. Klimoski обнаружили взаимосвязь между общей ментальной моделью взаимодействия и жизнеспособностью команды [16].

Согласно K. Kraiger, L. H. Wenzel общие ментальные модели облегчают взаимодействие между членами команды и, следовательно, повышают ее эффективность [14]. Когда все члены команды имеют общее понимание ситуации и, следовательно, одинаково интерпретируют новую информацию, становится легче предсказать их поведение и подобрать успешную стратегию при выполнении служебно-боевой задачи. Напротив, если у членов команды есть ментальные модели, которые кардинально различаются между собой, им может быть сложно предсказать поведение своих товарищей по команде, и это, вероятно, приведет к неэффективному функционированию команды. Таким образом, общие ожидания позволяют командам координировать, адаптировать и прогнозировать события без необходимости постоянно и подробно разрабатывать стратегии координации.

Не вызывает сомнения, что концепция командных ментальных моделей может дать эффективное решение для изучения воинского коллектива. Однако необходимо принять во внимания ограничения этой концепции, поскольку существующие исследования командных ментальных моделей, как правило, основываются на предположениях традиционной когнитивной психологии. В свою очередь, мы предлагаем рассматривать ментальные модели, основываясь на метасистемном подходе [5], как более эффективном способе познания командных ментальных моделей в действии [8].

Теоретический анализ командных ментальных моделей, показал, что авторы используют для их классификации случайные критерии без попыток свести их в единую систему. В то же время, любое научное исследование предполагает привлечение критериев. В результате исследования содержания ментальных моделей, нами были выделены следующие критерии эффективности общих ментальных моделей военнослужащих.

Общность – военнослужащие включенные в образование общей ментальной модели должны иметь одинаковые знания, опыт, мотивы (потребности), ценности, эмоции и пр. компоненты.

Координация – это высокая согласованность действий между военнослужащими подразделения с различными функциональными обязанностями при выполнении единой служебно-боевой задачи.

Централизация – это определение центральных атрибутов. Когда ментальные модели концептуализируются как системы. При этом, центральный атрибут ментальной модели имеет множество связей с другими компонентами в общей системе и, следовательно, является системообразующим фактором. Подобная централизация обеспечивает значимость военно-профессиональной задаче, так как именно она задает структуру знаний, для принятия эффективного решения.

Точность – индивидуальная ментальная модель военнослужащего, должна совпадать с ментальной моделью эксперта – офицера, имеющего боевой опыт в решении служебно-боевых задач.

Применительно к военной деятельности, необходимо отметить, что понятие группа или команда не употребляется. Чаще всего образование и взаимодействие нескольких военнослужащих обозначается термином воинским коллективом, под которым понимается высокоорганизованное подразделение военнослужащих, объединённых на основе воинской обязанности, способных автономно выполнять служебные, боевые и другие задачи [9]. Воинские коллективы отличают высокая степень организованности и дисциплины, взаимная ответственность и взаимовыручка, войсковое товарищество, внутренняя сплоченность, постоянная готовность к коллективному подвигу во имя интересов Родины. Хорошо организованная и социально ценная деятельность воинского подразделения способствует формированию опыта участия в коллективных формах взаимодействия военнослужащих. Таким образом, необхо-

димо внести некоторые коррективы в обозначение общей или командной ментальной модели и назвать ее коллективной ментальной моделью относительно военнослужащих.

Таким образом, согласно метасистемному подходу структура коллективных ментальных моделей предполагает четыре уровня. Самым первым, нижележащим уровнем выступает уровень компонентов, который включает в себя когнитивные процессы (память, внимание, восприятие, мышление, представление и пр.), ценности, потребности, эмоции, роли. Все эти компоненты необходимы индивиду для осуществления социального взаимодействия [4]. Следовательно, именно они являются базовым фундаментом на котором и строится социальное взаимодействие. В этой связи, основная структура, предложенная в метасистемном подходе подверглась некоторой трансформации, поскольку из нее был исключен нижележащий элементный уровень. В данном случае используется критерий общности, который предполагает активизацию у военнослужащих знаний, опыта, мотивов ценностей пр. компонентов для образования общей ментальной модели. При этом эти компоненты должны быть сходны у большинства членов коллектива. В. D. Edwards, E. A. Day, W. Arthur, S. T. Bell доказали, что если члены команды обладают высокими когнитивными способностями, то команда с большей вероятностью сформирует общую ментальную модель более высокого уровня эффективности [13]. Кроме того, на ее формирование влияет уровень образования членов команды, занимаемая должность и опыт сотрудничества [16]. В ряде работ по военной психологии было показано, что убеждения в самооэффективности повышают мотивацию и настойчивость для решения задач и проблем, ведущих к более высокому уровню эффективности военнослужащих [12].

Критерий координации означает высокую согласованность всех подсистем для выполнения общей задачи, поставленной перед воинским коллективом, а также согласованность действий между военнослужащими с различными функциональными обязанностями. Данное положение реализуется на системном уровне, который включает уже обобщенные знания, ценности, опыт и пр. компоненты. Иначе говоря, на этом уровне образуются подсистемы, которые комплексировать отдельные знания, когнитивные процессы, потребности, ценности, роли и т. д. в обобщенные подсистемы. Следовательно на системном уровне представлены следующие подсистемы: метакогнитивная, метамотивационная, метаэмоциональная, метаролевая. К. Kraiger, L. H. Wenzel определили общие ментальные модели как «общие знания о команде и ее целях, а также общую информацию о командных ролях, моделях поведения и моделях взаимодействия» [14]. Так, по данным J. E. Mathieu et al. [15] ментальные модели содержат информацию, связанную с постановкой задач, задействованными процедурами и стратегиями, проблемами, с которыми сталкивается военнослужащий в повседневной и боевой деятельности.

Критерий централизации обеспечивает определение центральных атрибутов. Когда индивидуальные ментальные модели становятся системой. Центральный атрибут ментальной модели имеет множество связей с другими проблемами в общей системе и, следовательно, является системообразующим фактором. Подобная централизация обеспечивает значимость решаемой служебно-боевой задаче, поскольку именно она интегрирует все подсистемы в единую структуру знаний, для эффективного понимания задачи. Следовательно, согласно критерию централизации на системном уровне формируется индивидуальная ментальная модель взаимодействия между военнослужащими, объединяющая все нижележащие подсистемы с восприятием актуальной ситуации. Существуют работы, в которых демонстрируется наличие связи между командирскими навыками и метакогнитивными процессами у военнослужащих. Для выполнения общей миссии военнослужащие должны полагаться на общее понимание ситуации [11].

Еще одним критерием выступает точность, которая предполагает совпадение индивидуальных ментальных моделей с ментальными моделями членов команды и одного или нескольких экспертов, в качестве которых может выступать офицер, имеющий опыт в решении служебно-боевых задач. В этой связи на метасистемном уровне происходит интеграция индивидуальных ментальных моделей в единую коллективную ментальную модель (проявление коллективных способов реализации военно-профессиональной деятельности и взаимодействия). Так в исследованиях ментальных моделей утверждается, что в процессе взаимодействия командира и личного состава необходим один и тот же интерпретирующий контекст. Именно общие ментальные модели могут представлять такой контекст. В ряде исследований показано, что стиль руководства лидера группы оказывает воздействие на общую ментальную модель команды [10].

Выводы. Таким образом, теоретические изыскания относительно коллективных ментальных моделей военнослужащих, показали, что наиболее конструктивным подходом при концептуализации теории ментальных моделей может выступать метасистемный подход, позволяющий определить коллективную ментальную модель в виде открытой системы, включающей взаимодействие индивидуальных ментальных моделей военнослужащих [9].

Литература

1. Большунова Н. Я., Федоришин М. И. Развитие способности к саморегуляции курсантов ВООВО как важнейшего качества будущего офицера // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации // Сборник научных статей X Межвузовской научно-практической конференции с международным участием / Под общей редакцией С.А. Куценко, 2019. С. 41–45.
2. Карпов А. В., Карпов А. А., Филиппова Ю. В., Маркова Е. В. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения // Перспективы науки и образования, 2021. № 5 (53). С. 334–353.
3. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И., Зиновьева Л. В. Роль метакогнитивных стратегий в военно-профессиональной подготовке курсантов // Перспективы науки и образования, 2021. № 5 (53). С. 354–366.
4. Карпов А. В., Карпова Е. В. Системогенетические закономерности метакогнитивной регуляции учебной деятельности // Актуальные проблемы психологии образования. Сборник научных материалов. Ярославль, 2020. С. 13–42.
5. Карпов А. В. и Перевозкина Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации. Системная психология и социология, 2019. 3 (31), С. 5–17.
6. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих // СМАЛЬТА, 2021. № 3. С. 65–76.
7. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих в ситуации боевых действий // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири, 2021. № 3 (9). С. 138–148.
8. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих в ситуации боевых действий // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири, 2021. № 3 (9). С. 138–148.
9. Федоришин М. И., Андронов А. В. Индивидуальные особенности саморегуляции курсантов военного вуза // Ярославский психологический вестник, 2021. 1 (40). С. 76–83.
10. Boies K., Fiset, J. Leadership and Communication as Antecedents of Shared Mental Models Emergence: Leadership and Shared Mental Model Emergence. Performance Improvement Quarterly, 2018. 31. P. 293–316.
11. Cohen S. G., Mankin D. Collaboration in virtual organizations. In Trends in organizational behavior, Edited by: Cooper, C. L. and Rousseau, D. M, 1999. P. 105–120.
12. Doris C. C., Michael A. C., Cheng J. Comparison of Chinese male and female police cadets' perceived occupational self-efficacy // Policing and Society, 2020. 30 (9). P. 1013–1026.
13. Edwards B. D., Day E. A., Arthur W., Bell S. T. Relationships among Team Ability Composition, Team Mental Models, and Team Performance // Journal of Applied Psychology, 2006. 91. P. 727–736.
14. Kraiger K., Wenzel L. H.. Conceptual Development and Empirical Evaluation of Measures of Shared Mental Models as Indicators of Team Effectiveness. In Team Performance Assessment and Measurement: Theory, Methods, and Applications, 1997. P. 63–84.
15. Mathieu J. E., Heffner T. S., Goodwin G. F., Salas, E. and Cannon-Bowers J. A. The influence of shared mental models on team process and performance. // Journal of Applied Psychology, 2000. 85 (2). P. 273–283.
16. Rentsch J. R., Klimoski R. J. Why do «great minds» think alike?: antecedents of team member schema agreement [Special Issue]. Shared Cognition, 2001. 22 (2). P.107–120.

Эмпирическое исследование субъективных критериев оценок интернет-блогов, продающих товары и услуги

*Ю. В. Филиппова, Д. А. Толоконина,
г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие результаты эмпирического исследования субъективных критериев оценок интернет-блогов, продающих товары и услуги. Сформулировано психологическое содержание субъективных критериев оценки потенциальными потребителями интернет-блогов, продающих товары и услуги, а также представлены результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: интернет-блоги, маркетинг, идентификация, Я-концепция.

В современном мире в период грандиозного прорыва в сфере технологий и распространения сети Интернет актуальной является проблема перенесения реальной жизни в виртуальное пространство, также вопрос самопрезентации и взаимодействия с потребителем посредством Интернет-блогов, конкретно – маркетинговых стратегий и выявления факторов, связанных с эффективной продажей товара или услуги в сети. Это обуславливает актуальность исследования психологических факторов, обеспечивающих успешность Интернет-продаж и определяет постановку цели проведенного нами исследования.

Цель исследования – определить психологическое содержание субъективных критериев оценки потенциальными потребителями интернет-блогов, продающих товары и услуги.

Реализация данной цели предполагает решение следующих задач:

Определить субъективные критерии оценки представленных в сети интернет-блогов, продающих товары и услуги различной направленности;

Выделить психологические основания, определяющие готовность субъекта к приобретению товара или услуги интернет-блога.

Объект исследования: субъективные критерии оценки интернет-блогов.

Предмет исследования: влияние оценки потенциальными потребителями товаров и услуг компонентов Я-концепции автора блога на восприятие продаваемых в сети продуктов и услуг.

В основу проведенного исследования были положены следующие предположения:

Внешняя презентация блога и его содержания оказывают влияние на его субъективное восприятие и оценку потенциальным потребителем услуг.

Имеются различия в субъективном восприятии и оценке интернет-блогов разной направленности потенциальными потребителями услуг.

Приобрести продукт определенного блогера с большей вероятностью готовы респонденты, идентифицирующие блогера и его продукт с собой.

В исследовании принимали участие 55 респондентов – потенциальных потребителей услуг интернет-блогеров в возрасте 16-33 лет, получающих образование и ведущих активную жизнь в социальных сетях.

В качестве основного методического средства выступила анкета, построенная по принципу семантического дифференциала, разработанная магистранткой факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова Н. В. Жигалиной. В качестве объектов оценки были определены представленные в сети интернет-блоги, направленные на продажу следующих товаров или услуг: дизайн интерьера, развитие финансовой грамотности (далее – финансисты), изучение английского языка.

Результаты исследования и их обсуждение

Н. В. Жигалиной в опроснике были выделены ассоциативные прилагательные, описывающие каждого из 6 приведенных для анализа блогера. Далее были составлены описательные пары-антонимы для каждой из категорий блогов, а именно блогов дизайнеров, финансистов и преподавателей английского языка. Опрос в рамках нашего исследования представлял из себя антонимичную шкалу с оценочной

ступеню из 10 баллов для 3 категорий блогов. Респондентам предлагалось внимательно изучить страницы социальной сети каждого блогера и поставить оценку по представленным в методике опроса критериям. Полученные результаты были обобщены и занесены в статистические матрицы.

На первом этапе обработки данных вычислялись средние оценки каждого блога по шкалам опросника, и определялась достоверность различий в субъективных оценках однонаправленных и разнонаправленных блогов по Т-критерию Вилкоксона. Данные представлены в таблице №1, №2 и №3 соответственно для трех категорий блогеров: дизайнеров, финансистов и преподавателей английского. Для удобства числовые значения округлены до трех знаков после запятой.

