

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА



САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ
И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА

Монография

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса (ВГУЭС)

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

**КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ
И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА**

Монография

Владивосток
Издательство ВГУЭС
2021

УДК 159.928
ББК 88.334
С17

С17 Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека : монография / отв. ред. д-р пед. наук В.С. Чернявская ; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. – 216 с.

ISBN 978-5-9736-0630-5

Представлены результаты исследований в рамках международной конференции «Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека», которая была проведена в октябре 2020 года и посвящена проблеме укрепления человека в его сущностных возможностях. Категория способностей и их самораскрытия рассмотрена в разных понятийных системах. Книга проникнута идеями гуманизма и верой в возможности человека.

Для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 37.03.01 Психология, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.01 Педагогическое образование, 39.03.03 Организация работы с молодежью, психологов, психотерапевтов, а также специалистов смежных областей, работающих в области развития способностей и ресурсов человека.

УДК 159.928
ББК 88.334

ISBN 978-5-9736-0630-5

© ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», оформление, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
1. САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ: НОВЫЙ ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИИ: СОДЕРЖАНИЕ, СМЫСЛЫ И ПРИМЕРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Самораскрытие способностей: понятие, основные функции и условия развития (<i>В.С. Чернявская</i>).....	8
1.2. Драматическая импровизация как способ самораскрытия педагогических способностей (<i>Н.А. Аминов, И.И. Осадчева</i>) ...	19
1.3. Внутренние условия самораскрытия способностей подростка (<i>В.Р. Малахова</i>).....	28
1.4. Самораскрытие способностей в зарубежной психологии: обзор современного состояния вопроса (<i>В.С. Шibaев</i>).....	33
1.5. Механизмы самораскрытия способностей представителей творческих профессий как основа профессионального консультирования (<i>В.А. Рацупкина, И.И. Черемискина</i>).....	42
2. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ И ДИАЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ САМОРАСКРЫТИЯ.....	51
2.1. Персональное измерение как основной источник самораскрытия ресурсов и способностей (<i>С.А. Мардоян</i>).....	51
2.2. Самораскрытие невербальных компонентов коммуникации в процессе внутреннего диалога при решении наглядных задач (<i>В.И. Екинцев</i>).....	59
2.3. Экзистенциальные состояния как условие самораскрытия способностей (<i>О.В. Андреева</i>).....	69
2.4. Семья как школа экзистенциального становления личности в русской литературе (<i>С.Ю. Пчелкина</i>).....	78

2.5. «Не совершенствоваться в добре – вот что меня тревожит». «Добрый человек» (Шань Жэнь 善人) у Конфуция (Д.В. Конончук)	88
2.6. Искупление вины как преодоление онтологической неполноты человека (Е.С. Гришина)	95
3. ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА: КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ	100
3.1. Творческая самореализация как когнитивный ресурс профессионализации мышления субъекта (А.С. Кашипов, М.М. Кашипов)	100
3.2. Образовательный подход к исследованию вербального интеллекта (А.П. Лобанов)	109
3.3. Стили обучения и черты личности студента в контексте «Большой пятерки» (Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов)	119
3.4. Особенности коммуникативного уровня антиципации и типы рефлексии в юношеском возрасте (Е.О. Шишова, М.М. Солобутина, Р.И. Курбанова)	125
3.5. Метакогнитивные способности в опосредовании трудностей переживания процесса учебной деятельности в области физики (Т.А. Сидорова, В.С. Чернявская)	133
3.6. Диалектический способ обучения как когнитивная диалогическая технология подготовки студентов в вузе (В.С. Нургалеев)	141
3.7. Рефлексивность как свойство личности и эмпатические способности у студентов вуза (Е.В. Соловьева, А.А. Смирнов)	149
3.8. Ресурсность мышления как метакогнитивная характеристика личности (Н.В. Сурина)	158
4. САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ	168
4.1. Вера в себя как личностный ресурс саморазвития (на примере обучающихся средней и старшей школы) (Р.И. Суннатова)	168
4.2. Возможности цифровой среды как средства актуализации внутреннего диалога и самораскрытия личности (Н.Я. Большунова)	177

4.3. Индивидуальные вариации пространственных способностей и эффективность обучения в среде виртуальной реальности (<i>Т.А. Гаврилова</i>).....	189
4.4. Математические и компьютерные аспекты самораскрытия способностей (<i>В.А. Филимонов, В.С. Чернявская</i>)	196
4.5. Способность к эмоциональной поддержке у педагогов в условиях современной школы (<i>Е.В. Боленкова</i>).....	203
4.6. Ценностная сфера личности как основа самораскрытия профессиональных способностей и сохранения профессионального здоровья личности (<i>Т.В. Капустина, В.В. Коренчук</i>)	210

ВВЕДЕНИЕ

Коллективная монография подготовлена по результатам одноименной конференции. Тематика ее связана с постановкой проблемы укрепления человека в его сущностных возможностях.

Изучение феномена самораскрытия способностей тесно связано как с психологией способностей, так и с представлениями о внутреннем диалоге, с экзистенциальными основаниями функционирования человека. Формирование данного направления исследований связано с интеграцией, попыткой нахождения решения проблемы в разных понятийных системах, в их синтезе.

Представлены разные направления исследований способностей: когнитивное и метакогнитивное, экзистенциальный подход к изучению ресурсов человека. Трансляция идей и мнений, конструктивный обмен релевантной эмпирией исследователей, работающих в различных парадигмальных и концептуальных рамках, дала возможность трансформации и создания новых интегративных исследовательских конструкций, обладающих высоким объяснительным и прогностическим потенциалом.

Текст монографии показывает результаты развития межрегионального и международного научного сотрудничества в области психологии и психотерапии, которые позволили систематизировать актуальные проблемы, выявить тенденции научных исследований, влияющие на рост релевантности психологического знания в пространстве социальной реальности.

Сотрудничество ученых, работающих в смежных направлениях исследований, стало принципиально важным фактором развития особой продуктивной среды для молодых ученых и преподавателей вузов Приморского края, как территории удаленной от центров научной мысли в области психологии.

В работе конференции были представлены 12 ключевых докладов, 2 из которых представили ученые из-за рубежа. Важный

доклад сделал ведущий мировой ученым области экзистенциальной психологии и психотерапии, А. Лэнгле (Австрия, г. Вена) (к сожалению, его результаты были опубликованы). Доктор психологических наук, профессор А.П. Лобанов, организатор известных международных конференций «Когнитивные штудии» из г. Минска (Беларусь), представил новый взгляд на когнитивные ресурсы современной молодежи в виде доклада и результатов, полученных вместе с Н.В. Дроздовой.

Отечественные ученые: М.М. Кашапов (г. Ярославль) (с соавт); Н.Я. Большакова (г. Новосибирск), Р.И. Суннатова (г. Москва), В.С. Чернявская (г. Владивосток), Н.А. Аминов (г. Москва), И.И. Осадчева (г. Москва), Т.А. Гаврилова (г. Уссурийск, г. Владивосток), В.А. Филимонов (г. Омск), И.Г. Соловьева (г. Новосибирск), Е.О. Шишова (с соавт) (г. Казань) и другие – представили результаты исследований, выполненных с использованием современной исследовательской методологии, в том числе и в рамках проектов РФФИ.

Молодые ученые, ассистенты кафедры философии и юридической психологии ВГУЭС: В.Р. Малахова, В.С. Шibaев, Т.А. Сидорова – позиционировали результаты своих исследований, которые вызвали большой интерес у слушателей.

Тексты ключевых докладчиков, которые смогли опубликовать оригинальные данные, представлены в данной монографии.

Редактор издания,
доктор педагогических наук, профессор
В.С. Чернявская

1. САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ: НОВЫЙ ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИИ: СОДЕРЖАНИЕ, СМЫСЛЫ И ПРИМЕРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Самораскрытие способностей: понятие, основные функции и условия развития

В.С. Чернявская*

Социализация личности в современном обществе часто приводит к конкурентности. Человек разобщается не только с другими, но прежде всего, – с собой. Способности, в существенной мере, являются основой социального успеха, но как человек узнает о них впервые?

Когда социальное окружение провоцирует сравнение ребенка с другими, имеющиеся у него способности могут быть не признаны им самим, поскольку чувствительность к себе и своим возможностям в этих условиях снижена. У ребенка может не оказаться опыта принятия и самопринятия. В более старшем возрасте, когда возникает необходимость профессионального самоопределения, условия доминирования требований внешней среды – родителей и педагогов, массовой культуры и ее трендов, сравнение с другими, неопределенность перспектив рынка труда осложняют самопонимание и восприятие себя, как субъекта определенных способностей. Кризис идентичности, как возрастное

* Чернявская Валентина Станиславовна – д-р пед. наук, профессор психологии, профессор кафедры философии и юридической психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса; e-mail: valstan13@mail.ru

явление, развитие социальной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте усиливают внимание к себе и формируют «теорию себя, сопряженную с самооценкой» (Р. Бернс) – так развивается Я-концепция в юношеском возрасте [1]. Все эти факторы составляют актуальное настоящее современного старшеклассника. «Аудит» собственных ресурсов и способностей становится объектом осознания и самораскрытия их, прежде всего, для себя самого, но, к сожалению, человек далеко не всегда воспринимает себя, как обладателя определенных способностей. Эта проблема оборачивается утратой смыслов, веры в себя и свои возможности.

Идея и понятие самораскрытия способностей

Самораскрытие способностей человека – достаточно новый феномен. Исследование способностей сталкивается с проблемой разных концептуальных оснований, которые зачастую затрудняют получение новых научных результатов. Способности имеют разные корреляты. Обнаружение способностей путем тестологического измерения имеет большую историю. Особняком стоят работы, апеллирующие к генетике, связанные с выяснением соотношения врожденного и приобретенного. Зарубежными авторами было получено множество данных, которые вносят вклад в осмысление вопроса о развитии способностей. Трудность анализа состоит, в частности, в том, что прямой перевод с русского на английский термина «самораскрытие» self-disclosure в англоязычной терминологии имеет значение самораскрытия перед другими.

Представление о самораскрытии способностей согласуется с идеями диалогической и полифонической природы сознания по М.М. Бахтину и Л.С. Выготскому, который находил природу интрасубъективности в интерсубъективности [2, 3].

Культурно-исторические основания подхода к исследованию самораскрытия способностей включают категорию активности человека, которая стоит в основе данного феномена и социальную среду как главный источник развития. Активность, которая предшествует развитию деятельности, как таковой, и способностей, в дальнейшем, преобразовывается в некое орудие, по аналогии с высшими психическими функциями. Социальная ситуация опосредует данный процесс, происходит его интериоризация. Основой развития способностей является изменение социальной ситуации развития ребенка. Ведущую роль в этом играют воспитание и обучение, как социальные ситуации. Понимание своих

способностей сначала возникает во внешнем плане, когда ребенок выполняет соответствующую деятельность в некой внешней среде при определенном социальном окружении. Формируется психологическое новообразование, связанное с пониманием своих способностей, оно становится орудием развития и реализации. Одновременно вырабатывается определенное отношение к этому, включается эмоционально-ценностный уровень восприятия своих способностей. Затем внешнее отношение интериоризируется: «я-могу, я-способен», – говорит себе обладатель способностей. Знаково-символические системы укрепляют понимание своих способностей ребенком. Примером могут быть внешние подтверждения результативности деятельности – грамоты, призы, вместе с тем, – внимание, поддержка, принятие, восхищение результатами деятельности окружающих (взрослых) или (и) удовлетворенность и удовольствие от самого процесса проявления определенной активности ребенка позволяют ценить и удерживать внимание на своих способностях, чувствовать их, радоваться им.

Л.С. Выготский писал о том, что именно в общении происходят акты интериоризации. В это время возникает и интериоризация формирующихся отношений: человек (ребенок) отрывает способности для себя – «самораскрывает» и вырабатывает отношение к этому факту [3].

Опосредование этого процесса можно рассматривать как диалог «Я-Другой», а затем «Я-Другое Я». Представленность людей, которые, вместе с отношением к определенной активности и обозначенным способностям ребенка включены, в итоге, во внутреннее пространство его бытия, далее – составляют его собственные свойства и, в опосредованном виде, включены в его Я-концепцию (Р. Бернс) [1].

Апелляция к трудам А.В. Петровского позволяет трактовать это как интериндивидуальную личностную атрибуцию. В последствии она влечет за собой отраженную субъектность, – «бытие кого-либо в другом и для другого» (А.В. Петровский). «Отраженная субъектность осмысливается как субъектность самого отражения, что идеальной представленности одного человека в другом присущ активный, незеркальный характер» [4, с. 25].

Внутренний диалог человека с собой, основанный на внутренней представленности в нем Другого, иначе – интериоризированном представлении человека о своих способностях, которое

получено через других – социального окружения, являвшегося когда-то внешним. Данный внутренний диалог редко осознается, но становится основой понимания и отношения к себе, как субъекте способностей.

Мы понимаем *самораскрытие способностей как внутренний диалог, связанный с раскрытием своих способностей для самого себя*, его основной функцией является самоидентификация относительно своих способностей, которая сопряжена с отношением к ним и себе. Критерием самораскрытия способностей личности, на наш взгляд, является наличие представлений человека о своих способностях в составе его Я-концепции. Определение категории «самораскрытие способностей» отражает участие личности в процессе определения своих способностей наряду с задатками и физиологическими свойствами, данными человеку от рождения. Опыт диагностики определенного, таким образом, самораскрытия способностей, который мы получили, показал, что самораскрытие способностей характерно для подростков, старшеклассников и студентов 1–2 курса лишь в 35–45% случаев.

Для диагностики был использован тест Куна-Макпартленда «Кто Я» (в модификации Т.В. Румянцевой). В случае, если в структуре Я-концепции личности оказывались слова, которые можно отнести к категории способностей – результаты интерпретировались как «есть самораскрытие способностей», в противном случае – нет. Конечно, результаты интерпретируются не всегда однозначно и дальнейшая разработка темы позволит более точно определять феномен.

Акцентирование взрослым, в том числе, психологом, внимания подрастающего ребенка на его способности позволяет ему выделять их из круга знаний о себе и самоопределяться относительно их причин, стоящих за ними видов активности, деятельности и событий. В подростковом возрасте и на более ранних стадиях развития человек может сам определить, какие факторы влияют на его понимание и восприятие своих способностей. Выделяются внешние и внутренние факторы, конкретные ситуации и люди, причастные к самораскрытию способностей конкретного человека.

В рамках наших исследований была разработана методика диагностики факторов самораскрытия, которая позволяет это сделать [5].

В.Р. Малахова в своих исследованиях кодирует полученные от разделения группы на подростков с самораскрытием способностей и без него с помощью цифрового кода: группы СП1 – самораскрытие способностей произошло, и СП0 – самораскрытия способностей нет [6].

Условия самораскрытия способностей

Психологические условия самораскрытия способностей видятся в случае принятия во внимание экзистенциального фокуса самораскрытия способностей. Это обеспечивается определенной степенью реализованности фундаментальных мотиваций личности. Прежде всего, рассмотрение самораскрытия способностей подростком, молодым человеком в период кризиса идентичности – это ответы на вопросы: «кто я есть (какие способности у меня есть)?», «кем я хочу (должен) быть, как я могу (обрести способности) стать таким?», «какой мир я для себя создаю?», – которые означают сущностное бытие человеком, вопросы экзистенциального характера. А. Лэнгле в русле экзистенциального анализа рассмотрел основания самораскрытия человека. Формирование Я, самости, по его мнению, находится в постоянном движении, проходит разные этапы и фазы, что продолжается в течение всей жизни.

С позиции экзистенциального анализа, человеку нужны три вида опыта: уважительное понимание, справедливое отношение к нему, признание ими его ценности. Эти виды опыта – внешние условия для того, чтобы старшеклассник понял «кто я», «как я могу стать тем, кем являюсь на самом деле?» То есть самораскрытие «себя для себя» происходит через диалог с Другим, например, с педагогом, этот диалог позволяет организовать встречу с самим собой («во мне это есть»), а принятие и оптимизм его позволяет зародиться аутентичности-установки на открытость по отношению к себе, уважение к себе, что позволяет «этому» (понятому в себе) «свободно быть перед собой» [7; 8].

Реальность, к сожалению, такова, что школьники при мысли об экзаменах не могут спать, не выходят из дома, закрываются «в себе», по-настоящему болеют и не осознают своих ресурсов и способностей, они нуждаются в принятии и поддержке.

А. Лэнгле конкретизирует четыре вида опыта, который необходим для самораскрытия способностей: бытия здесь; бытия ценностей; бытия самим собой; бытия ради чего-либо кого-то или обретение смысла [Там же].

А. Лэнгле говорит о четвёртом условии – условии экзистенции: «делать то, что нужно». Открытость к миру даёт понимание необходимости выйти за пределы себя, трансцендировать. На наш взгляд, в аспекте самораскрытия способностей – это может трактоваться как призванность или призвание, возможность находить в ситуации все самое ценное [7].

Если обобщить представленные выше данные, то самораскрытие способностей подростка – новообразование подросткового возраста, которое влечёт за собой профессиональное самоопределение, его функцией является фиксация и самоподдержка в развитии способностей.

Особенно важную роль для самораскрытия способностей играют родители и учителя.

Роль родителей в самораскрытии способностей учеников

Приведем эмпирические данные, полученные в наших совместных исследованиях с В.Р. Малаховой, это результаты изучения связи родительского отношения и самораскрытия способностей подростков и их академической успеваемостью [6].

Испытуемые (N=156) были разделены на две группы указанным выше способом (СП1 и СП0). Для определения стилей родительского отношения использовалась методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним (ADOR)». (Е. Schaefer, модифицированный вариант З. Матейчика и П. Ржичана, в адаптации Л.И. Вассермана, И.А.Горьковой, Е.Е. Ромициной).

Оказалось, что связи родительского отношения в группах СП1 и СП0 с результатами образования имеют определенные различия. В обеих группах отношение матери существенно образом связано с успеваемостью подростков: как в группе с самораскрытием способностей (СП1), так и в группе с отсутствием самораскрытия способностей (СП0). Однако, в группе с самораскрытием способностей, директивность и непоследовательность матери отрицательно влияют на успеваемость. Позитивный интерес матери дает возможность подростку достоверно увеличить академическую успеваемость. В группе же без самораскрытия способностей (СП0) позитивное влияние на успеваемость оказывает директивность матери, а негативное – автономность матери. Успеваемость подростков, которые не раскрыли способности для себя, достигается с помощью авторитарной коммуникацией матери (директивность), а в случае автономности матери, успеваемость

мость у таких подростков существенно снижается. Успеваемость во второй выборке зависит от директивности и низкой автономности матери. Подросток из второй выборки нуждается в контроле и указаниях, чтобы быть академически успешным.

Позитивный интерес отца и его автономность так же, как и по отношению к подростку матери, способствует росту академической успеваемости группы с самораскрытием способностей (СП1). В этой группе на успеваемость оказывает влияние позитивный интерес отца и автономность отца. Во второй группе академическая успеваемость зависит от директивности отца. Подросток группы СП1 выступает как самостоятельный субъект своей учебной деятельности. Но в группе СП0, ситуация кардинально отличается.

В этой же группе диагностировался и уровень реализованности фундаментальной мотивации подростков в контексте отношения с родителями (Тест экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле (ТЭМ, в адаптации Ю.М. Корякиной).

Удовлетворение фундаментальных мотиваций подростков, то есть то, что можно условно назвать счастьем, достигается подростками обеих групп при почти одних и тех же отношениях матери: при ее позитивном интересе и автономности. Остальные стратегии воспитания оказывают на удовлетворенность фундаментальных мотиваций негативно.

Интеллектуальные и метакогнитивные линии исследования самораскрытия способностей школьника раскрывают значимые характеристики личности и возможности стратегий построения образования и развития.

Роль учителя в самораскрытии способностей учеников

В наших исследованиях совместно с Н.А. Аминовым, В.С. Шибяевым, И.И. Черемискиной, В.Р. Малаховой, И.И. Осадчевой и другими авторами отражена роль учителя в самораскрытии способностей учеников [9, 10, 11, 12, 13]. Педагог-профессионал – умеет увлечь ученика своим предметом и спрогнозировать степень результативности его деятельности в будущем, то есть оказывать влияние на самораскрытие способностей школьника. Для этого необходимо иметь определенный оптимизм относительно развития личности ученика, как в образовательном процессе, так и в области перспектив его развития в дальнейшем, а также – направленность на эти результаты, как осознание, вербализацию этих своих профессиональных целей – педагогическую интенциональность.

Результаты говорят о, сравнительно, низкой педагогической интенциональности учителей с 2007 по 2019 гг. [14; 15]. В педагогической деятельности современного учителя, по нашим данным, в существенной мере проявляются игнорирование, отстраненность по отношению к ученикам и их результатам, а не нацеленность на создание условий для самораскрытия способностей ученика [15]. Возможно, стратегии подготовки, переподготовки и аттестации педагогов не учитывают в своих форматах целевых показателей результативности учеников как способностей и компетенций, а по-прежнему ориентированы на примат знаний перед личностью ребенка. В итоге учитель уходит от подобных формулировок результатов, что провоцирует проблему образования, которая проявляется как снижение интереса и чувствительности к ребенку и его потребностям в образовательном процессе. Роль педагогической интенциональности раскрыта в дифференциальной модели педагогических способностей с опорой на подход Н.А. Аминова [16].

Роль педагогической интенциональности была изучена в 2019–2020 году на выборке 416 субъектов образовательного процесса (N=16 – учителя; N=400 – ученики начальной школы). Педагоги были разделены на три группы по уровням педагогической интенциональности. Оказалось, что у учеников учителей с высоким и средним уровнем педагогической интенциональности достоверно выше учебная мотивация [17].

Проверка значимости различий была проведена с помощью многофункционального χ^2 -критерия Фишера. на уровне значимости $p > 0,01$.

Уровень педагогической интенциональности измерялся с помощью разработанной нами методики на выборке учителей старшей школы, которые проходили повышение квалификации (N= 96). Затем группа педагогов была разделена на три уровня по этому признаку. В дальнейшем они, вернувшись в школу предложили ученикам, которые выбрали преподаваемый педагогами предмет для ЕГЭ. Ученики написали эссе «Кем я хочу стать и какие способности у меня есть». Проверялись различия в уровне самораскрытия способностей старшеклассников, обучающихся у педагогов с разным уровнем педагогической интенциональности. Исследовались различия включенности категории специальных способностей в состав эссе старшеклассников.

Данные обрабатывались с помощью контент-анализа, оценивалось наполненность категорий: «специальные способности». У учеников, чьи учителя демонстрируют высокий уровень интенциональности значимо чаще включены в структуру Я-концепции формулировки представлений о своих специальных способностях, по сравнению с учениками, чьи учителя проявляют средний и низкий уровень педагогической интенциональности ($\alpha=0,01$).

Зарубежные данные

Современные данные зарубежных исследователей говорят о том, что успешность в образовании и жизнедеятельности в существенно большей мере зависит от представлений о своих способностях, чем в связи с соответствующим влиянием психометрических данных [18, 19].

Результаты исследований нейропсихологии свидетельствуют об особой значимости и жизненной ценности для человека вербализации информации о себе [20]. Когда человек оперирует информацией о себе: говорит о своем опыте, выражает свою точку зрения, описывает себя, свою жизнь активируются зоны головного мозга, которые связаны с «первичной наградой» – выработкой гормона счастья – дофамина. Более того, эксперименты позволили заключить, что люди предпочитают говорить о себе даже несмотря и отказываются говорить на другие темы, хотя за это им предлагают деньги. Выводы о том, что человек – существо, для которого собственный опыт и информация о себе имеют наибольшую ценность, с одной стороны не нов, с другой – подтвержденный объективными измерениями и естественно-научными показателями – становятся особенно важными, поскольку эпоха цифровизации во-многом нивелирует значимость специфически человеческих качеств и ценностей.

Заключение

Представление о самораскрытии способностей является становящейся областью исследования. Классические подходы к психологии способностей, которые связаны с рассматриваемой темой, сложности в терминологической интерпретации и разных методологических позициях разных авторов затрудняют определение исследовательского поля. Вместе с тем, перспективным считаем рассмотрение самораскрытия способностей с позиции культурно-исторического подхода. Сущность понятия самораскрытия способностей для себя самого в ходе внутреннего диалога базируется на диалогиче-

ской природе сознания, представлении о Я-концепции и отраженной субъектности. Эмпирические данные говорят об определенной эвристичности идеи самораскрытия способностей школьника и подтверждают гипотезу о том, что самораскрытие способностей предопределяет важные ресурсы развития человека.

Анализ результатов, проведенных автором и исследовательским коллективом бесед, опросов и тренингов для подростков, в контексте способностей и их самораскрытия становится основой для нашей дальнейшей исследовательской работы. Создание пространства самоисследования для подростка, предоставление ему возможности рассказать о себе и своих способностях крайне важно для его настоящего и будущего.

-
1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 421 с.
 2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – 4-е изд. – Москва: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
 3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
 4. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической и психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1987. – 240 с.
 5. Чернявская, В.С. Факторы самораскрытия способностей подростков: адаптация опросника / В.С. Чернявская // Развитие человека в современном мире. – 2020. – № 4. – С. 86–92.
 6. Chernyavskaya, V.S. Parental attitude and self-disclosure of adolescents. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences / V.S. Chernyavskaya, V.R. Malakhova, I.I. Osadcheva // Материалы международной научной конференции «AmurCon 2020». – Биробиджан, 2020.
 7. Лэнгле, А. А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования / А. А. Лэнгле, Е.М. Уколова, В.Б. Шумский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 403 с.
 8. Лэнгле, А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле А., С. В. Кривцова, О. Ларченко. – 5-е изд. – Москва: Генезис, 2017. – 238 с.
 9. Аминов, Н.А. Самораскрытие способностей старшеклассник / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 184–186.
 10. Аминов, Н.А. Новые принципы современной дидактики: монография / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС 2019. – 228 с.

11. Чернявская, В.С. Самораскрытие способностей как цель современного образования: обзор психолого-педагогических исследований / В.С. Чернявская, В.С. Шибяев // Концепт. – 2018. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoraskrytie-sposobnostey-kak-tsel-sovremenno-go-obrazovaniya-obzor-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 07.11.2020).
12. Malakhova, V. Correlation Of Teenagers' Abilities For Self-Revelation With Motivation And Existential Implementation / V. Malakhova, V. Chernyavskaya // The European Proceedings of social and behavioural sciences, Volume XLIII – ECCE 2018 (doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.39>)
13. Chernyavskaya, V. S. Psychological prognosis of self-disclosure in schoolchildren: model and factors / V. S. Chernyavskaya, I. I. Cheremiskina, E. V. Gorchakova, I. I. Osadcheva // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: материалы междунар. науч. конф. «AmurCon-2020». – Биробиджан, 2020.
14. Дудко, В.В. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя / В.В. Дудко, В.С. Чернявская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №13. – С. 58–62.
15. Chernyavskaya, V. Teacher's intentionality as basis for self-disclosure of students's capabilities / V. Chernyavskaya, V. Dudko // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, IFTE 2019 5th International Forum on Teacher Education (<https://doi.org/1015405/epsbs.2020.01.27>)
16. Аминов, Н.А. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская, И.И. Осадчева // Мир психологии. – 2020. – № 3 (103). – С. 131–143.
17. Чернявская, В.С. Педагогическая интенциональность учителя и ее влияние на учебную мотивацию учеников начальной школы / В.С. Чернявская, А.Е. Мишарева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 352–357.
18. Schöber, Chr. Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading / Chr. Schöber, K. Schütte, O. Köller, N. McElvany, M.M. Gebauer // Learning and Individual Differences. – 2018. – Vol. 63. – P. 1–11. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>.
19. Musso, M.F. Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning / M.F. Musso, M. Boekaerts, M. Segers, E. C. Cascallar // Their interaction effects on math performance, Learning and Individual Differences. – 2019. – Vol. 71. – P. 58–70. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.003>.
20. Tamir, DI. Disclosing information about the self is intrinsically rewarding / DI. Tamir, JP Mitchell // Proceedings of the National Academy of Sciences. – № 109 (21). 8038-8043.

1.2. Драматическая импровизация как способ самораскрытия педагогических способностей

Н.А. Аминов*

И.И. Осадчева**

Вопросы диагностики и развития педагогических способностей, которые системно изучались в конце XX века (Н.А. Аминов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.С. Якиманская и др.) [5], продолжают исследоваться и сегодня [1; 8; 2], а в настоящее время приобретают особое значение в связи с активным использованием дистанционной формы образования, которая применяется при обучении школьников и студентов, повышении квалификации, профессиональной переподготовки и т.п. Опосредованность во взаимодействии учителя и ученика настойчиво направляет исследователей к поиску и раскрытию таких способностей у педагога, которые могут оказать значительное влияние на эффективность обучения, которые смогут сделать дистанционное образование равным обучению школьников в классе или студентов в аудитории. Это новая пока практика дистанционных коммуникаций для всех участников образовательного процесса, является обычной практикой для участников драматического процесса. Самораскрытие является универсальным свойством актера, который будоражит зрителя, волнует его, заставляет плакать или смеяться. Глубина реакции зрителя зависят от мастерства актера, от способности его самораскрытия. Таким образом, самораскрытие и есть механизм обучения на расстоянии, когда зритель воспринимает нечто важное для себя из действий героя. Поэтому модель дистанционного влияния актера и

* Аминов Николай Александрович – доцент, канд. психол. наук, вед. науч. сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования» (г. Москва); e-mail: aminovpirao@yandex.ru

** Осадчева Ирина Игоревна – канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования» (г. Москва); e-mail: irinaosadcheva@yandex.ru

взаимодействие его и зрителя, согласуется, на наш взгляд, с моделью дистанционного взаимодействия педагога и учащегося. Это и позволяет говорить об особых или специальных педагогических способностях, которые трактуются как педагогическое мастерство [7], что и является предметом изучения и ранее и в настоящее время.

Наш опыт изучения специальных педагогических способностей [1] позволил определить один из эффективных методов их самораскрытия, а так же доказать это на практике. Эксперимент заключался в использовании *особого метода обучения – тренинга драматической импровизации*, который был опробован на учащихся старших профильных классов и специалистах гуманитарных профессий.

Целью эксперимента, который длится более тридцати лет, была оценка эффективности метода обучения, диагностики и развития специальных педагогических способностей, его полезность для профессионального роста и развития карьеры.

Эксперимент стартовал в начале девяностых годов, непростых для России.

На *I этапе*, в течение 6 лет, систематически проводилась работа с учащимися старших профильных (педагогических) классов нескольких московских школ и педагогического колледжа (выборка более 200 чел.). Результаты работы со школьниками подтолкнули автора тренинга драматической импровизации (Н.А. Аминов) проверить эффективность метода на взрослых участниках.

На *II этапе* была сформирована группа из людей, имеющих законченное высшее образование и различный опыт профессиональной деятельности (психологи, учителя, журналисты, социологи, менеджеры). С данной группой работали более двух лет и целенаправленно способствовали самораскрытию определенных качеств личности и формировали устойчивые навыки эффективного взаимодействия с людьми.

III этап исследования реализуется с начала 2000-х годов и по настоящее время – поддерживается контакт с большинством участников эксперимента, с помощью специального опроса отслеживается их жизненный путь и профессиональная карьера. Применяя метод экспертного интервью, мы выявляли критерии, которые участники эксперимента субъективно определяли как наиболее значимые, при оценке собственных достижений.

Эксперимент, который длится так долго, заключается в использовании *особого метода обучения – тренинга драматической импровизации*.

Цель I этапа исследования определялась как выявление и развитие у учеников педагогических классов и студентов педколледжа педагогических способностей.

Каким образом именно драматическая импровизация могла повлиять на развитие педагогических способностей? Что стало основой самораскрытия способностей у подростков и юношей? Эти вопросы мы анализируем сегодня.

Известно, что только через подражание образцу эффективно осуществляется обучение социальному опыту. Невозможно обучить и воспитать что-либо не показывая, не давая образца. Таким образом, в основе системы тренинга драматической импровизации лежало предположение, что подражание в деятельности и в общении, воспроизведение действий и поступков определенной направленности и есть *оптимальный способ решения подростком проблемы самоопределения*. Другими словами, подросток выбирает модель своего поведения, полагая, что определенное поведение и позволит ему, как взрослому человеку, реализоваться в профессии и во взаимодействии с другими.

Анализ теорий драматического искусства, созданных в древней Греции и Индии выделил две модели самореализации человека, достойные подражания и восхищения. Первая модель – *достижение человеком своих целей вопреки обстоятельствам* (Богам, законам, обычаям, социальной ситуации и самому себе). Вторая модель – *совершенное исполнение человеком целей, предопределенных рождением* в соответствии с идеалом достижения этих целей (Богом-человеком, героем, учителем, мастером и т.д.). Общим для этих моделей является идеал возвышения человека: либо через преодоление препятствий, либо через «совладание с собой» [6]. Различиями выступают «механизмы» нравственного воздействия поступков героя: – через катарсис (сострадание, страх и очищение) в западной драме; – через совершенное воспроизведение деяний богов – в восточной драме.

Принимая во внимание требования *драматического проектирования*, для построения сценической версии действий героя принята последовательность: 1) создать текст (сценарий) драма-

тической коллизии; 2) создать партитуру представления драмы (спектакля); 3) разыграть представление актерами; 4) добиться успеха у зрителя или одобрения у критика. Последовательность действий составляет обязательный цикл построения и представления зрителям «предмета подражания»: через замысел автора – постановку режиссера – исполнение актерами – суд зрителей или критиков [4]).