Таблица 1
Субъективная оценка испытуемыми дизайнерских блогов

<i>Шкала</i>	<i>P-level</i>
Обычный – Творческий*	0,003
Неуютный – Уютный*	0,001
Неприятный – Приятный*	0,007
Холодный – Теплый*	0,004
Тусклый – Яркий	0,168
Скучный – Интересный	0,216
Безвкусный, некрасивый – Стильный, красивый*	0,001
Бесполезный – Полезный	0,441
Фальшивый – Искренний	0,684
Враждебный – Дружелюбный, добрый	0,171
Спокойный – Активный*	0,001
Грубый – Нежный*	0,001
Серьезный – Веселый	0,413

Таблица 2
Субъективная оценка испытуемыми блогов сферы финансов

<i>Шкала</i>	<i>P-level</i>
Серьезный, строгий – Веселый	0,614
Размытый, непонятный – Четкий, понятный	0,264
Неприятный – Приятный	0,550
Скучный – Интересный	0,064
Пустой, бесполезный – Информативный, полезный	0,441
Любительский – Профессиональный	0,452
Безвкусный, некрасивый – Стильный, красивый	0,441
Фальшивый – Искренний	0,503
Глупый – Умный	0,688
Спокойный – Активный	0,051
Рассеянный, безответственный – Организованный, ответственный*	0,018
Безвольный – Целеустремленный	0,322

Таблица 3
Субъективная оценка испытуемыми блогов преподавателей английского языка

Шкала	P-level
Тусклый – Яркий*	0,001
Скучный – Интересный	0,379
Обычный – Творческий, необычный *	0,002
Пустой, бесполезный – Информативный, полезный	0,635
Серьезный – Весёлый*	0,001
Враждебный – Дружелюбный, добрый*	0,465
Спокойный – активный*	0,001
Фальшивый – Искренний*	0,037
Неприятный – приятный*	0,001

Исходя из полученных результатов мы сделали вывод о том, что, в целом, блогеры одной категории воспринимаются респондентами по-разному. Об этом свидетельствуют находящиеся на достоверном уровне различий результаты статистической обработки сравнения однонаправленных блогов по субъективным шкалам. Мы предполагаем, что такой результат связан с конструктом маркетинговой персонализации [2]. Одним из субъективных критериев оценки блогов является его «подстроенность», то есть персонализация под потенциального потребителя. В силу обнаруженных различий в оценках блогеров в рамках одной сферы на следующих этапах работы мы не стали объединять блогеров в группы, а анализировали их как отдельных представителей своих направлений в силу различной оценки блогеров в одной сфере.

Перед началом следующего этапа работы контрольная группа испытуемых дала каждой паре блогеров антонимичные пары описательных прилагательных (далее – шкал). Среди всех шкал было выявлено 6 совпадающих для всех блогеров. На втором этапе обработки данных по этим шкалам были составлены отдельные квадратные матрицы для данных подсчета попарных различий между оценками всех блогов по каждой из шести шкал: «неприятный-приятный», «скучный-интересный», «бесполезный-полезный», «фальшивый-искренний», «спокойный-активный», «серьезный-веселый» из методики Жигалиной. Расчеты делались по T-критерию Вилкоксона в программе STATISTICA 6.0.

Пример различия каждого блогера с другими блогерами представлен на таблице 4, где первое значение – это уровень T-критерия Вилкоксона, а второе – P-level.

Таблица 4
Пример статистических различия в оценке блогов по шкале «Неприятный-Приятный»

	дизайнер 1	дизайнер 2	финансы 1	финансы 2	английский 1	английский 2
дизайнер 1		T=222,5; p-level =0,007	T=238; p-level =0,02	T=249; p-level =0,02	T=322; p-level =0,03	T=383,5; p-level =0,19
дизайнер 2			T=382; p-level =0,38	T=431; p-level = 0,8	T=519; p-level =0,81	T=125; p-level =0,001
финансы 1				T=423,5; p-level =0,55	T=401; p-level =0,53	T=205,5; p-level =0,001
финансы 2					T=588; p-level =1,00	T=196,5; p-level =0,001
англ 1						T=155,5; p-level =0,001
англ 2						

Исходя из анализа матриц, мы сформулировали вывод о различной оценке блогов не только одной, но и разной направленности. Результаты можно объяснить такими механизмами восприятия респондентами блогеров, как, например, механизм идентификации, механизм каузальной атрибуции, влиянием установок и стереотипов [5].

Так, влияние установок и стереотипов, к примеру, заставляет часть респондентов оценивать блог, например, одного преподавателя английского, достаточно позитивно, так как блогер шутит и выкладывает много юмористических видео, другая же часть респондентов оценит того же блогера в довольно негативном ключе, так как излишняя активность и «кривляния» не приемлемы для преподавателя, по их мнению. В таком же ключе работает механизм каузальной атрибуции – приписывании вымышленных причин действий другому человеку в условиях недостатка информации.

Механизм идентификации работает как отождествление личности потенциального покупателя с блогером и его продуктом. Чем выше уровень этого «уподобления» и «схожести», тем выше готовность к покупке товара/услуги. Исследованию этого феномена мы посвятили отдельный этап в нашем исследовании, на котором подробно изучили процесс идентификации и его связи со стремлением приобрести товар.

На третьем этапе исследования мы разделили респондентов на 3 группы в зависимости от содержания ответа на вопрос о готовности и желании купить продукт каждого блогера: группу готовых приобрести товар, группу, отказавшихся купить предлагаемую услугу либо товар, и группу, неопределившуюся с решением о покупке. Данные о субъективных оценках третьей группы на данном этапе не учитывались.

Были подсчитаны корреляции между оценкой блога и оценкой Я-реального испытуемого, а также оценкой блога и оценкой Я-идеального респондентов по каждой из представленных шкал для каждого блогера по отдельности в рамках групп, сформированных по принципу учета потенциального желания испытуемого приобрести услугу того или иного блогера. Используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена были построены корреляционные матрицы. Мы предположили, что товар с большей вероятностью будут готовы приобрести те респонденты, которые установят связь между собственными качествами и товаром/услугой, предлагаемыми блогерами в социальных сетях.

При анализе получившихся матриц действительно можно проследить тенденцию к большему количеству корреляционных связей оценок блогеров и оценок, составляющих Я-концепции у желающих приобрести товар/услугу. Причем значительное количество корреляций оценок блогов наблюдается с оценками Я-идеального респондентов. Вероятно, это связано с механизмом идентификации, который мы рассматриваем как основу предпочтения в продажах. Далее приведена таблица, в которой отражено количество корреляционных связей среди готовых приобрести товар и отказавшихся его купить для каждого блогера отдельно (таблица 10). Стоит отметить, что оценки себя и блогов чаще связаны с шкалами «скучный – интересный», «безвкусный, некрасивый – стильный, красивый», «фальшивый – искренний», «спокойный – активный», «глупый – умный», «враждебный – дружелюбный», «неприятный – приятный», «серьезный, строгий – веселый».

Таблица 5

Количество значимых корреляционных связей между субъективными оценками блогеров и оценками Я-реальное и Я-идеальное

	Я-реальное		Я-идеальное	
	да	нет	да	нет
дизайнер 1	18	12	30	18
дизайнер 2	10	20	84	16
финансист 1	28	9	45	20
финансист 2	24	15	59	25
английский 1	23	2	49	1
английский 2	1	0	8	14

Идентификация, в большей степени, образа Я-идеального с образом блогера, продающего продукт, несет в себе, по нашему мнению, стремление покупателя к условному идеалу. Стремление к идентификации себя в образе Я-идеального является активной деятельностью человека, направленной на выработку желаемых качеств и свойств. В таком случае продукт, предлагаемый блогером, является физическим проявлением этого образа, который клиент может быстро получить «здесь и сейчас» без затрат.

Идентификация представляет собой процесс отождествления себя с другим человеком или группой людей, проходящий по направлению объединения на основании реального или желаемого сходства, как социального, так и личного. В нашем случае процесс идентификации связан с предлагаемыми блогером продуктами и услугами.

Респонденты, готовые купить товар, одинаково высоко оценили Я-идеальное и представленные блоги с их продуктами. Потенциальные потребители, стремясь приблизиться к собственному представлению Я-идеального, идентифицируют его с представленными блогами и их товарами/услугами и, впоследствии высокой оценки и отождествления себя с качествами товара, стремятся его приобрести. Можно предположить, что цель приобрести товар связана с трудоемким процессом достижения образа Я-идеального. Чтобы достичь образа Я-идеального необходимо приложить определенное количество усилий, времени и средств, когда как приобрести продукт, ассоциируемый с этим образом «Я-концепции», не занимает практически никаких затрат, кроме финансовых. Приобретение товара/услуги может расцениваться, таким образом, как временное удовлетворение своей потребности в достижении.

Блогеры же, в свою очередь, зная психологические особенности своей целевой аудитории, могут ориентироваться на эти знания при проектировании содержания блога, использовать данные для успешной подстройки и продажи собственного бренда. Эти положения раскрываются в модели характерных особенностей бренда, разработанной Ж.-Н. Капферером (1991) [4].

Наша гипотеза о том, что потребитель склонен выбирать товар бренда, который похож на самого клиента, либо соответствует образу его Я-идеального, а также его приоритетам, ценностям и убеждениям, подтверждается также теорией Дж. Сирджи [5]. По ее мнению, люди более восприимчивы и лояльны к товару/услуге, который в большей степени соответствует их «Я-концепции». Такое стремление в оценке и готовности приобрести продукт не всегда носит осознаваемый и волевой характер, а может проявляться бессознательно [1]. Таким образом, выдвинутая автором теоретическая гипотеза была подтверждена нами эмпирическим путем.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие *выводы*:

1. Продукт блогера с большей вероятностью готовы приобрести респонденты, отождествляющие блогера и его продукт с собой. Субъективные оценки собственных образов респондентов, желающих приобрести товар или услугу, с высокой степенью значимости коррелируют с оценками блогов, по сравнению с оценками респондентов, отказывающихся от потенциальной покупки.

2. Сфера продаж не оказывает влияния на субъективную оценку потребителями содержания блогов. Блогеры, продающие товары или услуги в рамках различных сфер предоставляемых услуг имеют тенденцию оцениваться субъективно по-разному также, как и блогеры, реализующие услуги в различных сферах.

3. Психологическим основанием готовности приобретения продукта являются механизм идентификации самого потребителя и процесс персонализации блога.

4. Значимым субъективным критерием оценки представленного товара является его идентичность с образом Я-идеального потенциального покупателя.

Литература

1. Антонова Н. В., Морозова В. Д. Взаимосвязь идентичности потребителя и индивидуальности бренда как фактор приверженности бренду // Социальная психология и общество, 2015. Т. 6. №4. С. 123–138.
2. Буренина Т. А. Персонализация маркетинга на базе интернет-технологий ... автореф. дисс. к. эк. н. Государственный Университет Управления, 2003. 22 с.
3. Капфер Ж. Н. Бренд навсегда: создание, развитие поддержка ценности бренда / Перевод с англ. 3-е изд. Москва: Вершина, 2006. 448 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. Москва: Мастера психологии, 2004.
5. Sirgy M. J. Self-congruity: Toward a theory of Personality and Cybernetics. Praeger, 1986. 226 p.

ИТОГИ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ВТОРОГО ПОЛУГОДИЯ 2022 ГОДА

Современные тенденции развития общего и вузовского образования обсудили в ЯГПУ

1 декабря прошла II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные тенденции развития общего и вузовского образования», организованная кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (зав. кафедрой – д. пс. н. профессор Е. В. Карпова). Конференция стала платформой для обсуждения психолого-педагогическим сообществом проблем обновления и перспектив развития современного образования.

В конференции приняли участие не только преподаватели вузов и научные работники, но и представители практики, работающие в самых разных сферах образования. Подтверждением актуальности тематики конференции и интереса к ней является количество участников – свыше 100 человек. Об этом же свидетельствует и география конференции – участвовали представители из 30 городов Российской Федерации, коллеги из Белоруссии и Казахстана.

Тематика докладов касалась таких важнейших направлений как:

– Содержание и организация образовательного процесса в вузе и школе в контексте современных требований.

– Особенности развития, обучения и воспитания современных школьников и студентов.

– Актуальные вопросы взаимодействия участников образовательных отношений в системе вузовского и школьного образования.

– Организация учебно-воспитательной работы и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями.

– Опыт работы образовательных организаций в режиме дистанционного и смешанного обучения: проблемы и перспективы.

– Цифровизация образования: психологические проблемы и педагогические вызовы.

Наряду с секционными заседаниями была организована работа Образовательной мастерской «Опыт образовательных решений программы по развитию личностного потенциала в образовательных организациях», где были представлены результаты деятельности педагогов из гг. Ярославля и Калининграда.

В рамках работы конференции намечены пути дальнейшего сотрудничества кафедр и вузов, школ и специальных образовательных учреждений.

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

II Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности»

24-25 ноября 2022 г. в Ярославле состоялась II Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности» [2]. Организаторами выступили кафедра общей и социальной ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославское отделение Российского психологического общества, Высшая школа экономики и Международная Академия Психологических Наук.

Конференция проводилась на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и объединила более 260 психологов из России, Казахстана, Белоруссии. В работе пленарного заседания и секций было продолжено обсуждение поднятых на первой конференции в 2019 г. актуальных проблем современной теории, истории, методологии и практики психологии способностей и одаренности [4].

Пленарное заседание было посвящено обсуждению проблем применения теории способностей в создании новой концепции начального образования (В. Д. Шадриков); анализу специфики состава и динамики когнитивных способностей в информационной деятельности (А. В. Карпов); проблеме ресурсности мышления как творческой способности субъекта находить духовную опору (М. М. Кашапов); новой классификации деятельностно важных качеств профессионала (Ю. П. Поваренков); истории и современному состоянию теории способностей и одаренности в психологии (Ю. Н. Слепко).

Обсуждение поднятых на пленарном заседании проблем продолжилось в работе секций, тематически связанных с разработкой разных аспектов проблемы способностей и одаренности. На секции «Методология, теория и история изучения способностей и одаренности» (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, В. А. Мазилков) были подняты вопросы психологической природы одаренности, истории изучения способностей в отечественной психологии, социально-философских и психологических аспектов проблем школьного образования и др.