В разработке тренинга драматической импровизации учитывалось, что *каждое звено драматического проектирования подчиняется логике развития любого человеческого действия*: возникновения, протекания и завершения. Таким образом, фабула сценария должна была включать: пролог, начало коллизии (завязка), кульминация (вершина, пик конфликта), разрешение коллизии (развязка), эпилог.

Фабула драмы в процессе тренинга – это *последовательность действий героя*, которые должны быть оправданы перед судом Бога, законом, молвой, совестью. Текст героя (актера) должен представлять последовательность речевых действий, *доступных пониманию* стороннего наблюдателя, зрителя. Отсюда такие характеристики сценического действия, как «коллективность», «разумность», т.е. способность через наблюдаемый поступок героя показать, *что именно относится к сущности и обстоятельствам дела*. Исходя из этого следует, что участники всегда должны оценивать три обязательных элемента: фабулу, характеры героев и смысл представленного сюжета.

При разработке тренинга драматической импровизации учитывалось, что *на уровне постановки* драмы существуют три этапа: создание режиссером партитуры спектакля, репетицию и сам спектакль. Режиссер (руководитель) должен перевести текст на язык действий, а это предполагает, что он умеет: 1) объединять индивидуальные усилия актеров; 2) распределять функции (роли) между актерами-исполнителями; 3) помогать актерам усвоить структуру взаимосвязей персонажей пьесы; 4) определять оптимальное число исполнителей, принимая во внимание как объективные интересы спектакля, так и состояние и потребности участников; 5) учитывать временную и пространственную организацию сценического действия. *На уровне исполнения* необходимо выделять два этапа работы актеров – перевоплощение в образ в процессе репетиций; ото-

бражения «экспрессии» образа в процессе спектакля. При этом исполнитель должен уметь вживаться в роль на основе своего воображения, владеть своей речью и пластикой, уметь делать видимыми для зрителя мотивы и основания поступков своего персонажа. *На уровне критики* спектакль признавался достойным внимания общественности, если позволял отнести поступки персонажа к определенной категории (героических, достойных, аморальных, преступных и т.п.) и судить о самом персонаже, т.е. приписать ему определенную роль в сохранении или разрушении человеческой общности.

Таким образом, драма представляет собой образ деяний персонажа или образец человеческой судьбы. По аналогии с этим в каждом из нас существует автор своей пьесы – собственной жизни, режиссер-постановщик своей версии «совершенного и возвышенного» действия, актер-исполнитель и критик. Мы все имеем свой замысел, выполняем его удачно или неудачно, пытаемся влиять на других людей, оцениваем результаты.

Данный подход и послужил основой для разработки системы драматической импровизации, которая включала поэтапную отработку у участников тренинга умения планировать возможный ход событий, разработку плана действий с учетом обстоятельств, формирование навыков экспрессии и умения анализировать возможные последствия замышляемых действий [3]. Было ожидание, что в результате тренинга участник сможет лучше понять, что же он хочет в жизни, стать более целеустремленным, лучше учитывать обстоятельства для реализации целей (стать реалистичнее), лучше обосновывать свои притязания и быть более готовым к возможному изменению своей цели, в том случае, если она не принимается или не одобряется другими.

Программа тренинга драматической импровизации включала четыре сессии: сценарную, режиссерскую, актерскую и арбитражную (критическую).

На первой сессии участники тренинга отработывали навыки *создания плана своих действий и мотивирования самого себя* к реализации этого плана и своих намерений. Сюжеты сценариев были взяты из списка жизненных коллизий: рождение ребёнка, переход в новую школу, уход сына или дочери из родительского дома, перемена места жительства, крупная размолвка или развод

супругов, женитьба, смерть близкого человека, изменение отношения к религии, изменение вида деятельности, трудности в отношениях с начальством, выдающийся личный успех и т.д. На выбранную тему участники создавали собственные сценарии по схеме: завязка – кульминация – развязка. Из созданных сценариев общим голосованием выбирали три лучших и именно их принимали к постановке.

На второй сессии отрабатывались навыки *распределения ролей* и *их субординация*, определения последовательности и времени пребывания актеров в пространстве сцены по сценарию. Так для каждого сценария создавалась оригинальная партитура спектакля. После этого участники реализовывали свою разработку в свободной сценической импровизации.

На третьей сессии участники тренинга отрабатывали навыки *экспрессивности*, *выразительности для достижения речевого максимального воздействия* на аудиторию. Причем отдельно отрабатывались навыки *речевого воздействия* (по типу радиопьесы, когда участника не видно) и навыки *пластического воздействия* (пантомимы на заданную тему).

На четвертой сессии отрабатывались навыки *критического анализа* просмотренного спектакля, умения различать «хорошие» и «плохие» спектакли по четырем критериям: драматургия, режиссура, актерская выразительность и понимание основного режиссерского и драматургического замысла, а также эмпатической включенности в пространство сценического действия.

На занятиях, в процессе проведения тренинга, участники последовательно выступали в качестве автора, режиссера постановки своей пьесы, актера в этой постановке и критика своего или чужого спектакля.

Проведение занятий в форме тренинга драматической импровизации позволило раскрыть столь важные качества для будущих педагогов как *понимание другого* через его переживания, поступки, общение, с учетом всех обстоятельств жизни человека; способность *выстраивать свое поведение гибко*, максимально принимать во внимание возможные последствия от своих слов, действий, интонаций, намеков, своего отношения к другому человеку; осуществлять *контроль своего поведения*, критически относиться к себе, своей деятельности, к деятельности других людей и *быть способным на изменения*.

Наличие данных качеств безусловно важно для будущего педагога, который в процессе педагогического взаимодействия влияет на учеников, и для специалиста профессий типа «человек-человек», они дают конкурентные преимущества при построении карьеры, при воздействии на другого человека. Поскольку главная цель воздействия – «заразить» партнера своими задачами и целями, т.е. педагогу важно «заразить своим предметом» учеников, то новые навыки позволяют педагогу импровизировать – т.е. «делать все возможное».

В результате обучения участники тренинга приобрели новые, прежде не характерные для них качества, т.е. раскрыли и осознали свои особенности и возможности. Они стали более осторожными, эмоционально уравновешенными, ответственными, организованными, с другой стороны, более общительными, смелыми, предприимчивыми и радикальными. После завершения сессий многие из них изменили свои личные и профессиональные планы. Участники тренинга связывали это с новым опытом, который пережили в процессе тренинга (появление уверенности в себе, исчезновение страха перед будущим, чувство риска и надежды на успех предпринимаемых действий т.п.).

Результаты многолетнего тренинга учащихся педагогических классов и педколледжа показали столь обнадеживающие результаты, что было принято решение проверить их эффективность на группе взрослых испытуемых.

Таким образом, *целью II этапа* исследований стал тренинг профессионалов – учителей и психологов, заинтересованных в личностном и профессиональном росте и сравнение с полученными результатами у учащихся. Была сформирована группа профессионалов, куда также вошли журналисты, социологи, политологи и несколько менеджеров. После обучения дипломированных специалистов было сопоставление результатов изменений участников этих групп. Анализ работы показал также существенные изменения в расширении набора личностных качеств и продуктивных навыков, как это было с учащимися педагогических классов и студентов педколледжа. Также было подтверждение, что драматическая импровизация, построенная по театральной логике, повышает уровень педагогического мастерства, позволяет педагогам достигать своих целей, делать процесс обучения инте-

ресным для детей, а изложение предмета, темы доступной для понимания.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента с участниками разных возрастных групп с использованием метода драматической импровизации были оценены как крайне эффективными. Так, из учащихся, которые приняли решение поступать в педагогические вузы – поступили все. Причем этот выбор был ими сделан в непростые 90-годы, когда престиж педагогической работы был невысок. Все участники взрослой группы сделали карьеру и изменили свой статус в профессии, некоторые достигли очень высоких успехов в руководящей работе, в сфере предпринимательства.

В настоящее время реализуется *III этап эксперимента*, целью которого является прослеживание жизненного и профессионального пути участников тренинга драматической импровизации и их субъективная оценка связи успехов (или неудач) с самораскрытием своих способностей. Систематический опрос участников тренинга проводится уже около двадцати лет. Анализ их достижений в профессиональной сфере, показывает, что успех участников эксперимента строится на четком планировании своих действий, понимании сути коллективной работы для достижения целей, гибкой и просчитанной позиции руководителя по управлению, критической оценки каждого этапа. Данное исследование показало, что с помощью метода драматической импровизации уже на этапе профессионального самоопределения можно прогнозировать успешность будущего специалиста в работе с людьми (или его многочисленные проблемы).

Таким образом, результаты проведенного эксперимента поддерживают в нас уверенность, что тренинг драматической импровизации (публичная репрезентация) можно рассматривать как наиболее надежный метод диагностики и самораскрытия педагогических способностей, специальных способностей эффективного управления другими людьми. Мы предполагаем, что сформированные в процессе драматической импровизации навыки «заражения публики» и «самопрезентации» являются важнейшим инструментом влияния на воспитание и образование учащихся при дистанционном обучении. Именно поэтому степень развития педагогического мастерства, в современных реалиях, целесообразно рассматривать через умение увлечь публику (учащихся),

находящуюся по другую сторону экрана. Самораскрытию педагогических способностей, востребованных в дистанционном образовании как у студентов, так и у работающих учителей, будет способствовать прохождение тренинга драматической импровизации. Инициаторами и организаторами студий театральной импровизации, которая может расцениваться как эффективная технология самораскрытия педагогических способностей, целесообразно выступить кафедрам и факультетам, которые готовят педагогов, специалистов для работы с детьми и специалистов в сфере «человек – человек», а также проводят курсы по повышению квалификации и профессиональной переподготовке в этой сфере.

1. Аминов, Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы / Н.А. Аминов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2013. – 167 с.

2. Аминов, Н.А. Новые принципы современной дидактики / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019. – 228 с.

3. Бродецкий, А.Я. О коллективной импровизации в театральном искусстве / А.Я. Бродецкий // Прикладная психология. – 1998. – №21. – С. 35–36.

4. Дилигенская, Л.А. Труд режиссёра в самодеятельном коллективе / Л.А. Дилигенская. – Москва: ЗНУИ ЦДНТ, 1960. – 154 с.

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.

6. Кисин, В.Б. перевоплощение и жизненный опыт актёра: автореф. ... канд. психол. наук / В.Б. Кисин. – Москва, 1980. – 22 с.

7. Кузьмина, Н.В. Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.

8. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.

1.3. Внутренние условия самораскрытия способностей подростка

В.Р. Малахова*

Действие механизма самораскрытия способностей основано на внутренних ресурсах личности подростка. Многие исследователи отмечают, что самоотношение, самооценка и убеждения личности имеют значение для достижений [1]. На академическое и социально-эмоциональное благополучие учащихся влияют социальная вовлеченность, их академическая самооценка [2]. Актуальность изучения механизма самораскрытия способностей подростка обусловлена предположением о том, что он входит в основу академической успеваемости и отношения учащегося к учению, когда академическая успеваемость становится частью личного желания учащегося – быть на пути роста, приобретения знаний и навыков, которые он связывает со своим личным благополучием.

Академические результаты связаны с саморегуляцией в обучении, включающей метакогнитивные знания и аффективные компоненты. Процесс саморегуляции направляется целями учащегося: расширение своих знаний и навыков, поддержание личного благополучия и защита своей приверженности учебной задаче.

Модель саморегуляции является динамичной структурой и зависит от восприятия учебной ситуации (задача, контекст), самооценки, целей, убеждений, метакогнитивных знаний, касающихся учебной ситуации. Авторы предполагают, что при положительных факторах (восприятие учебной ситуации, Я-концепция) становятся доступными когнитивные ресурсы, знания.

Описана роль субъективной компетентности, которая относится к убеждению учащихся относительно их собственных способностей в определенной области, в достигаемых ими успехах [3]. Убеждения в эффективности формируют основу, на которой учащиеся решают, сколько усилий вложить в задачу, как долго проявлять настойчивость, сталкиваясь с трудностями, и какие задачи следует предпринять.

* Малахова Варвара Романовна – ассистент кафедры философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса; e-mail: vareffka@mail.ru

Те, кто твердо верит в свои способности, удваивают свои усилия и пытаются найти лучшие способы справиться с трудностями. Воспринимаемая детьми академическая, социальная и саморегулирующая эффективность напрямую влияет на те виды профессиональной деятельности, в отношении которых они считают себя эффективными как напрямую, так и через свое влияние на академические устремления [4].

Ученик с высокими когнитивными ресурсами и высокой субъективной компетенцией с большей вероятностью почувствует влечение к задаче и сможет с ней справиться. Это влечение, в свою очередь, способствует позитивному отношению к задаче, а затем и учебному намерению, что способствует лучшему выполнению [3]. На успеваемость по математике оказывают сильное влияние убеждения в собственной эффективности.

Кроме природных данных учащегося, его задатков и способностей, которые требуют динамичного развития и участия личности, важная роль в академических результатах отводится личностным качествам учащегося: самоотношению, самооценке, Я-концепции. Вера подростка в себя делает возможным возникновение желания лучшего будущего для себя, возможности быть благополучным, уверенности в том, что он этого заслуживает и может достичь хороших результатов в учебной деятельности.

В основе веры в себя, уверенности в своих способностях, психологической расположенности к задаче лежит экзистенциальная исполненность, представленная фундаментальными экзистенциальными мотивациями: доверие к миру, ценность жизни, самоценность, осмысленность.

Ориентация на достижения, убежденность в своих способностях и компетенциях берут начало в убеждениях и поведении родителей, во взаимоотношениях школьника с родителями и учителями [5].

В развитии способностей личности важную роль играет то, что личность думает о своих способностях. Так, самораскрытие способностей подростка представлено как внутренний диалог, в ходе которого личность раскрывает себя для себя, в результате полученная информация становится частью Я-концепции подростка [6, 7]. В качестве механизма самораскрытия способностей подростка представлены взаимосвязи внутриличностных элементов, формирование которых предшествует самораскрытию спо-

способностей, в результате которого представления о своих способностях включаются в Я-концепцию [8].

Проведенное исследование внутренних условий самораскрытия способностей на группе подростков ($N = 156$) позволило изучить различия в самораскрытии способностей двух групп подростков: первая – Я-концепция включает представления о своих способностях, вторая – Я-концепция не включает представления о собственных способностях.

Исследование показало, что четыре фундаментальные экзистенциальные мотивации, особенно первая мотивация – доверие к миру и третья – самопринятие, в большей степени зависит от отношения матери, субъективно воспринимаемого подростком. В результате интериоризации позитивного отношения матери и принятия во внутреннее соответствующее самоотношение, реализуемое во внутреннем диалоге, формируется через экзистенциальную исполненность так называемая вера в себя. В условиях внутреннего принятия, позитивного самоотношения в сочетании предъявляемых к себе требований и транслируемых амбиций подросток воспринимает себя естественно достойным быть в числе лучших, способным справиться с задачей, и встречаемые на пути неудачи не воспринимаются личностью как фатальные.

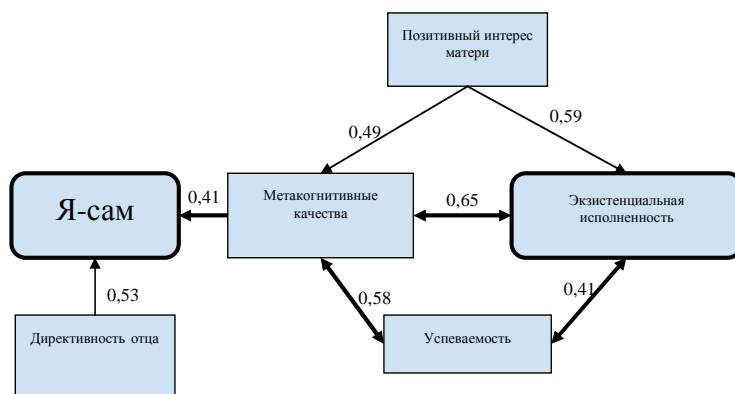


Рис. 1. Внутренние условия самораскрытия способностей подростков с Я-концепцией, включающей представления о способностях «Я-сам» – внутренний фактор самораскрытия способностей

Примечание: $n = 64$ $r > 0,33$ при $*p = 0,01$

Показано, что экзистенциальная исполненность как фундаментальные экзистенциальные мотивации выступает в роли компонента, окрашивающего отношение к себе и к миру через себя. Фундаментальные мотивации – самооценочность и смысл жизни – являются актом самовоздействия и выражаются в позитивном самопринятии, во внимании к себе, способности справиться с неудачей, что является интериоризированным отношением матери во внутреннем диалоге.