Секция «Развитие способностей и одаренности в общем и дополнительном образовании» (Ю. Н. Слепко, Е. Г. Изотова) была посвящена обсуждению отношения педагогов к школьникам с признаками одаренности, результатов сравнительного анализа развития способностей у школьников разного пола, использования цифровых технологий в развитии способностей школьников к осознанному выбору профессии и др.

Проблемы профессиональных способностей обсуждались на секции «Развитие способностей и одаренности в профессиональной деятельности» (Ю. П. Поваренков, А. Э. Цымбалюк). Были представлены результаты изучения универсальных компетенций как критерия качества непрерывного педагогического образования, формирования профессиональных способностей как фактора эмоционально-личностного благополучия будущих педагогов, исследования системогенеза экономической деятельности и др.

В работе секции «Психология творческих способностей» (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович) обсуждались вопросы соотношения креативности и инновационности как компонентов инновационной активности личности, креативности как детерминанты организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности, психологической коррекции агрессивности молодых людей и др.

На секции «Социальные способности субъекта жизнедеятельности» (Т. В. Ледовская, Н. Э. Сольнин) участники обсудили вопросы удовлетворенности жизнью в связи с проявлением эмоционального интеллекта в виртуальном общении современной молодежи, эмоционального интеллекта как регулятора социального взаимодействия, связи социальной креативности и социального контекста и др.

Проблемы психологического консультирования и развития способностей обсуждались на секции «Способности в консультативной деятельности психолога» (Г. А. Суворова, О. Ф. Алексеева).

Конференция завершилась двумя мероприятиями, на которых прошло обсуждение актуальных проблем современной теории и методологии психологии способностей и одаренности. Открытую лекцию провела Д. Б. Богоявленская, посвятившая выступление истории изучения одаренности, психологической структуре понятия одаренность и ее формированию с учетом данных культурно-исторического и деятельностного подходов [1, с. 20-22]. На круглом столе прошло обсуждение новой книги В. Д. Шадрикова, посвященной обсуждению проблемы системогенеза ментальных качеств человека [3]. В контексте идей В. Д. Шадрикова участники круглого стола обсудили вопросы истории изучения способностей, взаимосвязи способностей и когнитивных процессов и мн.др.

Конференция показала, что, несмотря на многообразие эмпирических и экспериментальных исследований обсуждавшихся проблем, актуальной для современной психологической науки является си-

стематическая разработка вопросов теории, истории и методологии изучения способностей и одаренности.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Одаренность: диапазон раскрытия // Психология способностей и одаренности / под науч. ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 20–22.
2. Психология способностей и одаренности / под науч. ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 497 с.
3. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва: Ин-т психологии РАН, 2022. 287 с.
4. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Всероссийская научно-практическая конференция «Психология способностей и одаренности» // Психологический журнал, 2020. Т. 41. № 3. С. 140–142.

*Академик РАО, доктор психологических наук,
профессор, профессор-исследователь
департамента психологии факультета социальных наук
НИУ ВШЭ*

В. Д. Шадриков

*Доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой
общей и социальной психологии
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

В. А. Мазиллов

*Доктор психологических наук, доцент,
декан педагогического факультета
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Ю. Н. Слепко

Научная конференция «Психология познания»

16–17 декабря 2022 в г. Ярославле на базе лаборатории когнитивных исследований и факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова состоялась ежегодная конференция по когнитивной науке «Психология познания», посвященная памяти Дж. С. Брунера. Конференция была посвящена широкому кругу актуальных проблем когнитивной психологии. Конференция проводилась в гибридном формате, где большинство участников присутствовали очно, но также была возможность дистанционного участия через онлайн-платформу Zoom, также можно было присоединиться к трансляции на YouTube. В конференции в очной или онлайн форме приняли участие более 100 человек из ЯрГУ им. П. Г. Демидова, НИУ Высшая школа экономики, РАНХиГС, МГУ им. М. В. Ломоносова, СПбГУ, ГАУГН, Институт психологии РАН, Самарского НИУ им. С.П. Королева, ФГБУН ИВНД и НФ РАН, РГГУ, НИЦ «Курчатовский институт», Ресурсного центра Нейрокогнитивных исследований «Нейрон», МГППУ, МЭГ Центра МГППУ, ТГУ, ФГБНУ НЦПЗ, РГПУ им. А. И. Герцена и других научных и образовательных организаций.

Торжественное открытие конференции «Психология познания» состоялось в торжественной обстановке в главном актовом зале университета. На открытии конференции с приветственным словом от имени ректората университета выступила проректор И. А. Кузнецова. От имени Российского психологического общества и факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова с приветственным словом участникам конференции выступил декан А. В. Карпов.

В рамках общей сессии были представлены экспериментальные и теоретические работы, посвященные когнитивной психологии. Ключевой особенностью прошедшей конференции было высокое качество проведенных исследований, направленных на изучение решения задач, перцепции, имплицитного познания, метакогнитивных переживаний, юмора, инкубации, вербализации, аудиовизуальной интеграции, мозговой организации когнитивных функций, когнитивных предикторов убеждений, оценки временных интервалов, моторных программ, категоризации, гайденса, аффорданса, воображения, критического мышления, внимания и многого другого.

В этом году в рамках конференции впервые состоялись очные постерные сессии. Докладчики представляли основные результаты своих исследований в виде постера и обсуждали их в режиме свободного общения.

Отметим, что в этом году конференция в очередной раз побила свои рекорды численности участников – в конференции 2022 года приняло участие на 40 человек больше, чем в прошлом году. После отмены карантинных ограничений и снижения возможностей участия в зарубежных конференциях в этом году также значительно выросло количество очных участников. По результатам конференции планируется выход сборника материалов конференции, в котором будут представлены около 100 докладов.

Полная запись трансляции конференции «Психология познания».

День1. <https://youtube.com/live/4Rm4XSKRpjQ>

День2. https://youtube.com/live/j4_TadBaEu4

*Доктор психологических наук,
заведующий лабораторией когнитивных исследований
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
доцент кафедры общей психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

С. Ю. Коровкин

*Кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник
лаборатории психологии и психофизиологии
творчества ИП РАН,
доцент кафедры общей психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

И. Ю. Владимиров

*Кандидат психологических наук,
научный сотрудник
лаборатории когнитивных исследований
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Ф. Н. Маркин

Право и психология: к гармонии социального служения

17-18 ноября 2022 г. в стенах ЯрГУ им. П. Г. Демидова прошла Национальная научно-практическая конференция «Право и психология: к гармонии социального служения».

Организаторами конференции выступили юридический факультет, факультет психологии, Координационный центр по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов ЯрГУ, Ярославское региональное отделение Общероссийской общественной организации «Ассоциация юристов России», Ярославское региональное отделение Российского психологического общества, и Управление МВД России по Ярославской области.

В первый день работы конференции прошел круглый стол, на котором, в частности, выступили: Е. В. Антонян, заведующая кафедрой криминологии и уголовно-исполнительного права Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина, доктор юридических наук, профессор с докладом «Преступное поведение как объект криминологической психологии»; А. В. Кокурин, доцент кафедры криминологии и уголовно-исполнительного права Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина, кандидат психологических наук, доцент с докладом «Скулшутинг и возможности его предупреждения»; Е. В. Нуцкова, старший научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста ФГБУ «НМИЦ ПН им. В. П. Сербского», кандидат психологических наук с докладом «Психологическое сопровождение судебно-следственных действий с участием несовершеннолетних потерпевших и свидетелей»; Е. В. Конева, заведующая кафедрой общей психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, доктор юридических наук с докладом «Использование психологических знаний в законотворчестве и правоприменении»; А. А. Карпов, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова с докладом «Современные тенденции исследования феномена моббинга»; В. К. Солондаев, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова с докладом «Профилактика суицидальных попыток несовершеннолетних в Ярославской области»; Е. Е. Язева, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова, кандидат юридических наук, доцент с докладом «Проблемы участия психолога в уголовном судопроизводстве».

Во второй день в рамках молодежной секции в стенах юридического факультета ЯрГУ состоялась открытая лекция Е. В. Нуцковой на тему: «Судебно-психологическая экспертиза несовершеннолетних потерпевших», а также обсуждение лекции в формате дискуссии, в котором живое участие приняли преподаватели, а также аспиранты и студенты юридического и психологического факультетов.

Конференция прошла в живой обстановке научного поиска. Представители юридической и психологической наук обменялись идеями по целому ряду актуальных проблем на стыке права и психологии, наметили пути для дальнейшей плодотворной работы.

*Кандидат юридических наук,
доцент кафедры трудового
и финансового права
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Д. А. Смирнов

Круглый стол «Актуальные проблемы современной начальной школы: пути и средства решения в системе вузовского и среднего профессионального образования»

На базе педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского состоялся Круглый стол «Актуальные проблемы современной начальной школы: пути и средства решения в системе вузовского и среднего профессионального образования». В нем приняли участие преподаватели кафедры педагогики и психологии начального обучения под руководством профессора, доктора психологических наук Е. В. Карповой и представители Угличского индустриально-педагогического колледжа во главе с директором, кандидатом педагогических наук Т. М. Смирновой.

На основании обсуждения портрета студентов высшего и среднего профессионального педагогического учебного заведения, их базовых убеждений и ценностей, моральных характеристик, специфичных умений и навыков и индивидуальных особенностей, преподаватели психолого-педагогических дисциплин остановились на рассмотрении двух важнейших направлений деятельности образовательных учреждений. Во-первых, были подробно охарактеризованы и проанализированы в сравнительном плане основные направления организации практики студентов, сходство и различие подходов в ее реализации в колледже и ЯГПУ, особенности ее проведения в условиях дистанционного обучения. Во-вторых, обсуждались пути и средства осуществления научно-исследовательской работы с будущими педагогами.

Выделенные в рамках дискуссии общие проблемные поля и ресурсные области позволили коллегам определить направления и ближайшие шаги дальнейшего научно-практического сотрудничества между преподавателями в рамках сетевого взаимодействия и возможные способы привлечения студентов к совместным учебным, творческим, научным мероприятиям на базе обоих учебных заведений.

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

Научно-практический семинар «Опыт реализации дистанционного обучения в период пандемии: школа, колледж, вуз»

На педагогическом факультете ЯГПУ им. К. Д. Ушинского состоялся межрегиональный научно-методический семинар «Опыт реализации дистанционного обучения в период пандемии: школа, колледж, вуз», организованный кафедрой педагогики и психологии начального обучения.

Цель мероприятия состояла в обобщении опыта работы в дистанционном режиме различных образовательных организаций, анализе и обсуждении его положительных и отрицательных сторон, рассмотрение возможности его использования в постпандемийный период. В работе семинара приняли участие свыше 60 человек: преподаватели высших, средних специальных учебных заведений, педагоги СОШ, магистранты и студенты из Москвы, Подмосковья, Углича, Рыбинска, Вологды и других городов.

Представители школ подробно отразили возможности использования различных современных онлайн-платформ в урочной и внеурочной работе, организации волонтерской деятельности со школьниками (А. М. Агапова, заместитель директора по воспитательной работе СОШ №1 Дмитровского городского округа Московской области, С. А. Кибко, учитель физкультуры СОШ №99 г. Ярославля).

О. С. Кузнецова, заместитель директора по методической работе, Т. М. Воронина, преподаватель профессиональных дисциплин ГПОУ ЯО Угличского индустриально-педагогического колледжа и О. В. Пугачева, и.о. заместителя директора по учебно-методической работе ГПОАУ ЯО Рыбинский профессионально-педагогический колледж раскрыли опыт организации изучения психолого-педагогических дисциплин, английского языка и проведения практики в период пандемии, который используется и в настоящее время в процессе обучения студентов колледжа.

Преподаватели вузов – А. С. Афанасьева, доцент кафедры психолого-педагогического образования Российского нового университета г. Москва, и А. И. Коротаева, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского обратили внимание на обобщенную характеристику средств и приемов реализации дистанционного взаимодействия в вузе, используемых в формате смешанного обучения со студентами, обозначив их ресурсы и определив типичные риски, в том числе, с позиции эмоционального выгорания преподавателя в такой работе.

Особое внимание привлекло выступление Е. Н. Шипковой, руководителя Школы дистанционного обучения, заместителя директора ГОУ ЯО «Центр помощи детям». Ею был представлен уникальный опыт использования дистанционного формата обучения как средства обеспечения специальных условий получения образования детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ. Высказанные идеи нашли широкий отклик в студенческой и преподавательской аудитории, особо отмечена практико-ориентированность всех выступлений.

Е. В. Карпова, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор, дала высокую оценку представленному опыту работы коллег в системе образования, было отмечено значительное разнообразие имеющихся в арсенале преподавателей ресурсов работы и необходимость постоянного совершенствования использования инструментария в соответствии с веяниями времени. Вместе с тем, было подчеркнуто, что использование дистанционных форм в образовании не должно выступать в качестве замены традиционных его форм. Дистанционная форма обучения при всех ее достоинствах должна быть скорее вспомогательной, а не основной формой обучения. Главным образом это обусловлено первоочередной, определяющей ролью педагога в образовании.

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

Международной Академии Психологических Наук 30 лет

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

Аннотация. Статья посвящена анализу истории развития и современного состояния Международной Академии Психологических Наук. Особое внимание уделено личности первого президента МАПН профессора В. В. Новикова, а также организационным проектам академии.

Ключевые слова: психология, конгресс, издательские проекты, академия, региональные отделения, организационные проекты.

С 28 по 30 октября 2022 года в г. Ярославле прошел Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященный 30-летию Международной Академии Психологических Наук.

Организаторы Конгресса Международная Академия Психологических Наук, Российское Психологическое Общество, Ярославский государственный университет, Институт Психологии РАН, Ярославский государственный педагогический университет.

Научные и издательские проекты отражают направления работы Конгресса:

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

– «В поисках общей теории – интегративная парадигма психологии» (рук. профессора В. В. Козлов, Н. В. Клюева, В. А. Янчук);

– «Практические методы в современной психологии» (рук. Профессора С. М. Кашапов, Е. В. Колева, Ю. П. Поваренков, Л. Ю. Субботина, А. С. Турчин).

Наряду с секционной работой по основным направлениям, были проведены дискуссии, круглые столы, воркшопы ведущих психологов России.