Экзистенциальная исполненность подростка, выраженная в фундаментальных экзистенциальных мотивациях, является основой в самораскрытии способностей и во многом результатом взаимоотношений с родителями. Так, позитивный интерес матери связан с доверием к миру, ценностью жизни, самооценочностью и смыслом жизни.

Выявлены различия в оказываемом влиянии директивности обоих родителей. Директивность матери усугубляет психологическое состояние подростка (отрицательная корреляция с самооценочностью и смыслом жизни), а директивность отца заставляет найти в себе лучшее, раскрыть свои способности для себя (положительная корреляция с фактором «Я сам»). Возможно, точкой отсчета в самораскрытии способностей и благополучном развитии личности подростка являются отношения подростка с родителями (позитивно-принимающая мать и строгий требовательный отец) и экзистенциальная исполненность, которая формируется посредством этих отношений. Во взаимодействии с родителями подросток учится взаимодействовать с собой.

Представления подростка о собственных способностях включаются в его Я-концепцию: подросток стремится самостоятельно выявить свои способности, принимая во внимание оценку окружающих (родители, учителя, друзья). Подросток направлен на самопознание, в результате чего развиваются метакогнитивные качества и возникает интерес к учению как пространству, где он может себя проявить, реализовать, ощутить значимым, что и подкрепит экзистенциальную составляющую.

В развитии личности подростка, самораскрытии способностей большую роль играют субъективное восприятие себя, представления о себе, отношения с самим собой, независимо от того, что заложено в человека природой. Формирование и развитие

способностей становится сложнее, если сама личность не верит в свои способности, не видит себя как способного человека.

1. Schöber, Chr. Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading / Chr. Schöber, K. Schütte, O. Köller, N. McElvany, M.M. Gebauer // *Learning and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 63. – P. 1–11. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>.
2. Schwab, S. Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis / S. Schwab, Carmen L.A. Zurbriggen, M. Venetz // *Journal of School Psychology*. – 2020. – Vol. 82. – P. 1–16. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>.
3. Musso, M.F. Cascallar, Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning / M.F. Musso, M. Boekaerts, M. Segers, C. Eduardo // *Their interaction effects on math performance, Learning and Individual Differences*. – 2019. – Vol. 71. – P. 58–70. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.003>.
4. Bandura, A. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories / A. Bandura, C. Barbaranelli, G.V. Caprara, C. Pastorelli // *Child Development*. – 2001. – № 72. – P. 187–206.
A. Wigfield, A.N. Achievement Motivation / A.N. Wigfield, H.A. Mason-Singh; editor(s): B.B. Brown, M. J. Prinstein // *Encyclopedia of Adolescence*, Academic Press. – 2011. – P. 10–19. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00002-8>.
5. Аминов, Н.А. Самораскрытие способностей старшеклассника / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская // *МНКО*. – 2016. – №4 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoraskrytie-sposobnostey-starsheklassnika> (дата обращения: 24.01.2021).
6. Чернявская, В.С. Самораскрытие способностей как цель современного образования: обзор психолого-педагогических исследований / В.С. Чернявская, В.С. Шибяев // *Концепт*. – 2018. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoraskrytie-sposobnostey-kak-tsel-sovremenno-obrazovaniya-obzor-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 24.01.2021).
7. Малахова, В.Р. Психологический механизм самораскрытия способностей личности в образовании / В.Р. Малахова, В.С. Чернявская // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. – 2019. – Т. 14, № 1. – С. 105–110. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37375757>
8. Кашапов, М.М. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М.М. Кашапов, Г.Л. Шаматова, А.С. Кашапов, И.В. Отставнова // *Интеграция образования*. – 2017. – Т. 21, № 4 (89). – С. 683–694.
9. Лэнгле, А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. ст. / А. Лэнгле. – Москва, 2018. – 159 с.

1.4. Самораскрытие способностей в зарубежной психологии: обзор современного состояния вопроса

В.С. Шibaев*

Способности – особый феномен психики человека, изучаемый психологией с тех пор, когда психологии не было как науки как таковой, а психологические знания развивались философами и религиозными деятелями. Вопрос о том, каким образом способности раскрываются, а также: почему те или иные люди обнаруживают неравенство в способностях, поднимался в рассуждениях Платона: «Чтобы все граждане жили в согласии, надо внушать им, что все они – братья, но не все одинаково способны к одним и тем же обязанностям: потому что люди по своим способностям весьма различны: одни рождены для управления, а другие для земледелия, ремесленничества... Всех их с поэтической точки зрения можно различать как золото, серебро, медь и железо» [1]. Его идеалистическая концепция души предполагала, что душа как феномен исходя из своей сущностной природы по мере взросления человека раскрывает свой потенциал, а с ним – и способности каждого человека.

Однако самораскрытие способностей необходимо для проявления той или иной способности в повседневной жизни, поскольку способность, которая не является проявленной, фактически ничем не отличается от отсутствующей способности. Раскрытие способностей – это важный аспект педагогики, одна из её современных задач, и, конечно, она является фундаментальной для поступательного развития общества и государства. Разумеется, этот вопрос активно рассматривался за рубежом, в Европе и США, в которых психологическое знание не только активно отделилось от философского в конце XIX столетия, но и приобрело большую политическую значимость.

Тем не менее, о «самораскрытии» как о самостоятельном явлении при обзоре англоязычной литературе говорить непросто, поскольку термин «раскрытие» («disclosure») в контексте «само-

* Шibaев Владимир Сергеевич – ассистент кафедры философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса; e-mail: wladimirdw@gmail.com

раскрытия» («self-disclosure») передается в качестве «самораскрытия себя как субъекта социального взаимодействия» (например, когда в школьный класс приходит новый ученик, который раскрывает себя как личность). Такой прямой перевод на английский язык («self-disclosure of abilities») является слишком буквальным, а потому не может быть использован напрямую в поиске литературы на данную тематику. Более уместным будет поиск по ключевым словам типа «development of abilities» (развитие способностей) или даже просто «abilities» (способности).

Самораскрытие способностей, как правило, происходит в подростковом возрасте, следствием данного процесса является профессиональное самоопределение [2]. В то же самое время исследования способностей (прежде всего, интеллектуальных), проводились на детях школьного возраста, начиная с Альфреда Бине и Теодора Симона, создателей первого теста когнитивных способностей. Это можно считать аргументом в пользу того, чтобы более или менее отождествить термины «раскрытие способностей в их развитии, а также их детерминанты», как в зарубежной литературе, и обозначить тем, что мы называем «самораскрытием способностей». Кроме того, важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном, труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы [3]. Этот постулат, как правило, имплицитно присутствует в зарубежных психологических работах, посвященных способностям, однако его артикуляция не всегда осуществлена напрямую; скорее она выражена в той степени, в какой автор работы придерживается определенной парадигмы возникновения, развития и социальной манифестации своих способностей. Эти парадигмы создают недизъюнктивный континуум, однако в своем наиболее выраженном, «радикальном» виде могут быть сформированы в виде двух концепций – энвайроменталистской и херeditарионистской.

Обе эти концепции своими корнями уходят в далекое прошлое, отсылают к попытке выдающихся умов человечества понять, что же влияет на созревание и раскрытие способностей че-

ловека – среда или наследственность, «natura» или же «cultura». Представители херeditарионистской парадигмы считают, что главным образом именно наследственность (откуда и происходит этимология этой парадигмы) обуславливает способности индивида. Основные черты этой парадигмы следующие: развитие (а порой и раскрытие) способностей предопределено генетическими свойствами; «ген» ищет «среду», в которой может развиваться; раскрытие способностей связано с усилиями индивида, активно изменяющего среду вокруг себя. Нужно заметить, что сторонники херeditарионистского подхода никогда не отрицают влияние среды, однако считают его в разной степени (в зависимости от автора) уступающим влиянию наследственности. Представители энвайроменталистского подхода считают, что основу раскрытия, а порой и самого появления способности составляет окружающая индивида среда. Если кратко сформулировать основные положения этой парадигмы, то можно выделить следующие способности, прививаемые (или раскрываемые) извне; для их раскрытия необходима определенная среда (например, социальная или образовательная); раскрытие способностей связано со структурой общества и его благосостоянием, материальным и социальным (как, например, доступность образования или наличие социальных лифтов, позволяющих реализовать свои способности). Вновь следует заметить, что не все энвайроменталисты отрицают влияние наследственности на развитие и раскрытие способностей, однако решающую роль в этом процессе отводят именно окружению индивида.

Теперь, когда мы определились с особенностями представленности данной тематике в зарубежной литературе, перейдем к обзору работ по данной тематике. Ввиду того, что представить обзор всех, даже наиболее существенных, научных трудов, начиная с Ф. Гальтона в одной статье не представляется возможным, мы сосредоточимся на наиболее интересных работах последних лет, посвященных вопросам раскрытия способностей и их детерминант, при этом основное внимание будет уделено раскрытию и развитию когнитивных способностей (прежде всего, интеллекта, измеряемого тестами) как одних из важнейших в профессиональной деятельности современной конкурентной среды.

Уровень коэффициента интеллекта определяется большим количеством разнообразных факторов, начиная от генетических и

заканчивая уровнем паразитарной нагрузки в обществе. Все эти факторы в своей совокупности определяют т.н. «социальную экологию интеллекта», которая, в свою очередь, является продуктом деятельности индивидов. Что же такое «социальная экология»? Как мы отметили, это особый интегральный показатель, объединяющий как средовые, так и не средовые влияния на раскрытие и развитие способностей. Эту социальную полифакторную детерминанту интеллекта можно обозначить как связь среднего IQ населения с его социальными, демографическими и эпидемиологическими характеристиками [4]. Начнем обзор с такой важной социальной характеристики, как образование.

Как уже было замечено выше, образование считается одним из главных факторов раскрытия способностей. Однако является ли образование само по себе самостоятельным элементом, раскрывающим потенциал учащегося, или же успехи учащегося рефлексируют особенности их врожденного потенциала? В мета-анализе близнецовых исследований с доступными данными об учебных достижениях [5] приводятся среди прочего оценки роли наследственности и «общей среды» в этих достижениях. Приведенные 34 оценки наследуемости варьировали от $-0,054$ до $0,772$, причем 23 оценки превосходили величину $0,33$, а приведенные 34 оценки для «общей среды» варьировали от $-0,068$ до $0,68$, причем 16 оценок превысили величину $0,33$. Таким образом, имеющиеся данные говорят о том, что образовательные достижения не в меньшей степени определяются наследственностью, чем «общей средой» (скорее, чуть в большей). Эти данные могут подтверждаться и другим исследованием, в котором были усреднены частоты аллелей, связанных, по данным исследований на индивидуальном уровне, с высокими образовательными достижениями для ряда популяций. Корреляция полученных средних с оценками образовательных достижений этих популяций (по данным PISA 2009) составила $0,70$ [6]. В пользу этой позиции говорят и другие исследования. Хотя отбор и мутации формируют генетические вариации, лежащие в основе человеческих черт, конкретные эволюционные механизмы, управляющие сложными вариациями черт, в значительной степени неизвестны. Авторы одного исследования разработали статистический метод, который использует сводную статистику поляризованного исследования ассоциаций в масштабе всего генома (genome-wide association study

или GWAS) для одной популяции с целью обнаружения сигналов о мутационной смещенности и отбора. Они обнаружили доказательства наличия ненейтральных сигналов об изменениях, лежащих в основе нескольких характеристик (индекс массы тела, шизофрения, болезнь Крона, уровень образования и рост) [7]. Эти данные согласуются с выводом из другого исследования, авторы которого подытоживают: уровень образования сильно зависит от социальных и других факторов окружающей среды, но генетические факторы, по оценкам, составляют не менее 20% различий между людьми [8].

Впрочем, существуют и метаанализы, в которых авторы приходят к выводу о ведущей роли образования как самодействующего процесса для развития способностей. Исследования корреляций между образовательными успехами и когнитивными способностями являются одними из основных в этом поле. Так, корреляцию между интеллектом и образованием можно интерпретировать двояко: учащиеся с большей склонностью к интеллекту продолжают получать больше образования, или более продолжительное образование увеличивает интеллект. Ученые провели метаанализ трех категорий квазиэкспериментальных исследований влияния образования на интеллект. По 142 размерам эффекта 42 набора данных с участием более 600 000 человек авторы нашли доказательства положительного влияния образования на когнитивные способности примерно на 1–5 баллов IQ в течение дополнительного года обучения. Модераторный анализ показал, что эффекты сохранялись на протяжении всей жизни и присутствовали во всех широких категориях изученных когнитивных способностей [9]. Конечно, такой эффект, очевидно, может играть решающую роль во время активного развития головного мозга, поскольку в противном случае можно было бы предположить, что гипотетические 20 классов образования вместо 11 сделают средний уровень интеллекта равным отметки гения, хотя, как и указывалось выше, влияние образования на интеллект и вообще плотную взаимосвязь этих явлений отрицать бессмысленно. Корреляции между показателями IQ и общим количеством лет обучения составляют около 0,55, что означает, что различия в психометрическом интеллекте объясняют около 30% дисперсии этого показателя [10], как было отмечено в уже классическом материале 1996 года.

Как утверждают авторы ещё одного, более раннего исследования, при контроле баллов IQ в детстве они обнаружили, что образование положительно сказалось на уровне с IQ в возрасте 79 лет и 70 лет, и более сильно связан для участников с более низкими исходными оценками IQ. Однако уровень образования не показал значительной связи со скоростью обработки данных, измеренной в возрасте 83 и 70 лет. Повышение уровня образования может улучшить важные когнитивные способности в дальнейшей жизни, но, похоже, не улучшает более фундаментальные аспекты когнитивной обработки [11].

Стоит отметить и особенности, которые могут, напротив, противодействовать раскрытию способностей и снижать коэффициент интеллекта. Установлена связь с питанием не только интеллекта, но и таких характеристик, как рост и размер мозга. Последний, как мы уже отметили выше, позитивно связан с коэффициентом интеллекта. Исследования, проводившиеся на животных, показали, что недостаточность питания в раннем возрасте влияет на рост глиальных клеток, миелинизацию нейронов и т.д. Линн, ссылаясь на исследования 40–50-х гг. XX столетия, пишет, что недоедание может приводить к снижению IQ до 18 баллов. Улучшение питания способствует росту IQ от 3,5 до 9 баллов [12].

Что касается паразитарной нагрузки, то эта гипотеза представлена в работе К. Эппига, К. Финчера и Р. Торнилла. Авторы использовали средний национальный IQ, данный в работах Р. Линна и Т. Ванханнена [13], и сравнили его с показателем DALY (показывает, сколько лет было потеряно из-за внешних болезней). Анализ показал корреляционную связь от $-0,72$ до $-0,82$ между показателем национального IQ и показателем DALY для инфекционного бремени. Кроме того, связь между IQ и пищевым стрессом составила $-0,72$, однако это отношение было незначимым, когда эффект инфекционного бремени включался [14].

Затронув тему окружающей среды (а именно её экологическую часть), нельзя не сказать об исследованиях, которые фиксируют изменение IQ из-за наличия в среде обитания различных нейротоксинов (ртуть или свинец). Таких исследований достаточно много, в них получены данные о влиянии нейротоксинов на общий уровень IQ, на различные виды интеллекта

и на другие психологические характеристики. Так, китайское исследование показало разницу в IQ между контрольной группой и группой с повышенным содержанием свинца в организме – первая получила при исследовании интеллекта 103,1 балла, вторая – 99,8 [15]. Другое исследование среди пяти- и семилетних городских детей показало, что кроме влияния на ментальные способности, избыток свинца вызывает снижение адаптивных способностей повышает уровень гиперактивности, а также изменяет в худшую сторону поведенческие навыки [16]. Исследование, проведенное в Корее, также подтвердило негативную связь избытка свинца в организме не только с ментальными способностями испытуемых (которые были измерены по субшкалам корейского теста интеллекта), но и с широким рядом поведенческих, характерологических и психических параметров: тревожностью, депрессивностью, психотизмом, аутизмом и другими [17]. Разница в IQ между контрольной группой и группой с избытком свинца составила примерно 4 балла. В другом метаанализе было показано, что воздействие свинца связано со слегка положительной корреляцией, что согласуется с результатами других исследований, изучающих влияние других нейротоксинов на IQ с использованием метода коррелированных векторов. Этот результат согласуется с двумя сценариями: 1) воздействие свинца может оказывать влияние как на интеллект, так и на прохождение тестов из-за системных эффектов на многие различные области мозга; 2) действуют два антагонистических фактора. Может случиться так, что контрольные и «экспериментальные» группы, используемые в исследованиях подобного рода, смешаны с ранее существовавшими различиями в интеллекте этих групп – более низкий интеллект является фактором риска для более неблагоприятных исходов жизни (включая более низкий социально-экономический статус и сопутствующий повышенный риск воздействия свинца), в то время как свинец оказывает основное влияние на прохождение теста, причем оба эффекта противоположны друг другу [18].

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что доминирующим механизмом раскрытия собственных способностей является достижение успеха в определенной деятельности и положительное подкрепление со стороны значимого окружения [19]. По крайней мере, мы можем сказать, что зарубежные иссле-

дования, в основном, подтверждают эту точку зрения. Также добавим, что при рассмотрении механизма раскрытия способностей необходимо отмечать не только позитивные, но и негативные факторы, влияющие на самораскрытие способностей. К ним относятся не только факторы например, недостаточности образовательной среды, но и другие средовые особенности, такие, как недоедание в детстве или наличие сильной паразитарной нагрузки.

Таким образом, проблема раскрытия и развития способностей, интеллекта и других характеристик в настоящее время активно изучается, при этом есть огромное количество «белых пятен». Для изучения причин самораскрытия способностей и их дальнейшего развития у личности необходимо приложить не только психологии как науки, но и смежных с ней наук (социология, генетика и т.д.).

1. Платон // Платон. Полн. собр. соч.: в 1 т. – Москва: АЛЬФА-КНИГА, 2013. – 1311 с.

2. Чернявская, В.С. Способности студентов ИТ-направления: самораскрытие и парадоксы / В.С. Чернявская // Вестник полоцкого государственного университета. Сер. Е. – 2019. – № 7. – С. 70–74.

3. Слабко, Т.К. Психологические предпосылки самораскрытия способностей личности / Т.К. Слабко, В.С. Чернявская // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №3 (20). – С. 339–341.

4. Lynn, R. The social ecology of intelligence in the British Isles / R. Lynn // British Journal of Social and Clinical Psychology. – 1979. – №18. – P. 1–12.

5. Branigan, A.R. Variation in the Heritability of Educational Attainment / A.R. Branigan, A.R. McCallum & A.R. Freese // An International Meta-Analysis. Social Forces. – 2013. – № 92. – P. 109–140.

6. Piffer, D. Statistical associations between genetic polymorphisms modulating executive function and intelligence suggest recent selective pressure on cognitive abilities / D. Piffer // The mankind quarterly. – 2013. – Vol. 54, Is. 1. – P. 3–25.

7. Uricchio, L.H. An evolutionary compass for detecting signals of polygenic selection and mutational bias / L.H. Uricchio, H.C. Kitano, A. Gusev & N.A. Zaitlen // Evolution letters. – 2019. – №3(1). – P. 69–79.

8. Okbay, A. Genome-wide association study identifies 74 loci associated with educational attainment / A. Okbay, J. Beauchamp, M. Fontana et al. // Nature. – 2016. – № 533. – P. 539–542.

9. Ritchie, S.J. How much does education improve intelligence? A meta-analysis / S.J. Ritchie, E.M. Tucker-Drob // Psychological Science. – 2018. – № 29(8). – P. 1358–1369.

10. Neisser, U.G. Others., Intelligence: Knowns and Unknowns Boodoo / U.G. Neisser, Jr. T.J. Bouchard, A.W. Boykin, N. Brody, S.J. Ceci, D.F. Halpern, J.C. Loehlin, R. Perloff, R.J. Sternberg // *American Psychologist*. – 1996. – Vol. 51. – P. 77–100.
11. Ritchie, S.J. Education is associated with higher later life IQ scores, but not with faster cognitive processing speed / S.J. Ritchie, T.C. Bates, G. Der, J.M. Starr, I.J. Deary // *Psychol Aging*. – 2013. – Jun. № 28(2). – P. 51–21.
12. Lynn, R. The role of nutrition in secular increases in intelligence / R. Lynn, // *Personality and Individual Differences*. – 1990. – № 11. – P. 273–285.
13. Lynn, R. Intelligence: an unifying construct for social sciences / R. Lynn, T. Vanhannen. – London: Ulster Institute for Social Research, 2012. – 530 p.
14. Eppig, C. Parasite prevalence and the worldwide distribution of cognitive ability / C. Eppig, C. Fincher, R. Thornhill, // *Proceedings of the Royal Society*. – 2010. – Vol. 277, Is. 1701. – P. 3801–3808.
15. Jian'an, L. Prenatal and postnatal lead exposure and cognitive development of infants followed over the first three years of life: A prospective birth study in the Pearl River Delta region, China / L. Jian'an, C. Yajun, G. Dingguo, J. Jin, H. Qiansheng // *NeuroToxicology*. – 2014. – №44. P. 326–334.
16. Chen, A. Lead exposure, IQ, and behavior in urban 5–7 year olds: Does lead affect behavior only by lowering IQ? / A. Chen, B. Cai, K. N. Dietrich, J. Radcliffe, W. J. Rogan // *Pediatrics*. – 2007. – Vol. 119, № 3. – P. e650–e658.
17. Kim, D.S. Effects of blood lead concentration on intelligence and personality in school children / D.S. Kim, S.D. Yu, E.H. Lee // *Molecular & Cellular Toxicology*. – 2010. – Vol. 6, Is 1. – P. 19–23.
18. Woodley of Menie, M. A. Are the effects of lead exposure linked to the g factor? A meta-analysis / M.A. Woodley of Menie, J. te Nijenhuis, V. Shibaev, V. Li, J. Smit, // *Personality and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 137. – P. 184–197.
19. Черемискина, И. И. Самораскрытие способностей студентами артономических направлений подготовки: ретроспективный анализ / И.И. Черемискина, Э.В. Колдина // *Территория новых возможностей*. – 2019. – №3. – С. 190–197.

1.5. Механизмы самораскрытия способностей представителей творческих профессий как основа профессионального консультирования

В.А. Ращупкина*

И.И. Черемискина**

В настоящее время в России от профессионалов ждут высокого уровня развития их профессиональных компетенций, причем одинаковые требования предъявляют и к совсем молодым сотрудникам, только начинающим своё профессиональное становление. Такая ситуация, безусловно, связана с высокими социально-экономическими темпами развития и времени на адаптацию начинающим специалистам дается все меньше. Уже давно подтвержденным в психологии труда является факт того, что наличие определенных способностей, востребованных в профессии, облегчает её освоение и способствует эффективно её выполнению, что зачастую приводит к субъективному переживанию успеха специалистом. Вопрос о том, в каком возрасте происходит обнаружение людьми таких способностей, долгое время оставался в тени. Проведенные нами исследования показывают, что зачастую такое самораскрытие происходит в подростковом возрасте, что способствует эффективному выбору направления профессионального обучения. Традиционно, в нашем обществе на молодых людей именно в период, предшествующий окончанию школы, возлагается большая ответственность, связанная с профессиональным определением. Как отмечают многие специалисты, этот период может стать для человека кризисным, так не у всех есть четкое понимание собственных способностей, склонностей и интересов. Изучение проблемы самораскрытия навыков может помочь решить ее на уровне проведения практических мероприятий, активизирующих данный процесс [6].

* Ращупкина Виктория Андреевна – магистрант 3 курса, кафедра философии и юридической психологии; e-mail: racshpkina-vika@mail.ru

** Черемискина Ирина Игоревна – канд. психол. наук, доцент кафедры философии и юридической психологии; e-mail: irina-cheremiski@mail.ru

Изучение способностей в отечественной психологии имеет давнюю историю, оно проводилось в русле разных теоретических подходов. Представители функционально-генетического подхода рассматривают способности с точки зрения функций и функциональных систем. Например, В. Д. Шадриков определяет способности как свойство функциональных систем, реализующих конкретную психическую функцию, имеющее индивидуальную меру выраженности, которая проявляется в успешном освоении и выполнении деятельности. В традиции отечественной психологии В. Д. Шадриковым способности рассматриваются на трех уровнях: индивидуальном, личностном и индивидуальном. На индивидуальном уровне способности обусловлены спецификой биологической организации человека, они имеют общее значение и способствуют адаптации и познавательной деятельности человека. Этот уровень существования способностей является основой, своего рода фундаментом формирования способностей человека как субъекта деятельности, они проявляются в какой-либо деятельности, что понятно из названия, но важным моментом является интеллектуальная наполненность их проявления. Если эти способности проявляются под нравственным контролем, то можно говорить о способностях личности [10; 12].

Другой представитель функционально-генетического подхода, Е. П. Ильин, рассматривает способности как степень проявления качественно выраженной функции через существующие задатки. Исходя из этого, люди различаются не только наличием или отсутствием функций, но и степенью их выраженности. Функция выражена, когда ее проявлению способствует наличие значительного ряда задатков [3; 10].

Рассмотрев способности с точки зрения функционально-генетического подхода, можно сделать вывод, что способности представляют собой яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции. В данном случае следует говорить о разной выраженности способности у каждого человека, а не об ее отсутствии.

На современном этапе развития психологии проблема способностей рассматривается в рамках системного подхода. К представителям системного подхода в изучении способностей относят В. С. Мерлина, основоположника теории интегральной

индивидуальности, рассматривающего способности в «n-мерном объемном плане» как уровни индивидуально-личностных различий, связанные с успешностью деятельности и индивидуально-своеобразными приемами работы [4].

Э.А. Голубева, представитель комплексного подхода к изучению способностей, рассматривает способности как сложное трехуровневое образование. Первый уровень – психофизиологический, включающий в себя типологические свойства нервной системы. Второй уровень – психологический, включающий в себя индивидуальные особенности темперамента, характера, мотивации и познавательных процессов. Третий уровень – поведенческий, включающий критерии успешной деятельности. На основе признаков, относящихся к этим трем уровням, Э.А. Голубева выделяет следующие виды способностей: познавательные, коммуникативные и трудовые [2].

Проведенный обзор позволяет сделать вывод о том, что между подходами к рассмотрению проблемы способностей прослеживаются принципиальные отличия, однако представители обоих подходов сходятся в том, что способности в значительной степени связаны с успешностью освоения и реализации профессиональной деятельности.

Профессиональные способности как отдельный вид представляют собой способность к выполнению определенного вида трудовой деятельности в течение долгого времени профессионализации личности, причем в постоянно изменяющихся условиях [2; 5].

Профессиональные способности являются совокупностью индивидуально-психологических свойств личности, способствующих успешному освоению и реализации профессиональной деятельности [7]. Следует разделять общие и специфические профессиональные способности. Общие профессиональные способности необходимы для успешной реализации любой профессиональной деятельности, в то время как специфические необходимы в конкретной трудовой деятельности.

В психологии термин «механизм» относится к системе различных психологических факторов, обеспечивающих процесс проявления психических свойств и изменений [12].

В данной работе понятие «механизмы» относится к факторам, обстоятельствам, способствующим самораскрытию навыков.

Рассмотрение феномена самораскрытия в психологии началось в контексте гуманистической психологии. В самом широком смысле самораскрытие относится к передаче личной информации о другой стороне коммуникации. Другая трактовка означает открытость, искренность и естественность человеческого поведения через самораскрытие [12].

Процесс самораскрытия умений характеризуется закреплением личных интересов, склонностей и навыков, которые интенсивно развиваются в подростковом возрасте. С точки зрения В.С. Чернявской и Н.А. Аминова, которые активно изучали проблему самораскрытия способностей школьником, фиксация интересов, задатков и способностей возникает благодаря раскрытию себя через рефлексивное общение с собой, что имеет большое потенциальное значение для развития личности человека [1; 9].

Процесс фиксации имеющихся навыков значительно дополняет образ Я-ученика, способствует формированию его планов, связанных с будущей профессионализацией, например, выбор дополнительных занятий или ресурсов информации, да и в целом формированию образа себя как будущего профессионала. Безусловно, как уже было указано, такая фиксация возможна не только с помощью собственной рефлексивной активности, но и с помощью других людей, облегчающих процесс самораскрытия способностей. Это могут быть близкие родственники, друзья, учителя [11]. Другими словами, значимым фактором в этом процессе остается обратная связь от других людей.

Раскрывая собственные способности школьник в большей степени становится активным в поиске и выборе пути профессионализации, он становится более критичным в отношении поступающей извне информации. Такой подход к выбору будущей профессиональной деятельности создает высокую вероятность того, что бывший школьник с успехом будет справляться с освоением выбранной профессии и того, что в ней он будет развиваться личностно [6].

Сознательный выбор профессиональной деятельности на основе представлений о собственных способностях приводит к высокой заинтересованности, вовлеченности в работу, что позволя-

ет легче справляться с возникающими трудностями [6]. Именно на этой основе личные цели и ценности человека становятся конгруэнтны профессиональным, человек находит смысл в выполняемой им работе, соотносит его со смыслом своего существования, что является одной из составляющих экзистенциальной исполненности.

Цель проведенного нами исследования заключалась в изучении механизмов самораскрытия способностей, как компонента профессионального самоопределения, разработке на основе полученного материала тренинговой профориентационной программы и её апробации.

Исследование включало следующие этапы: 1) исследование механизмов самораскрытия способностей как компонента профессионального самоопределения, 2) разработка программы профориентационного тренинга, основанной на результатах проведенного исследования, и ее апробация, 3) описание результатов проведения программы профориентационного тренинга.

В исследовании самораскрытия способностей как компонента профессионального самоопределения приняли участие 10 представителей профессий 3D-модельер, дизайнер, графический дизайнер в возрасте от 23 до 27 лет и стажем работы от 2 до 5 лет. Также 21 студент, обучающийся по направлению подготовки «Дизайн», в возрасте от 21 до 22 лет. Общая выборка составила 31 человек.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: ассоциативный тест представлений, опросник самораскрытия способностей В.С. Чернявской, Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер.

Результаты контент-анализа и опросника самораскрытия способностей показали, что для представителей таких профессий, как 3D-модельер, дизайнер, графический дизайнер, наиболее свойственно самостоятельное раскрытие способностей. Это говорит о том, что респонденты самостоятельно обнаружили и развивали свои склонности и способности путем самоанализа, упорства и самообразования и на основании их они осуществляли свой профессиональный выбор.

Результаты опросника «Шкала экзистенции» показали, что все представители творческих профессий, принявшие участие в

исследовании, имеют хорошие показатели субъективного ощущения экзистенциальной исполненности.

Согласно результатам контент-анализа и опросника самораскрытия, наиболее характерном для студентов-дизайнеров, участвующих в исследовании, является самораскрытие навыков, что может свидетельствовать о том, что респонденты открыли и развили свои склонности независимо от одного человека посредством самонаблюдения, личностного развития и навыков самообразования. По своим способностям они выбрали направление учебы.

Согласно результатам опросника «Шкала экзистенции», 13 студентов (62%), принявших участие в исследовании, имеют хорошие показатели субъективного ощущения экзистенциальной исполненности. Результаты 8 человек (32%) указывают на их неисполненную экзистенцию.

Таким образом, для выборки представителей творческих профессий гипотеза подтвердилась. Всем представителям творческих профессий, принявшим участие в исследовании, свойственны самостоятельное раскрытие собственных способностей путем самоанализа и саморазвития и выбор профессиональной деятельности на основе имеющихся способностей, что способствовало их успешной реализации в профессии и высоким показателям экзистенциальной исполненности. В то же время для студентов-дизайнеров гипотеза не подтвердилась. Для данной выборки также наиболее свойственно самостоятельное раскрытие собственных способностей, но 32% респондентов получили низкие показатели экзистенциальной исполненности.

В результате проведенного исследования нами были выделены следующие механизмы самораскрытия способностей: самоанализ, работа над собой, стремление сменить вид деятельности, тренировка умений, оценка способностей со стороны окружающих, изучение специализированной литературы, просмотр обучающих видео, занятия в кружках, поддержка родителей и партнера (супруга).

Результаты исследования могут быть применены в средних школах, а также в средних и высших учебных заведениях, чтобы помочь старшеклассникам раскрыть свои навыки, а также организовать учебные курсы и семинары, чтобы помочь

школьникам учиться в соответствии с их навыками. Многие старшеклассники сталкиваются с затруднениями при профессиональном самоопределении, преодолеть которые позволят разработка и проведение программы группового профконсультационного тренинга, направленного на самораскрытие способностей.

По результатам исследования нами была разработана программа группового профориентационного тренинга для старшеклассников. Учитывая результаты исследования, согласно которым доминирующим является самостоятельное раскрытие способностей, в программе преобладают упражнения, направленные на самоанализ.

Потребность в разработке данной программы обусловлена сложностями, которые испытывают старшеклассники в процессе профессионального самоопределения, а также важностью осуществления профессионального самоопределения в соответствии с имеющимися у них склонностями и способностями. Выбор профессии, соответствующей склонностям и способностям личности, может быть осуществлен посредством их самораскрытия в себе.

Программа направлена на активизацию таких механизмов, как самоанализ и оценка со стороны окружающих. Для реализации механизма самораскрытия были использованы психометрический тест С. Деллингер, упражнения «МОГУщество», «Мои способности», «Моя личность». Для реализации механизма оценки со стороны окружающих использовались упражнения «Круг» и «Кто есть, кто».