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

До начала Конгресса были изданы 2 номера (Вып. 24, 25) журнала «Вестник интегративной психологии» общим объемом 700 стр., сборник «Методология современной психологии» (объем 450 стр.), журнал «ЧФ: Социальный психолог» (объем 515 стр.).

Все публикации были изданы бесплатно.

МАПН исполнилось 30 лет – срок вроде небольшой, но для человеческой жизни достаточно длительный. Академия была организована на Международном Конгрессе психологов в городе Костроме, на котором присутствовало 252 участника из 13 независимых государств: Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Кыргызстана, Латвии, Литвы, Молдовы, Украины, России, Таджикистана, Туркмени и Узбекистана [1].

Я очень хорошо помню этот день. Ночью в Костроме выпал первый обильный снег. И мы шли на конференцию, протаптывая своими шагами первые тропы. И сегодня мне кажется, что это было символично. Мы все были полны энтузиазма и оптимизма, с комсомольским задором. 29 октября мы всю свою жизнь отмечали День Рождения Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи. Все участники были не только психологами, но и бывшими комсомольцами, а многие – членами КПСС. Но все бывшими, так как ВЛКСМ распустили, и КПСС тоже перестала существовать как партия СССР.

Во время развала всего осталась интенция к объединению, корпоративности, взаимной поддержке. Именно этот дух объединения стал мощным мотиватором создания МАПН.

Идея организовать этот конгресс возникла из ностальгии по психологическому климату и духу времени 90-ых. Одновременно есть огромное желание пообщаться с теми, с кем мы начинали этот проект.

С годами понимаешь, что общение не роскошь, а смысл человеческой жизни.

За эти 30 лет были разные и глубокие кризисы в нашем обществе. Множество общественных Академий, которые возникли в 90-ые годы, уже давно канули в лета. Хочется выразить огромному сообществу МАПН бесконечную благодарность за то, что мы вместе смогли все превозмочь и расширили свои ресурсы и перспективы развития.

Особая благодарность членам президиума МАПН и руководителям региональных отделений.

В последнее время этот Конгресс называется «Новиковскими чтениями» в память о выдающемся психологе Викторе Васильевиче Новикове. Он основатель и президент Международной Академии Пси-

психологических Наук (1992–2010) – доктор психологических наук, профессор, Почетный президент Международной Академии Психологических Наук (2010–2012).

Самое важное – конгрессы выполняют интегративную и консолидирующую функции, а также открывают научные, социальные, имиджевые, карьерные возможности для психологов России, ближнего и дальнего зарубежья.

Днем рождения МАПН нужно считать 29 октября 1992 г., а местом рождения – старинный русский город Кострому. Местом «дислокации» Академии стал еще более старинный город Ярославль, а точнее – факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. И это не случайно! Преподавание психологии в этом учебном заведении было начато еще в 1805 году с момента его основания. Здесь трудились К. Д. Ушинский, известный не только своими педагогическими, но и психологическими трудами, Н. П. Четвериков – ученик Отца психологии – Вильгельма Вундта, известные отечественные психологи-профессора: Л. М. Шварц, Т. Г. Егоров, В. С. Филатов, Н. П. Ерастов, А. В. Филиппов, В. Д. Шадриков, М. С. Роговин и многие другие. Именно в Ярославле в 1970 году был создан первый провинциальный факультет психологии. Кстати, вообще третий в СССР, после Московского (в 1964г.) и Ленинградского (в 1966 г.) факультетов соответствующих университетов [9, 10].

Первым деканом Ярославского факультета (поначалу он назывался факультетом истории, психологии и права (как в Сорбонне!) был именно В. В. Новиков, ставший позднее и первым президентом МАПН. В 1995 году он был переизбран в этой общественной должности. Коллеги нашли, что шестидесятилетие ученого еще не основание для просьбы об освобождении от исполнения организаторских функций. Затем Виктор Васильевич был переизбран 2000 году.

В 2007 году В. В. Новиков по просьбе президиума МАПН и группы действительных членов Академии был переизбран президентом на четвертый срок [2, 3, 4, 5].

Основатель и президент Международной Академии Психологических Наук (1992–2010) Виктор Васильевич Новиков – доктор психологических наук, профессор, Почетный президент Международной Академии Психологических Наук (2010–2012)).

Виктор Васильевич Новиков родился 18 мая 1935 года в семье военнослужащего в селе Полтевы-Пеньки Кадомского района Рязанской области. В годы войны семья оказалась в Ярославле. Занимался греко-римской борьбой, стал мастером спорта. Закончил Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского. Известный в нашей стране и за рубежом специалист в области социальной психологии, промышленной психологии и психологии коллектива, он внес своими исследованиями крупный вклад в психологическую науку и практику, активно участвуя в разработке научных проблем социальной и промышленной психологии [6].

В. В. Новиков начал свою научную и педагогическую карьеру еще в 60-е годы. В 1967 г. в Ярославском государственном педагогическом институте им. К. Д. Ушинского он защитил ученую степень кандидата педагогических наук (по психологии). В 1981 защитил ученую степень доктора психологических наук по специальности 19.00.05 в Институте психологии АН СССР, г. Москва. В 1996 г. защитил ученую степень доктора философии международного бизнеса и коммерции, г. Сан-Франциско, США, а в 1999 г. доктора экономических наук ВМАК России и Международного межкакадемического Союза при ЮНЕСКО, г. Москва [7].

Виктор Васильевич Новиков – личность, бесспорно, незаурядная: видный ученый и организатор науки. Им созданы уникальные образовательные и научные школы. Под его руководством работала Международная Академия Психологических Наук, Высшая школа практической психологии и менеджмента, два докторских диссертационных Совета, единственная в стране кафедра социальной и политической психологии, аспирантура и докторантура по организационной и социальной психологии. Он – Действительный и Почетный член многих российских и международных академий, университетов, ассоциаций и обществ, член редколлегий нескольких научных журналов и других изданий. Им написаны и отредактированы сотни книг, профессор Новиков – неперемный участник и организатор множества самых крупных научных конгрессов, съездов, симпозиумов и конференций, постоянный руководитель, консультант, рецензент и оппонент докторских и кандидатских диссертаций [6].

В. В. Новиков – Заслуженный деятель науки РФ. За выдающиеся заслуги в теории и практике психологической науки награжден медалями СССР и России, а также орденом «Знак почета», орденом «Звезда Вернадского первой степени за заслуги в науке» Международного Межкакадемического Союза при ЮНЕСКО, орденом «За заслуги перед отечеством» 2 степени, Почетным Знаком Губернатора Ярославской области «За заслуги в образовании. Высшая Школа». В. В. Новиков – один из основателей и первый декан третьего в стране факультета психологии, первой отраслевой психологической службы, автор социально-психологического проектирования, психологического управления и концепции само-

стоятельной социальной психологии производственного коллектива, изобретатель «социального паспорта» и «социально-психологического портрета» коллектива, родоначальник «проектов социального управления трудовым коллективом» и множества других направлений и конкретных методов психологии [2].

В. В. Новиков – автор более 500 научных работ, в том числе 38 монографий. Только в последние годы опубликованы «Психологическое управление» (1994); «Социальная психология предпринимательства» (1995), «Психологическое управление в кризисном обществе» (1999); «Социальная психология: феномен и наука» (2003). В 2002-2005 годах изданы избранные произведения профессора В. В. Новикова («Социальная психология и экономика» в 11 томах). Труды В.В. Новикова получили широкое признание как в России, так и во многих странах «дальнего» (Австралия, Англия, Бельгия, Болгария, Германия, Голландия, Канада, США, Польша, Румынии, Франция, Япония и др.) и «ближнего» зарубежья (Украина, Белоруссия, Литва, Латвия, Грузия, Армения, Казахстан, Эстония, Узбекистан, Таджикистан). Его произведения изданы на 43 языках мира. В.В.Новиков проявил себя умелым организатором науки, руководителем ряда перспективных направлений исследований [3, 5, 6].

Под его руководством подготовлено и защищено 75 кандидатских и 33 докторских диссертаций. Он является учредителем и главным редактором журнала «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР», включающего специализированные серии «Проблемы психологии и эргономики», «Социальный психолог», «Общество и власть», является руководителем исследовательского проекта по кризисологии, номинированного на Государственную Премию РФ (2002 г.) и др.

До 12 августа 2012 года работал профессором кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ, а также выполнял обязанности Почетного Президента МАПН [5].

В 2010 году Президентом МАПН был избран профессор В. В. Козлов.

Согласно учредительному Уставу МАПН, для членов Академии не было установлено ни членских, ни вступительных взносов. За последние 30 лет абсолютное большинство ее нынешних членов не заплатили ни одного рубля за время пребывания в ней. Однако, суровые экономические обстоятельства вынужденно заставили президиум МАПН собирать средства с новых членов, хотя бы для изготовления и оформления документов (диплома, удостоверения, академического знака и почтовых расходов).

Основная цель сотрудничества ученых и практиков в рамках МАПН сводится к координации научных исследований, обмену информацией и поддержка друг друга в любых жизненных ситуациях, в том числе и морально, и материально. МАПН устраивает встречи на разных уровнях общения. Особое внимание уделяется издательской и просветительской деятельности, подготовке современных профессиональных психологов. Почти все члены Академии являются членами различных ученых, научно-методических и диссертационных советов. В 1998 году в МАПН создан Региональный Диссертационный Совет по специальностям 19.00.01 – общая психология, история психологии, 08.00.05 - экономика, управление народным хозяйством, в котором защитили докторские и кандидатские диссертации около 100 членов академии. При этом в диссертационных советах за последние 30 лет защищено более 350 кандидатских, и 28 докторских диссертации. На совете при С.-Петербургском университете (где председателем является Л. А. Свенцицкий) за это время защищено 20 докторских и 152 кандидатских диссертаций.

В системе МАПН работали две авторских школы практической психологии, которые возглавляли профессора В. В. Новиков и Н. Н. Обозов. Обе школы работали по единой программе. По программам, вообще, превышающим вузовский курс преподавания при подготовке психологов, в этих школах уже прошли профессиональную подготовку сотни инженеров, учителей, военнослужащих, получивших к своему основному диплому вторую профессию. В 1995-ом году впервые в России была открыта профессиональная специализация по интегративным психотехнологиям в структуре Высшей Школы практической психологии МАПН [1]. Образовательные программы МАПН по прикладной психологии сформированы во многих региональных отделениях МАПН. Наиболее масштабной среди них является Институт интегративной психологии и психотерапии (Москва).

Отделения МАПН созданы: в Волгограде, в Иваново, в Ижевске, в Иркутске, в Казани, в Новосибирске, в Нижнем Новгороде, в Новосибирске, в Таганроге, в Твери, в Томске, в Уфе, в Челябинске, в Екатеринбурге, в Чебоксарах, в Москве, в Санкт-Петербурге, в Алматы, Астане, Шымкенте, Бишкеке, Бухаре, Ереване, Риге, Пекине, Гамбурге, Келани, Калифорнии...

За время существования нашего, принципиально нового научного центра, во исполнение Устава МАПН, под ее эгидой было организовано и проведено немало круглых научных и ненаучных практических мероприятий, внесших существенный вклад в развитие психологии, расширение ее возможностей воздействия на общество, в пропаганду психологических знаний. Проведено более тысячи конференций, съездов, симпозиумов, тренингов, встреч, семинаров и других форм общения ученых, разнообраз-

ные мероприятия в Москве, Твери, Пензе, С.-Петербурге, Владимире, Иркутске, Новосибирске, Челябинске, Торжке, Хабаровске, Перми, Набережных Челнах и др. городах России.

Под эгидой МАПН прошли Международные встречи психологов в Австралии (г. Мельбурн и Аделаида, 1993), в Бельгии, Германии, Голландии, Польше, Франции (1996), в Одессе (1995), Всемирного конгресса по психологии в Канаде (гг. Монреаль и Торонто, 1996), на конференциях и методологических семинарах в Израиле (2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), Германии (2003, 2004, 2006, 2015), Латвии (1995-2018), Таиланде (2004, 2005, 2006, 2008, 2011) Индии (2007, 2011, 2019), Японии (2008), Непале (2008, 2010, 2022), Индонезии (Бали, Ява) (2009, 2016, 2020), Израиле (2000–2009), Шри-Ланке (2010, 2015,) Республике Корея (2010), Египте (2010, 2021), Бирме (2012), Камбодже (2013, 2018), Вьетнаме (2015), Китае (2016, 2018), Армении (2019–2022) и др. Прекрасной традицией стали ежегодные Прибалтийские конференции (Рига, Таллин – 1993–2021).

Хорошей традицией стали Летние и Зимние Психологические Школы, которые проводятся в различных регионах бывшего Советского Союза (Россия, Казахстан, Латвия, Белоруссия) под руководством проф. В. В. Козлова.

Крупнейшим организационным проектом МАПН являются Международные Конгрессы, которые проводятся в Ярославле ежегодно по различным актуальным проблемам социальной психологии (1998 – 2005 гг.), а с 2006 года – всем направлениям современной психологии. К каждому Конгрессу традиционно выпускаются трехтомные научные сборники участников. В каждый год это мероприятие собирает более 100 ведущих ученых в психологии в очной, 350 в заочной и онлайн-формах.

Одним из замечательных результатов деятельности Международной Академии Психологических Наук явилось рождение ее дочерней общественной организации ученых: Балтийской педагогической академии с центром в Санкт-Петербурге. Создание еще одной академии, призванной объединить более широкий круг профессионалов, занимающихся образованием и воспитанием подрастающего поколения, подготовкой профессионалов различного профиля – это живой и деятельный отклик на возникающие в жизни проблемы. БПА резко взяла со старта и устремилась в будущее, что весьма символично для научного общества, обосновавшегося в Государственной академии физической культуры имени П. Ф. Лесгафта. И на сегодняшний день, несмотря на уход первого президента профессора И. П. Волкова, Академия расширяется и эффективно работает.

Все это стало возможно благодаря объединению усилий ученых различных стран, в том числе и посредством МАПН.

Особенно убедительно, как нам кажется, об этом свидетельствуют многочисленные издания, появившиеся на свет под грифом Международной Академии Психологических Наук. За 30 лет учебников, монографий, методических пособий, научных сборников под эгидой редакционного издательского отдела МАПН вышло более 5000 тысяч.