В группу вошли 20 участников в возрасте от 15 до 17 лет.

По итогам программы группового профориентационного тренинга на тему самораскрытия способностей участникам была предложена анкета обратной связи тренинга. Анализ результатов анкетирования показал позитивный отклик участников, все респонденты отметили актуальность и пользу от своего участия в тренинге.

Результаты реализации программы также были проверены с помощью анкеты «Ориентация» И.Л. Соломина. Для выявления качества реализации программы нами был применен G-критерий знаков.

Сопоставление данных анкеты «Ориентация» И.Л. Соломина, полученных до и после проведения профориентационного тренинга, с помощью G-критерия знаков выявило, что результатом реализации программы стал рост показателя профессиональных интересов к таким сферам, как «Человек-Человек», «Человек – Знаковая система» и к характеру труда «Исполнительский», также рост показателей профессиональных способностей в 5 представленных сферах: «Человек-Человек», «Человек-Техника», «Человек-Знаковая система», «Человек-Художественный образ», «Человек-Природа», а также рост показателей профессиональных способностей к характерам труда «Исполнительский» и «Творческий». Таким образом, можно сделать вывод, что реализация программы группового профориентационного тренинга способствовала самораскрытию способностей ее участников.

1. Аминов, Н.А. Самораскрытие способностей старшеклассника / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №4 (59). – С. 184–186.

2. Голубева, Э.А. Способности и склонности: учеб. пособие / Э.А. Голубева. – Москва: Педагогика, 1989. – 200 с.

3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 432 с.

4. Мерлин, В.С. Структура личности: характер, способности, самопознание: учеб. пособие / В.С. Мерлин. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1990. – 110 с.

5. Ращупкина, В.А. Представления о собственных способностях как предпосылки профессионального самоопределения студентов / В.А. Ращупкина, И.И. Черемискина // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всероссийской научной конференции, 11–12 апреля 2018 г. / отв. ред.: В.С. Чернявская, И.И. Черемискина; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 106–110.

6. Ращупкина, В.А. Самораскрытие способностей как компонент профессионального самоопределения / В.А. Ращупкина // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. – Киров, 2019. – С. 177–179.

7. Ращупкина, В.А. Аутопредставления о способностях в контексте профессионального самоопределения / В.А. Ращупкина, И.И. Черемискина // Мир педагогики и психологии. – 2018. – №2(19). – С. 85–91.
8. Самылова, О.А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде / О.А. Самылова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – №1 (22). – С. 129–133.
9. Токмакова, А.А. Внешние и внутренние факторы самораскрытия способностей студентов-дизайнеров / А.А. Токмакова, В.С. Чернявская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 4(25). – С. 372–376.
10. Чернявская, В.С. Самораскрытие способностей как цель современного образования: обзор психолого-педагогических исследований / В.С. Чернявская, В.С. Шibaев // Концепт. – 2018. – № 12. – С. 1108–1118.
11. Чернявская, В.С. Факторы самораскрытия профессиональных способностей студентов: адаптация опросника / В.С. Чернявская, А.А. Токмакова, Ю.М. Ротэрянэ // Человек и его ценности в современном мире: материалы VIII Междунар. науч.-практич. конф. – 2017. – С. 183–197.
12. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – Москва: Университетская книга, 2010. – 319 с.
13. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1996. – 320 с.

2. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ И ДИАЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ САМОРАСКРЫТИЯ

2.1. Персональное измерение как основной источник самораскрытия ресурсов и способностей

С.А. Мардоян*

Каждое направление в психотерапии и психологии занимается ресурсами, их максимальным использованием, способствует развитию человека, его приближению к себе настоящему, существованию (Хайдеггер), раскрытию присущих ему способностей и интересов. Любая терапия начинается с укрепления человека в его истинности, в поиске и подпитке ресурсами, в поиске в нем самом и вовне того, что еще больше приблизит его к тому, что даст ощущение силы, энергии, чувства проживаемой жизни, смысла, радости. Сам терапевтический процесс затем занимается обнаружением, обработкой и ликвидацией тех блоков, внутренних конфликтов и травм, которые закрывают доступ человека к его внутренней силе, ресурсам, к той глубинной, присущей ему изначально аутентичности, в которой таится неиссякаемый источник жизненной энергии, витальности.

Метод экзистенциального анализа (ЭА), разработанный австрийским ученым, психотерапевтом, доктором философии и медицины Альфридом Лэнгле, исходит из концепции воздействия

* Мардоян Светлана Ашотовна – экзистенциальный психотерапевт, тренер, Ассоциация экзистенциально-аналитических психологов и психотерапевтов (г. Москва); e-mail: svemarash@mail.ru

духовного измерения в человеке на его детерминированную природой психофизическую структуру, что дает возможность максимально полно и аутентично раскрыть способности и ресурсы человека.

Концепция экзистенциального анализа строится на четырех фундаментальных мотивациях (4 ФМ), которые движут человеком. При задействовании персонального измерения человек проживает свою жизнь исполненной, в ЭА мы говорим: человек проживает свою экзистенцию.

Основные мотивации, движущие человеком:

1. Мочь быть в этом мире. Человек отвечает на вопрос: могу ли я быть в этом мире? Достаточно ли у меня опоры, пространства и защиты, чтобы испытывать чувство покоя и стабильности?

2. Переживание ценности жизни, отношений, близости. Вопрос, который звучит в этой мотивации: нравится ли мне жить?

3. Иметь право быть собой, проживать индивидуальность, быть аутентичным себе. Имею ли я право быть собой, отличным от других, иметь свои границы, охранять свою интимность?

4. Вопрос смысла и контекста. В чем смысл моего сегодняшнего дня и в каком более широком контексте я живу? Мотивация будущего, горизонта.

Антропологическая картина человека в ЭА основана на трехмерной картине человека по В. Франклу.

Франкл выделяет не только психическое и физическое измерения в человеке, но и духовное, ноэтическое.

Именно в духовном измерении возникает понятие *Perzon*. В ЭА понятие *Perzon* отличается от Персоны в юнгианском подходе психоанализа.

С введением понятия *Person* мы обращаем внимание на то, что не сводимо к психофизике.

Персональное измерение – это альтернативный способ проживания жизни и реализации себя как духовной личности. Жить не из защит и инстинктов, а, пропуская через призму духовного измерения, отвечать на вопросы жизни из своей глубины, из своего сущностного.

Person – психофизика: два полюса.

Психофизика = субстанция, заранее заданная, константная; объективируемая ***фактичность***.

Person = всем этим не является, она факультативна, она – чистая возможность, «динамис» = сила. *Person* – это способность *обходиться* с фактическим (телесным, психическим) и мирским.

Это не спонтанное соотнесение, не реакция (что свойственно психодинамике), это душевная активность.

Точнее говоря, это способность обходиться также и с самим собой, со своим собственным сущностным ядром – аутентичность.

Это та сила во мне, которая *принимает решения* по поводу того, что я сейчас делаю, как я обхожусь с собой и с другим.

- **Источник** во мне, который мне не подчиняется, но который я, будучи открытым к нему, могу обрести и дать течь через себя. Вода – это архетипический символ духовного.

- **Внутреннее солнце**, внутренний свет, который освещает меня изнутри и светит через глаза. Во многих медитативных упражнениях охотно используют этот образ.

- **Божественное Я** в религии.

Моя жизнь становится персональной:

Когда я *открыт*, и когда я *себя показываю*: показываю то, что для меня важно, что меня касается, что мною *движет*, собственный опыт, переживание, обхождение с познанным и пережитым. Когда становится видимым то, что *меня трогает*, что меня занимает. Тем самым я *приглашаю другого* к тому, чтобы он добавил к этому что-то своё.

Предпосылки для персональных отношений

Четыре ФМ создают *рамки* для того, чтобы могло произойти уплотнение персонального:

1. *Мотивация Мочь-Быть, стабильности, покоя.*

Доверие: когда я могу кому-то доверять, могу кому-то довериться.

2. *Мотивация прожить радость, чувство ценности жизни. Обращение, отношения*: когда мне кто-то близок; когда я даю себя затронуть тем, что волнует другого.

3. *Измерение индивидуальности, права быть собой, самоценности, аутентичности. Признание ценности*: когда меня видят и когда я сам себя ценю.

4. *Смысл*: общие рамки того, с чем мы себя соотносим, когда общение происходит в осмысленных рамках, понятных для обеих сторон.

Персональное измерение – это:

- свободное в человеке;
- уникальное, неповторимое, автономное – индивидуальность, аутентичная сама себе;
- принимающее решения, то, что во мне говорит Я;
- занимает позицию;
- принимает решения.

Person как «говорение-ко-мне» (говорение, имеющее в виду меня) является той «внутренней силой», которая непостижима для нас, над которой у нас нет власти, которую мы не можем «сделать» по своей воле. Здесь человек стоит перед **непостижимым** в самом себе. «Я» = обрамление для «Оно» как обрамление для источника. Та глубина, которая поднимается во мне (как вода поднимается из источника), имеет в виду меня. Это и есть глубочайшее соотнесение с самим собой.

• **Последствия Быть доверенным себе...** – Я доверен себе. – Это означает, что я как *Person* (как то, что является во мне динамичным, пробивающимся, говорящим) – дан в руки **себе в качестве того, кто принимает решения** (утверждает, определяет, действует).

Я – это тот, кто несёт за себя **ответственность**. – Я! Это **учреждает (конституирует) Person**. У меня в руках нет ничего от себя, кроме ответственности:

Я подарен себе, я вверен себе, как маленький ребенок, я ответственен за себя.

Аутентичность = установка открытости по отношению к себе самому и честное восприятие (улавливание) глубинного Собственного, «такого, какое оно во мне есть».

При этом «истинным “Я”» является *Person*.

«Это *соответствует* мне», это «*аутентично*», это «и *есть* я». При этом предполагается, что существует некоторый внутренний полюс, с которым осуществляется сравнение, который мы и можем обозначить как сущность или как подлинное. Ведь как можно было бы говорить об аутентичности, если бы не было чего-то постоянно существующего, **неразрушаемого? Сущность человека – это *Person*.**

Таким образом, сущность человека состоит в том, чтобы «стоять за себя». Это – **динамическое понимание сущности**, полностью соответствующее характеристике **свободы**. Это – ак-

туализация себя в такой форме, когда я интуитивно чувствую, что мне нравится быть таким, я соответствую себе самому, могу быть таковым, вижу смысл в этом. Иначе говоря, я сущностен, когда могу стоять за себя, – это критерий, позволяющий увидеть мое собственное бытие *Person*.

Перзон – реализуется в действии. До того – она лишь потенциальность.

Двойная открытость Перзон – это суть базовой теоремы ЭА: двойное соотнесение с собой и миром.

Именно в двойном соотнесении Перзон находит себя и приходит к своей экзистенции.

Перзон в своей незавершенности обладает колоссальным потенциалом для развития.

Словарное определение *Person*

Person – центральное понятие экзистенциального анализа, используемое для описания духовного измерения человека (=антропология) и его способности к экзистенции.

Person (= ноэтическое измерение) определяется Франклом (*Frankl*, 1990, S. 226) как «свободное в человеке». Он расположил понятие *Person* на полюсе, противоположном причинно-детерминированной психофизике, которая, по определению, является Несвободным в человеке. Франкл полагал, что между *Person* и психофизикой есть сущностное отличие, что делает человека способным к самодистанцированию. Самодистанцирование создает внутреннюю свободу, которая позволяет возникнуть внутреннему внутреннему диалогу, пространству интимности, а также интуитивному чутью (=совесть).

Со своей концепцией «оппонирующего духа» Франкл продолжает традицию Макса Шелера (*Wicki*, 1991). Свобода *Person* хотя и возникает из оппонирующего «свободный от», но исполняет себя лишь в «свободный для» – в ответственном действии, в котором человек выходит за пределы самого себя (превосходит себя) (в самотрансценденции), в котором человек целостно отдаётся ценностям в мире и тем самым реализует смысл своей жизни и формирует себя как личность. Основание для свободы и непостижимости *Person*, в конечном итоге, находится в совести как в самой большой глубине *Person*, коренящейся в духовном бессознательном.

А. Лэнгле (*Längle*, 1993) расширил концепцию *Person* и несколько по-иному расставил акценты. Лэнгле исходит из понима-

ния *Person* как «говорящего во мне», считая диалог ее сущностной характеристикой. Присущая *Person* способность к встрече происходит от внутреннего наличия самого себя в качестве визави (интимность, внутренний разговор, самодистанцирование), а также от направленности на Другого (самотрансценденция), благодаря чему воплощается в действительность сущностная способность *Person* к открытости, а «Я» конституируется как имеющее двойную соотнесенность:

Определяющие элементы бытия Персон:

Аутентичность

Свобода

Достоинство

Ответственность

Person проявляет себя посредством своей личности: через то, как она *себя ведет*, что она *из себя делает*, кем она *становится*.

Личность = насколько *Person* реализовала свои установки, проживала свою аутентичность, насколько *Person* «воплотилась».

Взгляд при этом направлен на *взаимосвязь Person с другим*.

Как **экзистенция** *Person* предстает перед нами, когда мы смотрим на нее с точки зрения ее способности *превосходить саму себя*?

В ПТ через *Персональное обращение* помогаем пациенту больше стать собой.

Это большее, что мы можем сделать. Зачастую это снимает симптомы, с которыми человек обратился.

Почему *Персональное обращение* так действенно? Так важно?

Если мы заглянем в себя, каждый из нас может почувствовать, как я хочу быть принятым, понятым, чтобы меня здесь хотели видеть, были рады мне, уделили мне время, чтобы мне здесь было место, именно мне.

Все это я получаю в *Персональном обращении*.

И когда я получаю это чувство, я успокаиваюсь, я чувствую опору, принятость, я расслабляюсь, мне не нужно защищаться, я могу быть собой так, как есть у меня сейчас. И если мне не нужно защищаться, то симптомы уходят, я просто могу быть.

Я ощущаю покой и радость.

Итак, что необходимо для ПО по 4 ФМ?

1 ФМ

Внутренняя почва:

- принятие себя и другого

- доверие к себе и другому
- мужество встретить инаковость

Внешняя почва:

- если мне не угрожают
- меня принимают
- мне доверяют

2ФМ

Внутренняя почва:

– мочь обратиться, иметь в душе достаточно тепла, любви к человеку, чтобы захотеть его обнять сердцем

- хотеть и иметь время для этого
- переживать близость или желание ее установить
- ощущать ценность отношений

Внешняя почва:

ПО легче установить, когда

- есть время у другого для этого
- есть отношения с другим
- если уже установлена какая-то близость, есть пред-отношения, знание этого человека

3ФМ

Внутренняя почва:

- устойчивое ощущение своей ценности
- право быть собой
- мочь стоять за себя

Внешняя почва:

- дать право инаковости
- уважение другого и себя рядом с другим
- границы, уважать их у другого и мочь проводить свои.

4ФМ

Внутренняя почва:

– видеть смысл своих решений и действий в каждом поступке, мочь связывать их в единую линию жизни

Внешняя почва:

– мочь связывать свои задачи, свое течение жизни с более широким контекстом во внешнем мире

Экзистенция = реализовывать себя как *Person* в диалоге с миром.

Итак, речь идёт о персональном обращении. О том, какое пространство общения возможно, когда человек в контакте со своей Персон, когда ощущаешь себя настоящим, истинным.

Мы общаемся с людьми каждый день, с друзьями, родными, коллегами, клиентами и др.

От того, как мы это делаем, зависят наши дела, отношения, успехи в каких-то начинаниях, эффективность нашей с вами работы.

Вопрос в том, видим ли мы самого человека в этом общении, на что мы смотрим, когда заговариваем с ним?

Когда начинается обращение?

С какой установкой мы подходим к другому. В ЭА речь идёт о феноменологии – увидеть человека в его сущности.

Что есть в обращении, чего нет в обычном разговоре?

Физический жест обращения, когда человек поворачивается к кому-то, отражает движение души, которое мы совершаем. Я отворачиваюсь от всего остального в данный момент и смотрю на другого со всей своей полнотой. Я в этот момент отдаюсь всем своим вниманием, чувствами.

В обращении я останавливаюсь, отодвигаю все остальное на этот момент, мое время сейчас принадлежит другому. Но я при этом полностью с собой.

А. Лэнгле пишет:

«Обращаемся ли мы к человеку как целостному существу или нет, к тому, какой он есть, что им движет, что он думает и чувствует?»

Может быть, ещё глубже, выходя на уровень Персон, мы обращаемся к нему, каким он мог бы быть, если бы это позволяли обстоятельства?»

В персональном обращении мы идём к другому из нашей *Person*, той нашей части, которую мы никогда не сможем узнать до конца, ухватить и определить окончательно. Мы можем только встречать ее и каждый раз это может быть что-то еще неизведанное и удивительное. Неиссякаемая сила нашей *Person*, тем самым является источником энергии, жизненных сил, возможностью познавать себя и черпать ресурсы из себя самого.