При поддержке и общественной аккредитации МАПН и БПА очень плодотворно работало негосударственное учебное заведение Международная академия психологии, менеджмента и предпринимательства в С.-Петербурге (ректор и организатор профессор Н.Н. Обозов); Институт трансперсональной психологии в Таганроге (ректор– член-корр. МАПН доцент А.Д. Тытарь); Специализация по интенсивным интегративным психотехнология (руководитель – действительный член, профессор В. В. Козлов), центр российско-американских политических исследований в Ярославле, (руководитель – член-корр. МАПН доцент И. Ю. Киселев); Дальневосточный центр «Психология» в Хабаровске (директор – член-корр. МАПН С. А. Чернышов), Московский институт трансперсональной психологии (ректор – член-корр. МАПН В. В. Майков), Российская Ассоциация трансперсональной психологии и психотерапии, институт интегративной психологии и психотерапии (ректор – к.пс.н., член-корреспондент МАПН Сукманюк А.Н., научный руководитель – действительный член, профессор Козлов В.В.), Центр профессиональной подготовки МАПН (Мюнхен – Германия, Москва – Россия) – руководитель – к.пс.н., член-корреспондент МАПН А.В. Маслов, Международный институт интегративной психологии (ректор – действительный член, профессор В. В. Козлов), Институты второго дополнительного высшего образования «Международная Академия психологических наук» в Екатеринбурге (ректор член-корреспондента МАПН О. Еремеева), в Алматы (ректор академик МАПН д.пс.н. Кузубова М.В.), Институт интегративной и семейной психологии в Астане (ректор д.пс.н., академик МАПН Л. С. Кулжабаева), Институт развития и здоровья в Иркутске (ректор академик О. П. Фролова), онлайн специализация по интегративной психологии (руководитель профессор В. В. Козлов) ...

В 1999 году создан журнал для практических психологов и эргономистов «Проблемы психологии и эргономики», учредителями которого явились МАПН и Межрегиональная эргономическая Ассоциация.

В 2003 году сформирован проект «Человеческий фактор», редактором которого являлся до 2010 года проф. В. В. Новиков, а с 2010 года профессора Козлов. За последние 30 лет цикл журналов получил признание читателей по всей России и за рубежом.

С 2001 года в Ярославле издается журнал «ЧФ: Социальный психолог» – первый и единственный в России по этой дисциплине (главный редактор – профессор В. В. Козлов). Уже издано 43 выпуска журнала и он включен в РИНЦ.

В 2001 году в сети Интернет создан информационный сайт МАПН (основатель и руководитель проекта – профессор В. В. Козлов), на котором каждый член МАПН может разместить свою информацию. Доступ к сайту можно получить, зайдя по адресу: www.mapn.su.

Хочется выразить Григорию Онгемаху – администратору сайта, за безупречную помощь в работе этого проекта.

С 2002 года выходит журнал «Вестник интегративной психологии» (главный редактор проф. В. В. Козлов) и реализуется глобальный проект по новому направлению – интегративной психологии, который объединяет не только ведущих психологов Ярославля, но и представителей многих регионов России и зарубежных психологов.

С 2016 года журнал «Вестник интегративной психологии» стал отдельным изданием в БухГУ и приобрел статус издания ВАК Узбекистана благодаря усилиям академика МАПН, доктора психологических наук, руководителя Узбекстанского отделения МАПН Ш. Р. Баратова.

С 2003 года в МАПН организуется ежегодная конференция «Интегративная психология: теория и метод», в русле которой работают не только мастера-практики психологии России, ближнего и дальнего зарубежья, но также проводятся и тематические методологические семинары. По итогам этой конференции ежегодно под эгидой МАПН выпускаются «Труды Ярославского методологического семинара».

Эти ежегодные издания, по мнению многих ведущих психологов, каждый из них является событием в научном мире России.

Академия с 2003 года выпускало ежегодный научный журнал «Седьмая волна» (главный редактор проф. В. В. Козлов), выпущено 18 научных сборников.

С 2010 года совместно с ИСИ РАН выпускается ежегодный сборник «Методология современной психологии» (редакторы проф. В. В. Козлов, В. А. Мазилев, А. В. Карпов, В. Ф. Петренко).

В настоящий момент работают 25 отделений МАПН в России и за рубежом.

Академия объединяет ученых-психологов из 53 стран мира. Это результат большой работы Президиума Академии и всех ее членов. Академия объединяет более 800 докторов наук и кандидатов наук. Это огромный организационный, исследовательский, социальный и духовный потенциал современной психологии.

За эти 30 лет были разные и глубокие кризисы в нашем обществе. Множество общественных академий, которые возникли в 1990-ые годы, уже давно канули в лету. Хочется выразить огромному сообществу МАПН бесконечную благодарность за то, что мы вместе смогли все превозмочь и расширили свои ресурсы и перспективы развития.

Особая благодарность членам президиума МАПН и руководителям региональных отделений.

И сегодня, как 30 лет назад, мы полны энтузиазма и оптимизма – Международная Академия Психологических наук делает уверенные шаги в фундаментальных вопросах теории, методологии, практики и эксперимента древней и вечно юной науки психологии.

Литература

1. Козлов В. В. Международная Академия психологических наук. Первые десять лет. Ярославль: МАПН, изд-во РИА «Титул», 2002. 21 с.
2. Козлов В. В. Учитель жизни и психологии: краткое изложение творческой, научной и учебной деятельности профессора Ярославского государственного университета В.В. Новикова и воспоминания. Москва: МАПН, 2015. 305 с.
3. Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П., Костригин А. А. Новиков Виктор Васильевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 104–121.
4. Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П., Костригин А. А. Новиков Виктор Васильевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 31–40.
5. Козлов В. В. Память об учителе // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2014. № 2 (28). С. 127–132.
6. Козлов В. В. Великому психологу – 85 лет / В. В. Козлов // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2020. № 1(39). С. 8–14.

7. Козлов В. В. Международной академии психологических наук – 25 лет // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2017. № 2 (34). С. 11–17.
8. Козлов В. В., Мазилев В. А. Светлый человек, большой ученый, талантливый педагог (к 80-летию профессора Н. П. Фетискина – ученого, педагога и организатора психологической науки) // Человек. Общество. Наука, 2022. Т. 3. № 1. С. 49–59.
9. Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: Материалы Всероссийского научно-практического форума, Ярославль, 10 октября 2020 года / под редакцией А. В. Карпова. – Ярославль: Филигрань, 2020. 290 с.
10. Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : Сборник материалов Всероссийской научной конференции, Ярославль, 08–20 октября 2020 года / отв. редактор А. В. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2020. 644 с.

Концептуальные, организационно-управленческие и методические аспекты деятельности Психологической службы Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова

*Н. В. Ключева, А. О. Грицай, В. А. Евграфова, О. С. Пашкина,
Е. Г. Руновская, А. В. Сизова, г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. В статье обозначены организационно-управленческие, нормативные, концептуальные (позитивная психология, ресурсный подход, событийный менеджмент, интегративное консультирование) и методические аспекты работы психологической службы ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Представлены направления и опыт работы Психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическая служба, вуз, студенты, преподаватели, психологическое благополучие, ресурсный подход, событийный менеджмент.

В 2022 году в ЯрГУ им. П. Г. Демидова создана психологическая служба, которая стала пилотной площадкой Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования РАО. В числе стратегических целей службы — создание психологически безопасной и комфортной среды в образовательном учреждении, формирование условий для позитивной социализации студентов, профилактика и оказание поддержки тем, у кого есть отклонения в поведении, какие-то формы девиации, зависимости, неблагополучие в отношениях. Важное направление работы Службы – повышение психологической компетентности преподавателей.

Психологическая служба ЯрГУ трансформировалась из проекта «Самое время позаботиться о себе и о других». В течение трех лет (2019 – 2021 гг.) преподаватели факультета психологии вместе с волонтерами и членами Региональной Ассоциации психологов-консультантов оказывали психологическую поддержку студентам и преподавателям во время пандемии COVID-19 и перехода на дистанционное образование [2].

Когда закончилась сложная эпидемиологическая ситуация, ректор посчитал важным трансформировать проект в отдельную структуру — психологическую службу университета. Выделены ставки, есть отдельное помещение, тренинговый зал, кабинет для психологических консультаций, подобран компетентный персонал. Это опытные психологи-консультанты, методисты, владеющие методиками оказания психологической поддержки студентам и повышения психологической компетентности преподавателей.

Для создания успешно работающей Психологической службы необходимо решение целого комплекса задач.

Организационно-управленческие задачи. Принципиально важным является определение места Службы в системе внутриорганизационных отношений вуза, соотнесение ее деятельности со стратегией и миссией вуза, учет традиций принятия решений и стиля руководства в вузе. Демидовский университет достойно реализует третью миссию, которая предполагает взаимодействие университета с обществом, психологическом благополучии студентов и преподавателей.

На этапе создания необходимо повышение информированности и формирование лояльности к Службе руководителей, студентов и преподавателей, системная работа по внутреннему PR, маркетингу, направленному на формирование позитивного имиджа психологической службы. Для этого была организована презентация Службы на Ученом Совете университета, корпоративных сайтах, размещена информация в социальных группах и на факультетах. Существенно повысил интерес к службе созданный Телеграмм канал, видеоролики о практиках психологической помощи.

Задачи, связанные с нормативно-правовым обеспечением работы службы. Основой работы службы является Концепция развития сети психологических служб в вузах, разработанная Минобрнауки совместно с учеными Российской академии образования. В документе определена стратегия развития психологического сопровождения в системе высшего образования, обозначены приоритетные задачи, указаны важнейшие направления работы для совершенствования организации психологической помощи и сопровождения студентов и преподавателей. Разработано типовое Положение о службе,

которое было адаптировано к особенностям ЯрГУ, утверждено штатное расписание и должностные инструкции сотрудников. Большое внимание было уделено формированию пакета документов, регламентирующих порядок оказания консультационных услуг (информированное согласие, суицидальный контракт, документ об отказе от консультации, порядок хранения документов с учетом принципа конфиденциальности и др.). Обозначены задача определения критериев эффективности работы Службы регламента взаимодействия со структурными подразделениями вуза.

Концептуальное обоснование деятельности Психологической службы. Работа службы опирается на разработки Ярославской психологической школы, которая, кроме фундаментальных и прикладных исследований, направлена на обоснование практик работы психолога.

Основой работы психологов Службы являются ресурсный подход, идеи позитивной психологии, методология событийного менеджмента, интегративный подход в психологическом консультировании. В деятельности Службы используются информационно-коммуникационные технологии.

Позитивные психологи, описывая конструкт «психологическое благополучие» выделяют следующие характеристики: удовлетворенность жизнью, преобладание позитивных эмоциональных состояний; эмоциональная зрелость, конструктивный оптимизм, положительное отношение к себе и окружающему миру, умение извлекать опыт из прошлого, осознанное отношение к настоящему моменту, умение создавать привлекательное будущее и осмысленность [1, 3, 4]. Взаимодействуя со студентами, психолог опирается на позитивные стороны личности (мотивацию развития, стремление управлять жизнью, желание развивать отношения в социальном окружении).

В деятельности Службы используется ресурсный подход. Д. А. Леонтьев определяет «ресурсы», как «индивидуальные особенности, в зависимости от которых задачи мобилизации, адаптации к стрессовой ситуации, ее преодоления и предотвращения неблагоприятных последствий решаются легче или, напротив, труднее» [3, с. 43]. При реализации различных форм работы со студентами внимание психологов фокусируется на таких ресурсах как: активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобрести личный опыт и возможности личностного роста; самоуважение, самооценка, сила «Я-концепции»; активная установка по отношению к происходящим событиям и умение контролировать ситуацию; конструктивность мышления и креативность в восприятии происходящего; владение техниками достижения целей; физические ресурсы (состояние здоровья и отношение к нему как ценности, нейропластичность мозга, телесная энергия).

Участие студентов и преподавателей в работе Службы стало значимым событием в жизни университета в целом, студентов и преподавателей. Интерактивные лекции, психологические марафоны, Неделя психического здоровья – это события, основанные на положительных эмоциях, которые вызывались с помощью различного рода визуальных приемов, использования необычных сюжетных поворотов и т. п. Создание событий – эффективный инструмент сплочения студенческой группы, который учит кооперативности, формирует навыки коммуникации, ответственности, самоменеджмента.

Методические задачи. В отличие от школьной психологической службы, которая создана в России в 1988 году и имеет богатую историю и традиции, психологическая служба вуза только начинает формироваться. Как следствие – явный дефицит методов работы психологов: нет стандартов проведения диагностических обследований, комплексных программ профилактической и просветительской работы, только начинают формироваться технологии оказания психологической помощи студентам. Стоит задача формирования методического инструментария, учитывающего особенности основных целевых групп, к которым относятся студенты и преподаватели. Психологическую устойчивость и навыки коммуникации вряд ли можно сформировать, используя лекционный формат работы. Знание о том или ином психологическом феномене вряд ли приведет к изменению поведения. Именно поэтому перед сотрудниками Службы стоит задача разработки инновационных технологий, методов и методик, направленных на повышение психологического благополучия студентов и преподавателей, формирование дружественной среды в университете. Опора на актуализацию задач развития, формирование опыта саморазвития, внутреннюю мотивацию, личностную значимость происходящего, интерактивный характер взаимодействия способствуют повышению психологического благополучия студентов и преподавателей [5]. Уже создан психологический Телеграмм канал, в котором размещаются просветительские материалы и практические задания для студентов; при проведении интерактивных лекций используются информационно-коммуникационные технологии; проводятся психологические марафоны и просмотр художественных фильмов с последующим обсуждением с экспертами; студенты самостоятельно создают видеоролики и психологическом здоровье и способах психологической самоподдержки; разрабатываются методы работы с большими группами (социальная терапия).

Из опыта работы Психологической службы.

Психологическое консультирование студентов. Первичную встречу со студентом, обратившимся в Психологическую службу, проводят магистранты 2 года обучения (направление – психологическое консультирование). Задачей первой встречи является прояснение запроса клиента, сбор информации по проблеме и заполнение специально разработанной для этого формы. Для магистрантов эта деятельность является практикой по формированию необходимых ПВК психолога-консультанта, а полученная в ходе первичной беседы информация позволяет «адресно» направить студента к специалисту-психологу, специализирующемуся на работе с соответствующим запросом.

Можно выделить ключевые темы, с которыми студенты обращаются в Службу (статистические данные за период с сентября 2022 по февраль 2023):

- 28% – нарушение взаимоотношений с родителями (вопросы сепарации, трудности коммуникации), с противоположным полом (сложности вступления в контакт, поддержания отношений, понимания особенностей женской и мужской психологии), со сверстниками;
- 25% – нарушения эмоционально-волевой сферы (повышенная тревожность, страхи, трудности управления эмоциями, алекситимия, депрессивные состояния и др.);
- 22% – личностные нарушения (неуверенность в себе, заниженная самооценка, экзистенциальные проблемы, вопросы самоопределения, акцентуации личности и др.);
- 12% – нарушение адаптации к обучению в ВУЗе (снижение успеваемости, снижение мотивации обучения, трудности в организации жизнедеятельности и обучения, нарушение способности вступления в контакт, презентации себя и др.);
- 13% – медико-психологические проблемы (психосоматические расстройства, стрессовые расстройства, различные виды зависимости, нарушение психического здоровья (в т. ч. 2% суицидальные мысли и поведение), последствия психологических травм и др.).

Ведущие запросы закономерным образом соотносятся с ключевыми задачами юношеского периода, связанными с взрослением и самоопределением. Одновременно с этим, становится актуальным оказание психологической помощи и поддержки студентам, имеющим выраженные признаки нарушения психологического / психического здоровья, что часто может являться причиной дезадаптации. При необходимости для решения данных вопросов осуществляется взаимодействие с врачом-психиатром.

Обозначение ясного «маршрута» получения психологической и врачебной помощи позволяет снизить тревогу и напряжение у студента. Благополучное решение данных задач, в которых работа с психологом играет немаловажную роль, способствует улучшению качества жизни студентов, их адаптации в ВУЗе и обретению авторства своей жизни.

Специалисты психологической службы в консультировании работают в рамках когнитивно-поведенческого, экзистенциального, телесно-ориентированного подходов, гештальт-подхода. Взаимодействие специалистов по работе со сложными случаями осуществляется в форме супервизий и медико-психологических консилиумов, в ходе которых решаются задачи по выработке оптимальных стратегий оказания психологической помощи.

В университете начинает формироваться сеть психологической поддержки в вузе, сформирована волонтерская группа из 20 студентов факультета психологии, который проводят тренинги для студентов, организуют обсуждение фильмов и книг, в том числе по психологии.

Просветительская работа. С момента создания Психологической службы были организованы открытые просветительские онлайн-площадки: сообщество Вконтакте, а также Телеграмм-канал. Содержательное наполнение онлайн-площадок затрагивает актуальные для студентов темы: адаптация первокурсников к новым условиям обучения, бесконфликтное взаимодействие с преподавателями, самоорганизация, поддержание мотивации к обучению, построение гармоничных отношений с окружающими, профориентация и др. На онлайн-площадках студенты могут обрести не только новые знания, но и пройти регистрацию для участия в мероприятиях, где применяют знания на практике и получают опыт саморазвития.

Таким образом, участие в группе и телеграм-канале положительно влияет на самоощущение студента: он чувствует себя значимым, ценным, повышается ощущение безопасности, поскольку Психологическая служба через просветительские материалы и приглашение к участию в деятельности службы, оказывает поддержку каждому обучающемуся.

При создании просветительских платформ были учтены следующие цели и принципы работы.

В первую очередь, цель онлайн-платформ – освещение событий и предоставление новых возможностей студентам ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Так, студенты с разных факультетов, разного года обучения могут принять участие в тренингах, индивидуальных консультациях и др.

Далее, популяризация психологических знаний среди молодежи, повышение доверия к деятельности психолога. У студентов повышается мотивация к обращению к психологу для разрешения трудностей, повышения психологического благополучия, успеваемости и улучшения отношений с окружающими.

Заключительной целью является создание условий для развития навыков студентов-психологов, которые являются волонтерами Психологической службы. Студенты старших курсов под кураторством специалистов службы разрабатывают медиа-материалы, статьи, участвуют в совещаниях. Данные навыки повышают их заинтересованность и компетентность в выбранной профессии, что положительно повлияет на трудоустройство.

В просветительской работе реализуются два основных принципа:

- материалы должны быть доступны и понятны студентам со всех факультетов, а не только психологам;
- материал является авторским. Он отражает знания и опыт сотрудников Психологической службы или студентов-волонтеров старших курсов, которых курирует специалист Психологической службы.

Просветительская работа представляет собой публикацию нескольких постов в неделю в рамках темы месяца, также, существуют ежемесячные рубрики. Структурированность и систематичность просветительских материалов обеспечивает повышение внимания к работе Службы. На данный момент существует 3 регулярные рубрики в месяц, каждая из которых ориентирована на повышение мотивации к обучению, получение практических рекомендаций по улучшению психологического благополучия.

В просветительскую работу вовлечены медиацентр PrimeTime и пресс-служба университета, совместно с которыми были созданы видеоролики, статьи подкасты и др. Благодаря созданию совместных материалов, возрастает количество студентов, ознакомленных с ними.

Таким образом, просветительская работа помогает обрести знания и практические навыки, направленные на нахождение и использование личностных ресурсов для разрешения жизненных ситуаций, формирует конструктивное мышление, повышает психологическое благополучие, развивает креативность и стрессоустойчивость.

Социальная терапия. В октябре 2022 года было проведено масштабное мероприятие – «Неделя психического здоровья», в которое были вовлечены студенты, старшеклассники, специалисты Службы и преподаватели факультета. Данное мероприятие провела команда Психологической службы при поддержке факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, психологической службы ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, ЯГМУ и Дворца молодежи. Среди мероприятий недели – тренинги и мастер классы для студентов, лекции по творчеству людей с психиатрическим диагнозом, интеллектуальные игры и просмотр фильма, интерактивные лекции для школьников, выступления экспертов в СМИ, знакомство с Музеем факультета и встреча с преподавателями.

Целью данного мероприятия стала актуализация личностных ресурсов и повышение информированности студентов и старшеклассников в вопросах психического здоровья и психологического благополучия

Итогом проведения «Недели психического здоровья» стали впечатляющие качественные результаты:

- повышение информированности студентов и старшеклассников в вопросах сохранения психического здоровья и формирования психологического благополучия
- формирование навыков эффективной коммуникации, стресс-менеджмента, усиление личностных ресурсов студентов и старшеклассников;
- повышение мотивации поддержания психического здоровья у участников мероприятий;
- вовлечение студентов волонтеров в организацию мероприятий;
- вклад в формирование психологически безопасной среды в вузе
- развитие системы психологической поддержки студентов в регионе.

Количественные показатели: в мероприятиях Недели приняли участие студенты ЯрГУ им. П. Г. Демидова, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, ЯГМУ, ЯКУиПТ, ЯХУ, ЯГСХА, в количестве более 200 человек; в телеграм канале Психологической службы ЯрГУ «Самое Время» выложено 11 постов, посвященных благополучию и здоровью Неделе (общее количество просмотров более 3 000); в группе Психологической службы ЯрГУ в контакте выложено 12 постов, посвященных Неделе (общее количество просмотров более 9 000), создан и размещен в социальных сетях видеоролик – анонс Недели (количество просмотров более 5 000)

Адаптационные мероприятия для студентов. Осенью 2022 года в университете прошли адаптационные интерактивные занятия для первокурсников. Занятия направлены на повышение эффективности процесса адаптации студентов к обучению в ВУЗе, а также профилактику возможных негативных психологических состояний.

Интерактивный формат занятий предполагает активное взаимодействие психологов с аудиторией, что позволяет повысить уровень вовлеченности и мотивации студентов. Психологи знакомят первокурсников с ключевыми задачами адаптации, важностью заботы о своем физическом и психологическом благополучии, способами повышения эффективности планирования, тайм-менеджментом, актуализируют задачу развития коммуникативной компетентности.

В ходе занятий осуществляется информирование о возможностях Психологической службы по взаимодействию с первокурсниками в групповом (тренинги, марафоны), так и индивидуальном форматах (индивидуальное консультирование). Специалистами Психологической службы отмечена тенденция к увеличению количества обращений первокурсников в Службу после проведения адаптационных мероприятий, которая сохраняется в настоящее время.

Психологическая поддержка в сфере высшего образования должна быть системной и ориентированной на создания благоприятной среды обучения и развития для студентов, развития психологической компетентности преподавателей вуза. Вовлечение руководителей и преподавателей в работу Службы создает общее смысловое поле, в котором идеи благополучия и заботы о психическом здоровье являются приоритетными. Тем самым создается управляемая психологически безопасная среда.

Литература

1. Бонивелл И. Ключи к благополучию. Что может позитивная психология: пер. с англ. Москва: Время, 2009.
2. Ключева Н. В. Психологическая поддержка студентов в условиях дистанционного образования: ресурсный подход (стратегия и опыт реализации) Актуальные проблемы педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием (10-11 декабря 2021г.) / Под ред. М. М. Далгатова. Махачкала: АЛЕФ, 2021. 290 с. С. 14–19.
3. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструкций // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Том 2. С. 40–42.
4. Огнев А. С. Гончар С. Н. Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования (на примере курса «Жизненная навигация») Непрерывное образование: XXI век, 2013. № 2. С. 85–90.
5. Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions/ Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, Oxford Review of Education Vol.35, No.3, June 2009. P. 293–311.



Российское психологическое общество Ярославское региональное отделение

Уважаемые коллеги! Поздравляем победителей профессионального конкурса ЯРО РПО 2022 года

«ЛУЧШИЙ ПСИХОЛОГ ГОДА ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ»

Владимиров Илья Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии Российской академии наук – подготовка диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук, подготовка монографии в издательстве ИП РАН.

«ЛУЧШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИИ»

Беляева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. За активное и творческое использование современных инновационных методов и форм обучения в работе со студентами. На VII Международном конкурсе преподавателей профессиональных учебных заведений учебно-методическое пособие «**Проектная деятельность в образовательном учреждении**» стало победителем и отмечено дипломом 1 степени в номинации «Элемент УМКД: Организация и контроль самостоятельной работы».

«ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ РАБОТА»

Монография «Методологические основы деятельности субъектно-информационного класса»

Карпов Анатолий Викторович, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, заслуженный деятель науки РФ, член президиума РПО, победа в конкурсе Российского психологического общества в номинации «Научная монография» (форум РПО, г. Екатеринбург).

«ЗА ВКЛАД В ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА»

редакция журнала «Ярославский психологический вестник», главный редактор – **Карпов Александр Анатольевич**.

«ЛУЧШАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА»

Учебник «Инновационные образовательные технологии» (авторы: **Кашапов Мергалис Мергалимович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии; **Пошехонова Юлия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии; **Кашапов Артем Сергеевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии).

«ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА»

– психолого-педагогическая программа «Школа профессий будущего», (Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс», директор **Кузнецова Ирина Вениаминовна**, кандидат психологических наук);

– проект «Самое время» (руководитель: **Клюева Надежда Владимировна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова).

«ЗА ВКЛАД В УКРЕПЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА»

кафедра педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, зав. кафедрой **Карпова Елена Викторовна**, д.пс.н., профессор – за серию международных конференций и вебинаров.

«ЗА ВКЛАД В ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА»

магистрант факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова **Соловьева Елизавета Валерьевна**; в 2022 г. председатель СМУС ЯрГУ, основатель и руководитель региональной школы «Flame», победитель гранта Президента РФ.

«ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ»

– ВКР бакалавра «Формирование информационной основы учебной деятельности детей младшего школьного возраста» (**Э. Н. Игнахова**, научный руководитель: доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского **Н. В. Нижегородцева**)

– ВКР магистра «Личностные характеристики спортсмена-стрелка» (**В. А. Галашин**, научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии **Т. В. Огородова**).

*Доктор психологических наук,
член-корреспондент РАО,
профессор, декан факультета психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
заслуженный деятель науки РФ,
председатель ЯРО РПО*

А. В. Карпов

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и
психологии начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,
исполнительный директор ЯРО РПО*

О. Ю. Камакина

К Юбилею Александра Александровича Смирнова

*«В чем смысл жизни?
Дарить радость и получать радость».*



«Поступок рождает привычку, привычка формирует характер, характер становится судьбой» – цитирует Александр Александрович афоризм, приписываемый Махатме Ганди. Поздравление Александра Александровича стоит начать с благодарности за мудрость. Он человек скромный, но обладающий ценными качествами, о которых говорят его дела. Александр Александрович почетный работник высшего образования Российской Федерации. На наш взгляд, о его достижениях больше всего говорит преданность своему делу: 47 лет стажа работы на одной кафедре – его отличает верность и дань традициям.

За указанный период юбиляр проводил все виды работ, предусмотренные планами кафедры и индивидуальными планами преподавателя. Под его руководством успешно защитили кандидатские диссертации семь аспирантов. Общее количество публикаций более 200, из них более 160 – научные работы, 40 – методические труды, 19 – статьи в журналах, рекомендованных ВАК, 2 – в иностранных журналах, а также 6 результатов интеллектуальной деятельности (РИД). Является автором и соавтором 6 монографий, 7 учебных пособий и 5 учебников. Был руководителем и исполнителем ряда грантов РГНФ и Министерства образования, а также гранта Губернатора Ярославской области в сфере науки

и техники (2008). В 2009–2018 гг. был заместителем декана факультета психологии по внеучебной работе, руководителем Психологической службы ЯрГУ. Более 20 лет является экспертом и членом жюри Всероссийской научной конференции школьников «Открытие». Член-корреспондент МАПН (Международной академии психологических наук). Награжден Почетным знаком МАПН «За значимый вклад в развитие психологии» (2013). Награжден грамотой РПО (Российского психологического общества) «За вклад в развитие психологической науки и подготовку профессиональных психологов» (2011). Награжден грамотами ректора, грамотой мэра г. Ярославля (2003), грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации «За многолетнюю плодотворную работу по развитию и совершенствованию учебного процесса, значительный вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов» (2007). Лауреат Премии Губернатора Ярославской области в сфере образования за разработку цикла научно-методических работ «Акмеология и педагогическая психология», награжден нагрудным знаком «За заслуги в сфере образования» (2013).