2.2. Самораскрытие невербальных компонентов коммуникации в процессе внутреннего диалога при решении наглядных задач

В.И. Екинцев*

В классической работе А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца по восстановлению движений руки после военных ранений была продемонстрирована выходящая за рамки физиологии роль движений человека в виде влияния смысловых факторов на восстановление нарушенных движений рук. В работе А. В. Запорожца и В. П. Зинченко «Восприятие, движение, действие» утверждается единство образа и действия, то есть моторика человека участвует в восприятии как внешне, так и по существу. Делается попытка развития идей физиологии активности Н. А. Бернштейна, исследования движения как морфологического объекта, как генетически исходной единицы анализа психической реальности.

В современном развитии концепции А. В. Запорожца и В. П. Зинченко проводится изучение «микроскопии хронотопа» – Н. Д. Гордеевой, В. П. Зинченко на экспериментальном стенде. На данном стенде исследованию могут быть подвергнуты как инструментальные, так и естественные движения. При этом сохраняется принцип совместимости моторного и перцептивного полей. Регистрация проводится по пространственно-временным, скоростным и точностным параметрам исследуемого процесса. На стенде регистрируется движение глаз, что даёт возможность воспроизводить движения руки и глаз на графопостроителе и обрабатывать на компьютере. К недостаткам этого стенда можно отнести то, что работа на нём ограничена исполнительным действием, которое не охватывает всего многообразия движений человека.

Функциональная модель предметного действия имеет особенность в виде связи с предметной ситуацией, двигательной задачей, образа ситуации и образа действия. В образе действия

* Екинцев Владислав Иванович – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса; e-mail: ekintsev@mail.ru.

представлены субъективные аспекты: схема тела, состояние субъекта. Интегральная программа содержит схемы действия и то, как действие должно проходить. Блок дифференциальных программ имеет двухуровневое строение, которое состоит из программ элементарных действий и продуктов позднего развития. На один уровень, блок коррекции и контроля, поступает информация о схеме действия и результате, на другой – информация из «дифференциальной программы». В блоке коррекции и контроля принимаются решения об окончании действий и его корректировке или об отмене действий. В блок схемы памяти поступает информация, хранящаяся в обобщённом виде (схемы способов, приёмов, тактик). Полиmodalный афферентатор выполняет роль пассивного передаточного звена из внешнего мира. Моторный компонент осуществляет тонические реакции, ощущения схемы тела.

Функциональная модель предметного действия развивает как теорию деятельности А. Н. Леонтьева, так и физиологию активности Н. А. Бернштейна. Необходимо отметить, что данная модель демонстрирует модель предметного действия.

Не только в области психологии, но и физики разрабатывались проблемы целенаправленных движений человека, которые были связаны с развитием робототехники. Развивая идеи механики управляемого тела, Г. В. Корнев подошёл к проблеме феномена движений человека. Им было создано учение целенаправленной механики, состоящей из механики управляемого тела и механики человека.

Первая посылка в механике управляемого тела состоит в том, что для того чтобы человек заранее мог управлять движением, он должен поставить субъективную задачу или цель, указать свойства, которыми движение должно обладать, которые могут произойти, так и не произойти в результате управления движением. Вторая посылка механики управляемого тела заключается в представлении о подчинения движения объектов законам механики и другим законам природы [1, с. 13]. Третья посылка – достижение цели движения возможно лишь при использовании объективных законов.

Г. В. Корневым вводится принцип совместимости, когда естественное движение изменяется так, чтобы получилось движение, достигающее цели [Там же, с. 20]. Для того чтобы получить

уравнение движения, достигающего цели, достаточно из класса движений, которые определяются уравнениями кинематики, выделить подкласс движений, совместимых с программой.

Целенаправленная механика состоит из двух разделов качественно различных движений: 1) движения, на которые человек влияет непосредственно (механика человека), 2) движения, на которые человек влияет опосредованно или не влияет вообще, то есть когда человек не выступает причиной движения (механика управляемого тела). В целенаправленную механику включаются такие немеханические понятия, как «воля человека» и «цель человеческой деятельности». Таким образом, целенаправленная механика невозможна без психологии и физиологии [2, с. 7].

Целенаправленная механика включает в себя законы механики и предвидимое будущее, которое выражено в виде программ движения. Основная гипотеза механики человека состоит из представлений о возможности математически моделировать функции от обобщённых координат своего тела и их производных во времени [1, с. 73–74]. Всякое движение человека совершается в соответствии с программой, «заложенной» в организм человека. Для того чтобы запрограммировать движения человека, необходимо: 1) выбрать обобщённые координаты тела человека; 2) установить соответствие между задачами, решаемыми человеком при помощи движений тела, и программами, являющимися математическими моделями двигательных задач. Осуществимость программ и программных законов движения, по мнению Г. В. Коренева, может быть выяснена на основе законов динамики. Для применения законов динамики нужно построить модель, учитывающую все типы движения. Сделать это практически невозможно, потому что полная модель движений будет иметь более 200 степеней произвола (многих произвольных функций времени). Поэтому Г. В. Коренев представляет базисную модель из 15 основных звеньев (40 произвольных функций). Для изучения движения отдельных органов тела (руки, глаза) применяются более полные модели этих систем.

В конце своей жизни Г. В. Коренев разработал математическую модель психомоторного акта [3]. Данная модель включает в себя: 1) начальную (психологическую) стадию психомоторного акта, в которой человек ставит цель и проводит клас-

сификацию обстановки (внешней и внутренней); 2) конечную (физиологическую) стадию, реализуемую через акцептор результата действия.

Таким образом, Г. В. Корневым была предпринята попытка естественно-научного изучения целенаправленных движений человека. Г. В. Корневым были обозначены противоречия методологического характера, так как механика человека не может быть описана и понята из законов классической механики. Поэтому можно рассматривать работы Г. В. Корнева как первый шаг к созданию аксиоматики движений человека, устанавливающей связь между механикой человека, психологией и физиологией высшей нервной деятельности.

Несмотря на достижения в исследовании восстановления движений, предметных действий, целенаправленных движений человека, приходится констатировать, что проблема целенаправленности движений человека, участия движений в целеобразовании не была решена в полной мере.

В данном проблемном аспекте особого внимания заслуживает научная школа О. К. Тихомирова, в которой уделялось большое внимание исследованию процессов целеобразования. О. К. Тихомиров выделял девять механизмов целеобразования: первая группа в виде механизмов формирования стратегических целей, вторая в виде планирования достижения предварительного результата. При этом стратегические цели могут переходить в разряд промежуточных и наоборот.

Цель возникает из-за противоречия между потребностями человека и внешним миром. Поэтому цели делятся на создаваемые самим человеком и поставленные извне. Таким образом, происходит переход от внешнего способа целеобразования к внутреннему. Предполагается наличие у человека автогенерируемой «интеллектуальной» деятельности, проявляющейся при решении мыслительных, в том числе наглядных, задач.

В работах В. Е. Ключко и его коллег (Ключко В. Е., 1978, 1991; Краснорядцева О. М., 1986) исследовался процесс порождения познавательных потребностей в ходе выполнения деятельности. Эмоции фиксируются с помощью записи кожно-гальванических реакций, с помощью которых обнаруживаются противоречие, начавшийся поиск, выделение конфликтных зон и др. Целеполагание определяет способ и характер мышления человека. Сво-

бодная инициация мышления является самопроизвольным переходом действующей личности к мыслительной деятельности. Кроме этого, инициация мышления может возникать в ходе деятельности при столкновении с разного рода ситуативными препятствиями. Инициацию мышления могут вызывать и сформулированные задачи. На первой стадии мыслительного процесса происходит конструирование противоречия, а затем мыслительный процесс может идти уже от противоречия. В научной школе В. Е. Ключко экспериментально исследовано мышление в его включённости в процесс восприятия. А. А. Делюкиной было показано, что стратегии категоризации при восприятии незнакомого предмета влияют на познавательное противоречие в проблемной ситуации.

Следует заметить, что А. В. Запорожцем было проведено исследование зависимости восприятия от характера деятельности в онтогенезе. Действие ребенка превращается в жест только в процессе отчуждения движения, при сформированности своей позиции, когда он способен невербально изобразить ситуацию. При этом действие отделяется от предмета и становится предметом понимания, осмысления.

Несмотря на то, что невербальная коммуникация в образовательном процессе изучается давно, исследования не становятся менее актуальными. Самораскрытие невербальных компонентов коммуникации является также способом самоорганизации и самоидентификации.

Демонстрируя смысл партнёру с помощью невербальной коммуникации, в коммуникативной ситуации происходит самораскрытие личности. Смыслообразование делает возможными совместную деятельность и общение, приводя к формированию общих целей, мотивов, смысловых позиции. Исследование психических процессов и общения в процессе совместного решения задач в диадах продемонстрировало, что при решении задач, требующих ориентировки в пространстве, или воспроизведении пространственных признаков объектов ведущая роль принадлежит жестам [6, с. 151–164].

В нашем исследовании, состоящем из двух этапов, на первом этапе изучали невербальную коммуникацию в процессе решения учащимися задач во внутреннем диалоге в ситуации, в которой личность будет обращаться к себе, самораскрывая

себя. Ситуации решения задач во внутреннем диалоге предоставляют такую возможность в виде увеличенных изображений наглядных задач: «Разрушенные мосты», «Наблюдатели на площадях», «Задача Эйлера» [5].

Предложенный Ю. Н. Кулюткиным анализ решения эвристических задач включает три этапа. На первом этапе испытуемый сопоставляет операции решения с требованиями, устанавливая отношения между представленными объектами. На втором этапе операции решения сопоставляются с выдвигаемой самим испытуемым гипотезой, являющейся конкретным способом решения задачи. На третьем этапе определяется результат решения и его сопоставление с условиями задачи [4, с. 62].

В нашем эксперименте принимали участие студенты вузов г. Читы, возраст испытуемых – юношеский (17–21 лет для мужского пола и 16–20 лет для женского), общее количество испытуемых – 31 человек. Испытуемые учатся на психологическом факультете ЗабГУ (педагоги-психологи; специальные психологи – всего 31 человек).

На втором этапе проводилось исследование самораскрытия смысловой позиции с помощью невербальной коммуникации учителями на уроках в 40 классах средней школы г. Читы с помощью методики «Личностный дифференциал», видеонаблюдения (наблюдение проводилось однократно в 40 классах в течение урока), метода экспертных оценок. Испытуемыми стали учителя-предметники средних образовательных школ в возрасте 24–54 лет (женщины).

Методика «Личностный дифференциал» использовалась для оценки испытуемыми себя как учителя («Я сам как учитель»). Таким образом, с помощью видеонаблюдения исследовался двусторонний процесс: решение учащимися задач и проведение учителем урока. Полученные данные проверялись методом экспертной оценки. В качестве показателей экспертной оценки были выбраны следующие: интенсивность использования невербальной коммуникации, эмоциональная окрашенность невербальной коммуникации, направленность, разнообразие репертуара средств невербальной коммуникации, направленность невербальных проявлений.

В эксперименте исследовалось самораскрытие невербальных компонентов коммуникации в ситуациях решения наглядных за-

дач и в ситуации взаимодействия. При решении представленных наглядных задач самораскрытие невербальных компонентов коммуникации возникало у испытуемых в виде жестов, которые указывали на часть изображения или демонстрировали решение задачи, наглядно показывали логику рассуждений, взаимодействие выраженных во внешнем диалоге различных смысловых позиций.

Невербальные компоненты в виде жестов использовались для фиксации смысла, стимулирования своей деятельности по решению задачи, перехода идеи решения из иррациональной в рациональную форму. В жесте как средстве самораскрытия невербальных компонентов проявлялся эмоционально-установочный комплекс. В самораскрытии жестикуляция употреблялась параллельно с речью при решении задач как средство ориентировки в пространстве и указывалось направление поиска, целеобразования, а также самоорганизации мыслительной деятельности.

В экспериментальной ситуации решения топографических, эвристических задач самораскрытие жестикуляции происходило для фиксации смысла, стимулирования своей деятельности по решению задачи, перехода идеи решения из иррациональной в рациональную форму. В самораскрытии жестов преобладала готовность действовать по отношению к ситуации и её элементам.

Кластерный анализ выявил взаимосвязи между следующими показателями: активность и интенсивность смысловой позиции, тип и направленность жеста, оценка смысловой позиции, форма употребления жеста, которые, обобщаясь, связаны с активностью жестового выражения.

Проведённое экспериментальное исследование позволяет констатировать, что самораскрытие невербальных компонентов коммуникации в ситуациях решения наглядных задач является условием внутреннего диалога в механизме решения задачи на смысл как невербальная констатация этапов процесса рационализации смысла, как жестовое закрепление ещё не осознанного смысла на стадии перевода его из эмоциональной (иррациональной) формы в вербальную (рациональную). Жест выступает условием не только диалога, но и внутреннего диалога как выражение внутренней готовности действовать в определённом направлении, в направлении предмета, имеющего актуальный смысл.

Во второй экспериментальной ситуации (исследования влияния ценностно-смысловых позиций на самораскрытие невербальных компонентов коммуникации в педагогическом общении) у учителей средних школ значимые корреляции получены между следующими параметрами:

- использование невербальных коммуникаций и представление о личностных особенностях учащихся (0,44);
- интенсивность использования невербальных коммуникаций и общительность, активность педагога (0,57);
- интенсивность использования невербальных коммуникаций и представления о личностных особенностях учащихся (0,47);
- экспрессивность, эмоциональная окрашенность невербальных коммуникаций и активность, общительность педагога (0,49);
- направленность невербальных коммуникаций и общительность, активность педагога (0,46);
- направленность невербальных коммуникаций и уровень симпатии по отношению к учащимся (0,33);
- направленность невербальных коммуникаций педагога и представление о личностных особенностях учащихся (0,39);
- физические параметры невербальных проявлений педагога и представление о самоценности педагога (0,32);
- физические параметры невербальных коммуникаций педагога и уровень симпатии по отношению к учащимся (0,52);
- физические параметры невербальных коммуникаций и представление о личностных особенностях учащихся (0,38).

С помощью корреляционного анализа по критерию Спирмена были выявлены статистически значимые взаимосвязи между показателем общительности, социальной активностью личности педагога и показателями интенсивности использования, эмоциональной окрашенности и направленности невербальной коммуникации педагога на уроке. Также были выявлены корреляционные связи между показателем общительности, социальной активностью учащихся и показателем интенсивности использования невербальной коммуникации педагогами в процессе урока, показателем привлекательности, симпатии учащихся и показателем разнообразия репертуара средств невербальной коммуникации, используемой учителем.

Полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что в самораскрытии невербальных компонентов коммуникации в ситуациях решения наглядных задач проявлялся эмоционально-установочный комплекс.

В ситуации решения эвристических, наглядных задач самораскрытие невербальных компонентов коммуникации адресовалось личностью к самой себе как субъекту деятельности, выступая в качестве рефлексивного средства, закрепляющего смысл на стадии его перехода из эмоциональной формы в рациональную (вербальную).

Невербальные компоненты коммуникации в виде жеста служили средством целеобразования, а его целенаправленность определялась ориентировкой в пространстве, демонстрируя самоорганизацию деятельности.

Результаты исследования педагогов демонстрируют, что они более высоко оценивают нравственные, волевые и эмоциональные качества у себя, чем у учащихся.

Взаимодействие – двусторонний процесс, но его необходимо понимать как целое, как систему. При решении наглядных задач особую роль играет внутренний диалог, который способствует самораскрытию невербальных компонентов коммуникации в процессе внутреннего диалога при решении.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1. Исследование самораскрытия невербальных компонентов коммуникации в процессе внутреннего диалога позволяет углубить научные представления о самоорганизации мыслительной деятельности и роли в нем внутреннего диалога. Невербальные компоненты являются условием внутреннего диалога в механизме решения задачи на смысл как средство смыслопередачи.

2. Невербальные компоненты коммуникации могут быть исследованы с позиции моделей механики человека как невербальная констатация этапов процесса рационализации смысла, как жестовое закрепление ещё не осознанного смысла на стадии его перевода из эмоциональной формы в вербальную форму в предвидении будущего. Движение рук человека в виде жеста служит средством самоорганизационного целеобразования в процессе мыслительной деятельности.

3. При решении задач невербальные компоненты коммуникации являются средством самораскрытия смысловой позиции,

адресуемой личностью к самой себе, выполняя функцию рефлексивного средства. Самораскрытие невербальных компонентов коммуникации представляет констатацию этапов процесса рационализации смысла как невербальное закрепление ещё не осознанного смысла на стадии его перевода из эмоциональной формы в вербальную. В самораскрытии невербальных компонентов коммуникации в ситуациях решения наглядных задач проявлялся эмоционально-установочный комплекс.