Девизом Александра Александровича можно считать афоризм Козьмы Прутков: *«Если хочешь быть счастливым – будь им»*. И он следует ему.

Родился Александр Александрович в Ярославле и окончил по тем временам самую обычную, нормальную школу № 43, а теперь она является одной из самых элитных в регионе. Будучи «кипящим лентяем», чем он только не занимался в славные школьные годы. В своих увлечениях он умудрялся сочетать трудно совместимые школьные предметы. Активно участвуя в мероприятиях Школы юного физика и Школы юного биолога при педагогическом институте, он был заядлым астрономом. Наблюдая за звездами, делал одновременно поллучело окуня и скелет лягушки. Чуть ли не все 10 лет успешно выступал в спектаклях драмкружка и сценах театра миниатюр. На вопрос: «Как же эти увлечения удавалось совмещать с успешной учебой?» – он с лучезарной улыбкой отвечает: *«Мне помогал христианский принцип: в жизни надо попробовать все и запомнить хорошее»*.

Про факультет психологии узнал тогда, когда закончил школу. Это неудивительно, поскольку факультет открылся в тот же самый 1970 год. Теперь гордо может заявить, что он является выпускником

первого набора студентов факультета психологии. На факультете его склонности к различным видам деятельности проявились в полной мере: он сменил трех научных руководителей по курсовой работе. Его наставниками были Юрий Константинович Корнилов, Галина Ивановна Терехова, Владимир Степанович Подольский. Под научным руководством В. С. Подольского он успешно защитил дипломный проект «Разработка экспресс-метода диагностики стрессоустойчивости».

В 1975 году он начал работать преподавателем на кафедре общей психологии, которой руководил Н. П. Ерастов, но через три месяца надел кирзовые сапоги и отправился на берега Амура в укреп-район «Благовещенский» защищать Родину. Неравнодушный ко всему красивому, он сохранил в памяти о тех далеких временах цветущие в распадке ирисы.

Сам Александр Александрович шутит так: «*Сначала было слово – и это слово “Логика”*».

После службы в Советской армии он вернулся на кафедру и с удвоенной энергией возобновил свою работу. Он творчески выполнял все поручения и увлеченно проводил занятия по логике, по психологии на историческом факультете, по методам изучения личности и коллектива, по основам пионерской работы. Воздействия его преподавательских усилий были обращены не столько к знаниям, сколько к совести студентов. Он стремился научить их добывать знания самостоятельно. Первая научная работа «Рационализация мыслительной деятельности в условиях недостатка информации» вышла в сборнике «Психологические проблемы рационализации деятельности» (Выпуск 6, Ярославль, 1979).

Научная работа над диссертацией начиналась под руководством Николая Павловича Ерастова. Дальнейшие исследования в области психологии мышления и решения задач, после отъезда Н. П. Ерастова в Москву, продолжились совместно с Ю. К. Корниловым.

Александр Александрович является ученым, который тщательно проверяет свои данные, и требует этого от своих учеников. Он находит в научных закономерностях красоту, и умеет видеть то, что скрыто за сложными графиками и статистической обработкой. Именно он обучает студентов работать с компьютерной программой обработки эмпирических данных «Психометрика», и делает это с юмором и свойственной ему легкостью, даже, несмотря на сложность преподаваемого материала.

На данный момент в сферу его научных интересов входит психология вузовской адаптации. Он ее изучает около 10 лет, и им были получены важные данные, характеризующие динамику адаптации студентов в вузе. Его вклад в тему нельзя назвать только теоретическим: Александр Александрович умеет адаптировать студентов к вузу, и его подопечные достигают значимых успехов в обучении.

Александр Александрович придумал слоган, который в полной мере выражает его отношение к психологии: «*Психология – больше чем профессия*».

А. А. Смирнов имеет богатейший опыт работы в качестве практического психолога. Работая на преддипломной практике на Ярославском шинном заводе совместно с Мариной Махраковой (ныне Беломытцевой), он, как «губка» впитывал всю получаемую информацию, и после творческого ее осмысления представлял собранный материал в своих статьях и лекциях. Его, как творчески работающего специалиста, охотно приглашали на разнообразные хозяйственные темы, которые выполнялись не только на ярославских предприятиях (Североход, Радиозавод и др.), но и на Алатырском заводе приборостроения, в Челябинском проектно-институте.

Не в меньшей степени психологический талант А. А. Смирнова проявился в преподавательской деятельности. Он успешно читал авторские курсы по логике почти на всех факультетах университета, а студентам-юристам – основы юридической психологии. На родном факультете проводил занятия на специализации «Педагогическая психология» по следующим спецкурсам: «Взаимоотношения в детской группе», «Развивающие игры в коррекции школьной зрелости», «Когнитивные структуры педагогического опыта». В его работе неразрывно связаны образование и наука.

Во время преподавательской деятельности можно было услышать шутливое высказывание Александра Александровича для студентов: «*Только Бог знает логику на пять – я знаю на четверку*» – так, будучи студентами, мы понимали, что А. А. Смирнов – строгий, но справедливый преподаватель.

С благодарностью вспоминая своих замечательных учителей – В. В. Новикова, В. Д. Шадрикова, В. С. Филатова, Н. П. Ерастова, М. С. Роговина, Ю. К. Корнилова, Г. И. Терехову, В. С. Подольского, А. Л. Журавлева, он продолжил заложенные ими традиции общения со студентами. Это особенно ярко проявилось в его кураторской деятельности. До сих пор он охотно вспоминает институт кураторства. Особенно поездки со студентами факультета в МГУ, Институт психологии АН, Институт общей и педагогической психологии АПН. Организуя встречи с руководителями крупнейших научных психологических центров, он с гордостью за ярославских студентов наблюдал проявление их неподдельного интереса к научным разработкам ведущих ученых страны.

Большое значение имеет в жизни Александра Александровича отдых, которому он, к сожалению, может уделять мало времени. Есть сезонные увлечения (рыбалка и грибы), которыми он с удовольствием занимается в том числе и в спортлагере на Улейме. Среди музыкальных жанров отдает предпочтение авторским и инструментальным мелодиям. Любимые исполнители – Высоцкий, Визбор, Окуджава, а из молодых – Сергеев, Митяев, Шаов. В редкое свободное время он любит посмотреть комедии и мелодрамы, в которых предлагаются определенные образцы поведения. Он охотно анализирует показываемые модели взаимоотношений, с надеждой, что это потом «сработает».

Все, что делает Александр Александрович, он делает достойно как на профессиональном, так и на человеческом уровне. Он блестяще выглядит как оратор, читая лекции по психологии студентам разных факультетов. В компании друзей он остроумен, доброжелателен. В нем органично сочетаются ирония и искренняя поддержка. Его оптимизм, жизнелюбие и энтузиазм заряжают всех, с кем он общается. Он поражает своей неумной энергией, позволяющей уверенно говорить о том, что у него впереди ещё много новых творческих свершений. В заключении хочется отметить, что это не просто прекрасный преподаватель, лектор, учитель, но и наставник. Именно этот год является годом Педагога и Наставника (2023) и Александр Александрович олицетворяет собой этого Человека. Спасибо ему за воспитание стойких качеств на своем примере!

Лучше всего сам Александр Александрович расскажет о себе, поэтому приводим отрывок его интервью 29 сентября 2020 года:

– Александр Александрович, Вы стояли у истоков зарождения кафедры, могли бы Вы поделиться, насколько труден путь и сладки плоды развития? Что именно помогло кафедре преодолеть все трудности?

Настоящий путь всегда труден. Он легок лишь для того, кто катится вниз. А трудности кафедра преодолевала и продолжает это делать по мушкетерскому принципу «Один за всех и все за одного». Традиции демократического доброжелательного и уважительного руководства кафедрой были заложены Николаем Павловичем Ерастовым, сохранены Светланой Николаевной Батраковой и развиты Сергеем Михайловичем Кашаповым (это не пустой комплимент, это констатация факта).

– Расскажите: почему именно кафедра педагогики и педагогической психологии? Помните, как совершили этот выбор?

Это кафедра меня выбрала! По распределению и приглашению заведующего кафедрой общей психологии Н. П. Ерастова я стал ее преподавателем. Через некоторое время была организована кафедра педагогики и педагогической психологии, на которую Н. П. Ерастов пригласил вместе с другими преподавателями и меня. Так что выбор с минимальной степенью свободы воли! Определивший мою профессиональную судьбу.

– Какой у Вас был любимый предмет в студенческие годы на факультете психологии?

Ответ предсказуем, но трудно поддается логическому объяснению! Логика.

– Если бы Вам можно было вернуться в прошлое, и сказать себе в юности только один совет: какой бы он был?

Наверное, это был бы известный совет: в жизни надо попробовать все... ну, хорошо... почти все и запомнить хорошее.

– Чтобы Вы хотели пожелать студентам нашего факультета?

Мое пожелание традиционно уже много лет: Желаю счастья! Причем, почти как у Г. Селье, быть счастливым и дарить счастье!

*Доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

М. М. Кашапов

*Ассистент кафедры
педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Е. В. Соловьева

Памяти Тито Латифовича Бадоева



Правление Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник» и коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова с прискорбием сообщают, что 3 января 2023 года ушел из жизни Тито Латифович Бадоев.

Тито Латифович родился 27 июня 1946 года. Обучался на физико-математическом факультете Ярославского государственного педагогического института. В последующие десятилетия (в 1970-1990 гг.) работал в должности ассистента кафедры психологии труда и инженерной психологии и заведующим лабораторией.

В 1988 году Т. Л. Бадоев в Ленинградском государственном университете (ЛГУ) успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук по теме «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» (специальность – 19.00.03 – Психология труда; инженерная психология; научный руководитель – доктор психологических наук, профессор В. Д. Шадриков). В ней помимо ряда новых результатов в рамках исследуемой проблематики, был разработан также авторский методический инструментарий, направленный на диагностику уровня выраженности отдельных параметров мотивационной сферы личности в профессиональной деятельности.

Результаты диссертационного исследования Т. Л. Бадоева, во многом, легли в основу программ профессионального отбора, подготовки и переподготовки, профессионального консультирования, – широко применяемых впоследствии психологами ярославского региона и за его пределами. В 1991 году состоялось открытие в структуре университета отдела профориентации и трудоустройства, инициатором создания и директором которого стал Т. Л. Бадоев.

В дальнейшем, в 2000-х гг. Тито Латифович успешно возглавлял Ярославский филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Современная гуманитарная академия (СГА)», продолжая, таким образом, образовательную, административную и научную деятельность и готовя специалистов по различным направлениям подготовки, в том числе, психологов.

Особо важно отметить приверженность Тито Латифовича и его семьи традициям Ярославской психологической школы. Его супруга Седа Азизовна Бадоева также являлась психологом и замечательным высококвалифицированным педагогом, кандидатом психологических наук, долгое время работая

в должности доцента кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного университета им. К. Д. Ушинского.

Коллеги, близкие и друзья Тито Латифовича с теплотой в сердце и неизменной благодарностью хранят добрую память о нем, а его портрет расположен в Музее факультета психологии на стенде «История в лицах» в третьей экспозиции бок о бок с портретами его коллег – преподавателей факультета разных лет.

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

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

To the Question of the Structural-Level Organization of the System of Mental Processes

A. V. Karpov

Corresponding member of RAE, doctor of sciences in psychology, dean of the Faculty of psychology, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The results of the theoretical and methodological analysis of the problem of the structural-level organization of the system of mental processes are presented. A new approach to its study has been formulated, synthesizing in itself the ideas of two main types of systemic organization: substantial and temporal. Some previously undescribed patterns of interlevel interactions in the structure of cognitive processes are revealed and interpreted. The results of an experimental study of this problem are also presented. Their main result was the proof of the irreducibility of the procedural content of the system of "secondary" processes (metacognitive and integral) to their additive totality and the discovery of a new procedural content generated as a result of their synthesis by means of an integrative plan. Representations about a qualitatively specific level in the organization of a system of mental processes – metaconscious, are formulated, from the positions of which a number of theoretically significant issues are interpreted.

Key words: structural-level organization, mental processes, metacognitive processes, integral processes, cognitive processes, temporal consistency, integrative mechanisms.

Management of the Subject's Professional Career as a Scientific and Scientific-Practical Problem. Part 1

V. A. Tolochek

Doctor of Psychology, professor of Federal State Institution of Science (FSIS) Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,

e-mail: tolochekva@mail.ru

Abstract. The phenomenon of "career" ("professional career") is considered, the formation of which is associated with the third stage of the historical evolution of human activity, which can be distinguished as follows: occupation (exercises, hobbies, work) – craft – profession (professional activity). In the 20th century, the «career» phenomenon became widespread in various fields of activity (labor, military, scientific, sports, theatrical, etc.); in its second half it becomes the subject of regular research. The evolution and characteristic features of a career in different historical eras, the self-realization of a person and the current tasks of the present, the possibilities of managing a subject's career throughout his professional life are discussed. The professional career of the subject as a scientific and scientific-practical problem is seen as follows: the study and description of the career phenomenon (professional career) in its current historical manifestation, the search for opportunities, means and forms of directed career management that contributes to the full self-realization of a person in various spheres of life (work, family etc.). The purpose of the study: reflection of the possibilities, approaches and methods for solving a set of methodological and methodological problems in the process of developing the problem of the subject's professional career. Methods: historical-theoretical, subject-categorical analysis.

Key words: professional career management, subject, evolution, social groups, conditions, environment, resource approach.

Actual Methodological Problems of Modern Russian Psychology

V. A. Mazilov

Doctor of Psychology, Professor of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: v.mazilov@yspu.org

Abstract. The article is devoted to the discussion of the methodological issue relevant to modern Russian psychology – is psychological science today a fundamental scientific discipline? It is stated that psychology as

a scientific discipline has every right to be called a fundamental science, but its current state casts doubt on this, since, on the one hand, the crisis of general psychology continues to deepen, on the other hand, the actions taken by the scientific community in the current circumstances are clearly not enough. It is difficult to surprise scientific psychology with the presence of crises – psychologists have adapted well to them. Recently, however, anxiety about the fate of general psychology has been growing, as more and more options for “reforming” general psychology appear. Of particular concern are those options in which it loses the right to be called a fundamental science, since it ceases to be a single scientific discipline. The article presents the main methods of “liquidation” of general psychology as a single discipline. The article proposes a strategy for maintaining the status of a fundamental scientific discipline by general psychology. It is shown that in order to maintain the status of a fundamental discipline in general psychology in the current conditions, further development of methodological problems is necessary. A list of methodological problems is given and strategic ways to solve them are indicated.

Key words: psychology, psychology as a fundamental science, methodology, methodological issues, methodological problems, metamethodology, subject of psychology.

New Challenges for Practical Psychology

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article attempts to analyze the features of the implementation of the theory and methodology of practical psychology in modern conditions. Special attention is paid to the problems of acute crisis situations of the individual.

Key words: pandemic, special military operation, negative emotions, stress, panic attack, psychological help.

Modern Approaches to the Study of Mobbing in Organizational Psychology, Management Psychology and Subject-Information Activity

A. A. Karpov

Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. Presented are materials that reveal the essence of modern ideas of the phenomenon of mobbing widely represented in psychology, the history of the development of views on it, as well as the main current directions of its development. Provisions on the importance of mobbing in organizational and psychological issues are formulated. It is shown which of the classifications of mobbing can be represented in organizational psychology and management psychology. Materials are proposed related to the latest varieties of mobbing associated with the use of information and communication means and revealed in the conditions of implementation of the types and types of professional activities that are part of the subject-information class.

Key words: mobbing, bossing, bullying, activity theory, organizational psychology, subject-information class, cybermobbing, information stalking, managerial activity, tokenism.

Theoretical and Applied Aspects of the Psychology of Social Perception in Management, the Search for Conceptual Approaches

V. I. Nazarov

Doctor of psychology, professor, professor of the Department of continuing psychological and pedagogical education of the Institute for the Humanities of Ivanovo State University,

e-mail: vi-nazarov@yandex.ru

Abstract. The question of choosing further theoretical directions for studying social perception in management (SPPU) is considered. Long-term research of its process in the laboratory founded by prof. R. B. Gitelmacher continued: with a change in the nature of production relations, transformations of the social and social environment, changes in the forms of dyadic relations “leader / subordinate” and individual aspects of their interactions. The generated data array assumes its theoretical generalization. To conceptualize the results,

it is necessary to search for a theoretical basis and analyze the applicability of prototypes available in similar scientific studies.

Key words: psychology, social perception in management, system, integrity, binarity, psychological mechanism concept, new results, system bifurcation.

Corporate Culture as a Value Base for the Functioning of a Modern Educational Organization

A. A. Volchenkova

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

V. P. Glazacheva

*Bachelor-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: mikki372@gmail.com*

Abstract. The article presents an overview of the specialized literature on the problems of forming a corporate culture in an educational organization. There is a discussion about the importance of corporate culture as a value basis for the functioning of a modern educational organization, about how it affects the organization as a whole. A study is also presented in which the relationship between leadership style and the type of corporate culture was revealed.

Key words: corporate culture, educational organization, team.

Influence of Self-Esteem on the Success of Managerial Activity

I. G. Senin

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: isenin@bk.ru*

S. A. Zhiltsov

*Master-student of the Department of labor psychology and organizational Psychology of the department of Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: semen.zhiltsov.99@mail.ru*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of self-assessment in managerial activity, or rather the influence of self-assessment on the success of managerial activity. The problem of successful professional activity of management personnel is discussed. The conclusion is made that the success of professional activity is provided by professional competences of the manager and is formed under the influence of self-esteem of the manager.

Key words: self-assessment, professional competencies, manager, professional activity, managerial activity, self-concept.

Resource Opportunities for Creative Thinking among Student-Athletes (the Example of the Yaroslavl State Olympic Reserve School of Ice-Hockey)

M. M. Kashapov

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, head of the Department of pedagogy and pedagogical psychology of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: smk-007@bk.ru*

N. E. Ushakova

Candidate of historical sciences, master in psychology, teacher at GUOR of hockey, Yaroslavl, Russian Federation

Abstract. The paper provides a comparative analysis of expert assessment and self-assessment as a means the resource capabilities of student-athletes' creative thinking. The leading, systemic qualities around which the creativity appraisal system is built are flexibility and independence. The expert assessment of students' creativity correlates positively with students' self-assessment of this quality. Expert assessments of imagination, originality, independence and confident behavior also correlate positively with students' self-assessments given to these

individual manifestations of creativity. It was found that the highest gap in the average values of self-assessment and expert judgement was recorded in such creativity indicators as flexibility, fluency and resourcefulness. The expert assessment of creativity is based on the assessment of the flexibility, resourcefulness and independence of the students' creative expressions. And students themselves consider creativity mainly through the prism of flexibility, imagination, originality and independence development. It was revealed that the vast majority of the sample has a low level of creative thinking and more than 85% of the surveyed students. Students' grades are practically unrelated to their self-assessments of creative thinking. The conditions stimulating the development of creative thinking are described. It is proved that resource opportunities of creative thinking of student-athletes are successfully realized in conditions of high learning motivation.

Key words: resource, resource capacity, thinking, creative thinking, motivation, students, abnormality.

Cognitive Functions of Schoolchildren the Digital Era

A. A. Volchenkova

*Assistant of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 24crocus95@gmail.com*

M. V. Baikina

*Bachelor-student of the department of Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: m.baikina02@mail.ru*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the influence of the information environment on the cognitive characteristics of schoolchildren. Such cognitive features of schoolchildren in the digital age as the features of sensory processes, attention and memory are discussed. Among sensory processes, the phenomenon of sensory experience poverty is considered, which entails difficulty in mastering the necessary skills and controlling one's own movements and the development of fine motor skills. Among the processes of attention, there is an overview of the consequences of constantly switching between activities that the digital environment requires. Among the processes of memory, the habit of relying on search engines, which leads to the development of transactive memory, is discussed. The possible ways of minimizing the negative consequences of the influence of the information environment and digital devices on the cognitive characteristics of schoolchildren are analyzed. The necessity of further empirical study of the problems arising from the impact of digital devices is established.

Key words: digitalization, cognitive features, information environment, student.

Resourcefulness of Thinking as a Means of Realizing the Creative Potential of the Subject

M. M. Kashapov

*Doctor of psychological Sciences, professor, head of the Department of pedagogy and pedagogical Psychology of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: smk-007@bk.ru.*

A. A. Chernova

*Bachelor-student of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: nastya.black001@mail.ru*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the resourcefulness of thinking as a means of realizing the creative potential of the subject. The characteristics, functions and structure of the resourcefulness of thinking and creative potential are discussed. The possibilities of resource thinking are analyzed in order to minimize the negative consequences of the influence of obstacles on the way to the implementation of creative thinking. Particular attention is paid to the consideration of the bifurcation of the psychological characteristics of the resourcefulness of thinking as a predictor of the realization of creative potential.

Key words: resourcefulness of thinking, creative potential, resources, bifurcation points.

The Influence of Low Socio-Economic Status on the Child's Personality Development

E. V. Lavrentsova

*Candidate of philosophical sciences, associate professor of the Department of Pedagogical and Social Sciences, Faculty of Education, Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria,
e-mail: elenavit@abv.bg*

Abstract. This article is devoted to the question of the relationship between the low socio-economic status of the family and certain features of the child's personality development. The author attempts to reveal the impact of material and economic parameters in the perspective of child poverty on the formation of such personality characteristics as psycho-emotional well-being, life satisfaction, self-esteem, trust etc. The article specifically emphasizes that low socio-economic status strongly correlates with the presence of social and emotional-behavioral difficulties in the child, low indicators of his cognitive development and deficits in the formation of non-cognitive abilities. In addition, the specifics of situations related to child poverty in countries of the transitive type, based on Bulgaria as example, are highlighted.

Key words: social-economic status, poverty, deprivation, social class, psycho-emotional well-being, academic success.

The Structure of Collective Mental Models of Social Interaction of the Servicemen of the National Guard

Z. A. Bekmurzov

Deputy Commander of the 2nd Rifle Battalion for military and political work of military unit 3377, Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Krai

Yu. M. Perevozkina

*Doctor of psychology, professor, head of the Department of practical and special psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: per@bk.ru*

M. I. Fedorishin

*Candidate of psychological sciences, Novosibirsk State Pedagogical University Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: maskarad14@mail.ru*

Abstract. The article analyzes various concepts of collective mental models. The views of scientists in relation to the structure of mental models are considered. It is noted that the main idea of mental models is that individuals construct internal working models of the world. In turn, generalized mental models imply both the sharing of the knowledge structure and similar semantic structures that facilitate the coordination of military personnel in the process of solving a specific combat mission. It is proved that the most constructive approach in the conceptualization of the theory of mental models can be a metasystem approach.

Key words: mental model, structure, collective mental model, military professional activity.

Empirical Study of Subjective Evaluation Criteria of Internet Blogs Selling Goods and Services

Yu. V. Filippova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of labor and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: yuliafil2022@yandex.ru*

D. A. Tolokonina

*Bachelor-student of the Faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kyuntolokdar13@gmail.com*

Abstract. The article presents materials revealing the results of an empirical study of subjective evaluation criteria of Internet blogs selling goods and services. The psychological content of subjective evaluation criteria by potential consumers of Internet blogs selling goods and services is formulated, and the results of the study are presented.

Key words: Internet blogs, marketing, identification, self-concept.

International Academy of Psychological Sciences 30 Years

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the history of development and the current state of the International Academy of Psychological Sciences. Special attention is paid to the personality of the first president of the MAPN, Professor V. V. Novikov, as well as organizational projects of the Academy.

Key words: psychology, congress, publishing projects, academy, regional offices, organizational projects.

Conceptual, Organizational, Managerial and Methodological Aspects of the Psychological Service of Demidov Yaroslavl State University

N. V. Klyueva

Doctor of Psychology, Professor, Chair of the Department of Counseling Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Head of the Psychological Service. Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: consult@uniyar.ac.ru

A.O. Gritsay

Senior lecturer of the chair of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, leading psychologist the Psychological Service. Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: artemg78@gmail.com

V. A. Evgrafova

Master of Psychology, specialist of the Psychological Service of the Yaroslavl State University. Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: evgrafova.welcome@mail.ru

O. S. Pashkina

Senior lecturer of the Department of Counseling Psychology of Demidov Yaroslavl State University, psychologist of the Psychological Service. Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: helga-0906@mail.ru.

E. G. Runovskaya

Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Counseling Psychology of Demidov Yaroslavl State University, deputy chief of the Psychological Service, Yaroslavl, Russian Federation.

e-mail: erunovskaya@bk.ru

A.V. Sizova

Specialist of the Psychological Service of the Yaroslavl State University. Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: sizovanastasia.psy@eandex.ru

Annotation. The article outlines the organizational and managerial, normative, conceptual (positive psychology, resource approach, event management, integrative counseling) and methodological aspects of the work of the psychological service Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. The directions and experience of the Psychological Service of the university are presented.

Key words: psychological service, university, students, teachers, psychological well-being, resource approach, event management.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баикина Мария Владимировна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» г. Ярославль, Российская Федерация, m.baikina02@mail.ru

Бекмурзов Заурбек Аланович

заместитель командира 2 стрелкового батальона по военно-политической работе войсковой части 3377, майор, г. Железногорск, Красноярский край.

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kein17@mail.ru.

Волченкова Анастасия Александровна

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

Глазачева Валерия Петровна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, mikki372@gmail.com

Грицай Артем Олегович

старший преподаватель кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», ведущий психолог Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, artemg78@gmail.com.

Евграфова Виктория Алексеевна

магистр психологии, специалист Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, evgrafova.welcome@mail.ru

Жильцов Семен Алексеевич

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль Российская Федерация, semen.zhiltsov.99@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, olekat@bk.ru.

Карпов Александр Анатольевич

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

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, anvika56@yandex.ru.

Кашапов Мергалияс 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, заведующий кафедрой консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», директор Центра корпоративного обучения и консультирования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», начальник Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, consult@uniyar.ac.ru.

Козлов Владимир Васильевич

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

Коровкин Сергей Юрьевич

доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», заведующий лабораторией когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, korovkin_su@list.ru.

Лавренцова Елена Витальевна

кандидат философских наук, доцент кафедры педагогических и социальных наук педагогического факультета, Фракийский университет, г. Стара Загора, Болгария, elenavit@abv.bg

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.

Маркин Феликс Николаевич

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, alxetar@gmail.com.

Назаров Владимир Иванович

доктор психологических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, г. Иваново, Российская Федерация, vi-nazarov@yandex.ru.

Пашкина Ольга Сергеевна

старший преподаватель кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», психолог Психологической службы ЯрГУ им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, helga-0906@mail.ru.

Перевозкина Юлия Михайловна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» Новосибирск, Российская Федерация, per@bk.ru.

Руновская Елена Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», заместитель начальника Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, egunovskaya@bk.ru.

Сенин Иван Геннадьевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, isenin@bk.ru.

Сизова Анастасия Витальевна

магистр психологии, специалист Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, sizovanastasia.psy@yandex.ru.

Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», профессор РАО, г. Ярославль, Российская Федерация, slepko@inbox.ru.

Смирнов Дмитрий Александрович

кандидат юридических наук, доцент кафедры трудового и финансового права ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», профессор РАО, г. Ярославль, Российская Федерация, dima_smirnov@bk.ru.

Соловьева Елизавета Валерьевна

ассистент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, solovyeva.ev205@gmail.com.

Толоконина Дарья Алексеевна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kyuntolokdar13@gmail.com.

Толочек Владимир Алексеевич

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

Ушакова Наталья Евгеньевна

кандидат исторических наук, магистр психологии, преподаватель ГУОР по хоккею г. Ярославль, Российская Федерация.

Федоришин Михаил Иванович

кандидат психологических наук, 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.

Филиппова Юлия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, yuliafil2022@yandex.ru

Чернова Анастасия Алексеевна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, nastya.black001@mail.ru

Шадриков Владимир Дмитриевич

академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация, shadrikov@hse.ru.