4. Самораскрытие невербальных компонентов коммуникации учителями происходило параллельно с речью. Жестикуляция выполняла роль ориентировки в пространстве и указывала направление поиска, целеобразования и самоорганизации.

5. Общительность, социальная активность учащихся связана с интенсивностью использования невербальной коммуникации педагогами в процессе урока, разнообразием репертуара средств невербальной коммуникации, используемой учителем.

1. Корнев, Г. В. Введение в механику человека / Г. В. Корнев. – Москва: Наука, 1977. – 264 с.

2. Корнев, Г. В. Очерки механики целенаправленного движения / Г. В. Корнев. – Москва: Наука, 1980. – 192 с.

3. Корнев, Г. В. Психология и механика / Г. В. Корнев // Психологический журнал. – 1980. – № 4. – С. 123–136.

4. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – Москва: Педагогика, 1970. – 229 с.

5. Кучинский, Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Университет, 1988. – 205 с.

6. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Педагогика, 1991. – 296 с.

7. Петрова, Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. – Москва: Наука, 1998. – 222 с.

2.3. Экзистенциальные состояния как условие самораскрытия способностей

О.В. Андреева*

Вопрос о самораскрытии своих способностей человеком в рамках философского дискурса – вопрос самопознания, самопонимания, возможности осуществиться в «подлинной жизни» как жизни аутентичной личности. Проблема не нова и начинается еще с сократовского «Познай самого себя!» и в значительной степени актуализуется в современной философии XX века в рамках феноменолого-экзистенциальной традиции в трудах С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, продолжают представлять экзистенциальной психотерапии: В. Франклом, А. Лэнгле, И. Яломом, а также активно развивается в рамках научного дискурса в психолого-педагогических работах Б.М. Теплова, М.М. Кашапова, Н.А. Аминова, В.С. Чернявской.

Современная культурная ситуация, которая характеризуется быстрыми темпами изменений, лабильностью социального пространства, актуализует потребность в исследовании тех экзистенциально-психологических факторов, психолого-педагогических условий и психофизиологических корреляций, которые позволяют человеку открывать и реализовывать свой потенциал, оставаясь адекватным сложной динамике социальных взаимодействий.

Целью данной статьи является концептуализация экзистенциальных состояний как условия возможности самопознания и самораскрытия человеком своих способностей.

Антропологический проект экзистенциализма основан на следующей теоретической посылке: мир есть Ничто, но принуждает человека к действиям. По версии Ж.-П. Сартра, мир человека есть мир «без Бога», это Ничто без какого-либо исходного смысла, которым человек смог бы заполнить свой экзистенциальный вакуум. Бытие может вселять в человека «онтологический ужас» и через него побуждать индивида к самоутверждению и поиску соразмерности. Это означает, что жизнь человека (сознательно или нет) всегда содержит в себе интенцию – «реализо-

* Андреева Ольга Владимировна – канд. филос. наук, доцент кафедры философии и юридической психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса; e-mail: andreevamsun@mail.ru

вать в себе недостающего Бога» [5]. Если человек не осуществляется как уникальная личность, не раскрывает собственные аутентичные особенности, он обрекает себя на симулирование своей субъективности и рискует пережить ноогенный невроз [8].

По словам М. Хайдеггера, человеческое бытие, осуществляясь во времени, есть «бытие-к-смерти». Отсюда в человеке всегда проявляется «о-забоченность» своими нереализованными возможностями, вызванная страхом смерти, который тем сильнее, чем в меньшей человек проживает свою аутентичную жизнь и чем в большей степени не реализован его личностный потенциал [11].

При этом Ж.-П. Сартр указывает на то, что бытие человека ничем не гарантировано, ничем не задано. У человека нет возможности выбрать точку опоры во внешнем мире, устранившись от ответственности за свою жизнь, от решения о том, кем ему быть. В то же время опыт осознания собственной конечности, того, что нет никаких внешних гарантов его собственной сущностной исполненности, может сыграть для человека конструктивную роль – спровоцировать встать на путь самопонимания, формирования целостного образа самого себя, самораскрытия и реализации своих способностей.

Жизнь как выдвинутость в Ничто, с одной стороны, порождает ощущение страха, безнадежности, тоски по целому, а с другой – осознание этих обстоятельств вынуждает человека творить собственное бытие из ничего, создавать самого себя, внутренним усилием восполнять свою незавершенность, открывать и давать выход своим способностям.

Мир как Ничто – это важный ресурс для творчества, в котором возможно человеческое сбывание. «В Ничто человеческого бытия, сущее в целом, впервые только и приходит к самому себе сообразно своей подлинной возможности» [9, с. 93].

Согласно Ж.-П. Сартру, мир как феномен обнаруживается человеком непосредственно, на дорефлексивном уровне в его жизненном опыте. Бытие является для человека способом «непосредственного доступа» в экзистенциальные состояния (страх, скука, любовь, тревога и т.д.). И в этом опыте экзистенциального переживания дается слово Бытию, которое выступает как некая

целостность, горизонт возможностей, в границах которых реализуется человеческая свобода.

Жизнь человека случайна. Она случается в том смысле, что у существования человека нет никаких гарантов, и искать смысл в мире бесполезно: его там нет. Человеку «не на что опереться ни в себе, ни вовне ...у него нет оправданий» [7, с. 327]. Нет смысла вообще, но есть смысл, который должен прийти вместе с человеком. Этот процесс привнесения смысла в собственную жизнь Ж.-П. Сартр называет «неантизацией».

Неантизация – «отрицательность», которая проявляется как способность к трансцендированию данностей [5]. Эта способность задает собственно человеческое измерение мира, где каждый способен выбирать свой смысл жизни и жить согласно выбранному им самим смыслу.

Обнаружив необходимость проектировать себя самого, становиться «причиной самого себя», человек начинает путь самосуществления, который Ж.-П. Сартр называет движением экзистенции или «усилием дать собственное основание». Осуществление такого проекта жизни, жизненной стратегии, которая основана на самопонимании, на возможности реализовать свою авторскую траекторию, позволяет избежать абсурдности (А. Камю) и переживания бессмысленности своего существования. Раскрывая свои способности, человек получает опору в виде полного, целостного образа Я.

Определим конститутивные условия реализации авторского проекта жизни, в котором, согласно экзистенциальной традиции, происходят самораскрытие и реализация способностей человека.

Бытие человека, по Ж.-П. Сартру, реализуется в двух регионах – «бытие для-себя» и «бытие-для-другого».

Регион «бытие-для-себя» выражается в процессуальности «живого сознания» человека, которое выступает источником активности, конститутивной деятельности. Конститутивная деятельность сознания – это свободный человеческий акт, «индивидуальная человеческая авантюра» по реализации смыслообразующей функции. Человек способен не быть детерминированным внешними смыслами, способен прерывать каузальные связи предметного мира, проектировать себя в будущее и в этой спо-

способности осуществлять механизм самораскрытия и самопричинности.

«Бытие-для себя», по Ж.-П. Сартру, всегда не совпадает. Его формула состоит в следующем: будучи не тем, что оно есть, «бытие-для-себя» стремится «быть тем, что оно есть» [5]. Отсюда интенция человеческой жизни состоит направленности на то, чтобы, оставаясь самими собой, становиться таким, каким человек может стать.

Ж.-П. Сартр пишет: «Человек делает себя человеком, чтобы быть Богом» [Там же, с. 919]. В этом смысле целью пути самоопределения являются максимальная исполненность способностей человека, преодоление своей недостаточности.

Встреча с самим собой у человека происходит в опыте сотворения самого себя как опыте реализации дарованной ему свободы. Свобода – это условие возможности движения от реального «недостающего» бытия к достоинству быть причиной самого себя, к возможности достичь «тотального» идеального, совершенного бытия. В этом смысле человек представляет собой ровно то, что совершает согласно своей свободной воле; ровно то, что представляет собой совокупность его поступков.

«...Экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование» [Там же, с. 323]. Исходная характеристика сбывающейся экзистенции состоит в том, что человек ответственен за все, что с ним происходит: ответственен за себя и Другого. При этом за каждым поступком, за каждым решением и выбором, которые человек совершает осознанно, стоит тревога. Вызванная отсутствием каких-либо гарантий результата тревога одновременно является и травматичным, и необходимым фактором, указывающим на то, что человек слышит призыв Бытия и готов выйти за пределы привычного мира, готов создавать новые смыслы.

В регионе «бытие-для-другого» субъект открывает не только самого себя, но и других людей» [Там же, с. 336]. Согласно учению Ж.-П. Сартра, человек, постигающий себя в рамках Cogito, находит Другого как условие своего существования. Это означает парадоксальную для человека ситуацию: человек не может реализовать себя, если этого не признал Другой.

Взгляд Другого – это гарантия бытия человека в том смысле, что «Другой владеет моей тайной: тайной чего я являюсь, и она дает мне бытие и тем самым владеет мною» [6, с. 208]. Под взглядом Другого человек узнает о себе, под взглядом Другого человек раскрывается и формируется. Если человек желает восполниться, завершиться, он вынужден обращаться к Другому. «Человек перед лицом внутреннего самочувствия сам себя принять не может, и, не освещая сам себя, болеет собою и ищет освещения и санкции себе в сердце другого» [1, с. 165].

По версии Ж.-П. Сартра, отношения с Другим развиваются как конфликт, как борьба свобод: Другой – одновременно и угроза, и условие моего с-бывания. С одной стороны, Другой конституирует меня «в новом типе бытия», а с другой – сам желает сделать меня основанием для своего бытия. Таким образом, человек постоянно переживает «абсурд», так как «отвоевывает бытие, каким, собственно, уже является» [5].

«Быть в самом себе другим, – пишет Ж.-П. Сартр, – идеал, конкретно выступающий всегда в виде присвоения, вбирания в себя этого вот Другого» [Там же, с. 209]. Однако слияние, совпадение с Другим в общую структуру, поглощение бытия Другого ставят под угрозу существование человека как самобытности. Чтобы реализоваться как уникальность, субъект вынужден постоянно отрицать то, что «Я – этот Другой» [Там же, с. 210], таким образом, держать дистанцию и переживать конфликт. Эта дистанция необходима не для исключения Другого из сферы «Я», напротив, субъект желает «действовать на свободу Другого», являться «априори объективным пределом этой свободы» [Там же, с. 213]. Для осуществления себя человеку необходимо признание Другого не только как равного, но и как фундаментально отличного. Другой – это граница человеческой субъективности, граница присутствия в качестве уникальности и вместе с тем реализованной самобытной возможности.

В качестве иллюстрации того, что направленность на Другого исходит из отсутствия самодостаточности и невозможности завершиться, Ж.-П. Сартр приводит отношения любви. Так, любовные отношения строятся на желании субъекта восполниться, пережить полноту и обрести основание для своего бытия. Однако в них заложен парадокс, который проявляется в том, что «единство с другим фактически не осуществимо», так как невозможно

сочетание «бытия-в-себе» и «Другого» внутри одной и той же трансценденции» [5, с. 209]. Тщетны все попытки обрести полноту бытия через единство с Другим, так как невозможно ликвидировать или присвоить себе свободу Другого. Стремясь к единению с Другим, человек испытывает разочарование, потому как Другой воспринимает его не как цель, а как средство для достижения собственных целей. В результате, человек может погрузиться в экзистенциальное одиночество, в некий кризис, который сопровождает страдание, чувство страха, переживание потерянности и неустроенности.

В данной статье экзистенциальные состояния, являясь переживаниями на пределе, рассматриваются как содержащие в себе огромный потенциал для осмысления, самопонимания и самораскрытия своих способностей. В них человек пребывает, у него появляется возможность остановиться для того, чтобы заново познакомиться со своим Я, переосмыслить свой опыт.

Для встречи со своим Я требуется мужество, потому как необходимо признание нераскрытых способностей, которые почему-то не воплощены в жизнь. Пережить экзистенциальный кризис – это способ, утратив прежнюю идентичность, обнулиться, заново задать себе вопрос: «Кто я?».

Отношения с Другим конфликтны, но они открывают для человека интерсубъективный мир как мир многочисленных возможностей сбытия. Переосмысление конфликтности взаимоотношений с Другим дает субъекту возможность понимания: взгляд Другого конституирует его субъективность. Под взглядом Другого человек обнаруживает разные грани своей личности, собирает фрагменты своего Я, осуществляет усилие для достижения собственной целостности.

Лишь многообразные отношения с Другим провоцируют и делают возможным реализацию различных ипостасей личности человека. Другой признает субъекта, и это признание открывает для него новые перспективы для самораскрытия индивидуальности. Так, любовь как опыт принятия инаковости Другого, может стать основой раскрытия новых граней собственной личности. Другой позволяет расширить наши возможности по самопознанию, взглянуть на те части собственной личности, которые до сих пор оказались вне внимания и не востребованы.

Возможность выхода из кризисного состояния состоит в способности человека самостоятельно ответить на вопрос о том, кто он, познакомиться со своей личностью и ее возможностями заново. «Когда нет диалога, мы потеряны, – говорит А. Лэнгле [2]. И речь идет не столько о диалоге с Другим во вне, сколько о способности к внутреннему диалогу. Это решимость перейти от состояния «я теперь не знаю, кто я» к состоянию готовности принять обновленное Я, совершить шаг в неизведанное. За этим шагом находится путь активизации своего собственного потенциала, в котором происходит самораскрытие своих способностей.

У Ф. Ницше есть известное высказывание: «Все, что не убивает нас, делает нас сильнее» [3, с. 8]. В этой формуле содержится очень важная мысль: все, что не разрушает нас как личность, раскрывает наши ресурсы, позволяет переориентироваться от поиска внешней опоры к формированию внутренней, что упрочняет нашу способность «быть вопреки». Как писал М. Мамардашвили: «Что такое личность? Это нечто, что не имеет никаких оснований, кроме самого себя, то есть – самобытие» [4, с. 9].

Кризис экзистенции есть возможность познать себя, раскрыть смысл, заложенный в потенциале индивидуальной психической жизни. Преодоление болезненных экзистенциальных состояний делает жизнь человека более значимой. Человек наполняет себя новым смыслом, воссоздает нового человека, который познал свой предел. Осмысление жизненного опыта позволяет ему преодолеть страх смерти в связи с тем, что расширяются его возможности смыслополагания.

Способность наполнять себя и обретать смысл провоцирует смену позиции: от участника события в интерпретатора и творца собственной жизни. Путь принятия ответственности за реализацию своей жизни как собственного проекта начинается с осознания человеком, что никто и ничто извне не создаст и не реализует проект за него, и продолжается в процессе самораскрытия своих способностей.

В случае преодоления кризисного состояния задачей нового этапа жизни становится попробовать что-то другое, выстроить новые стратегии, которые соответствуют требованиям нового Я, чтобы снять противоречие между тем, что ты есть, и тем,

как реализуешь себя в мире. Это необходимо, чтобы реализовать те способности, которые были открыты, но не осуществлены в нашей актуальной жизни, в актуальной профессиональной деятельности.

Самораскрытие способностей открывает человеку путь самореализации как находящий воплощение в мире уникальный способ существования. Самопознание, самораскрытие способности открывают путь призвания, которое всегда связано с индивидуацией, аутентичностью. Путь призвания – это путь личности по обретению своей целостности, это возможность достроить себя, увязать в единство то, что раньше было фрагментом. Для следующего шага необходима решимость.

По В. Франклу, самореализация никогда не происходит, если ее делать целью. Самоосуществление, как и счастье, возможно, если цели жизни располагаются за пределами внутреннего мира. Основания для реализации лежат за пределами самого себя, они формируются не путем погружения в самого себя, а путем устремленности в мир и поиска целей во вне. Для актуализации возможностей необходимы открытость миру, способность к самотрансценденции.

Человек должен осознать, что мир, окружающий его, всегда больше, чем его субъективное бытие. Поэтому необходимо «отречься от себя», преодолеть наличность своего конкретного существования и устремиться в мир. Личности, которые осуществили самораскрытие своих способностей, творят новые миры, они осуществляют решимость, выбирают путь активных свершений. Разворачивая свою личность в своем призвании, человек выстраивает новый мир не только для себя, но и для Другого, заполняя «конечное бесконечным», конструируя новые смыслы. Мир становится проявлением свободы человеческой индивидуальности: открывается способность превращать артефакты внешнего мира в собственные возможности и способности.

Резюмируем. Ресурсные последствия экзистенциальных состояний состоят в том, что это возможность для самопонимания, самораскрытия и самоактуализации человека. Это возможность путем смыслополагания наполниться, обрести цельность своей личности.

Действительно, для утверждения «Экзистенциализм – это гуманизм» у Ж.-П. Сартра было основание. В экзистенциальных

состояниях содержится потенциал для движения личности в сторону само-обоснования. Само-обоснование есть условие для «собираения себя в целое» и возможность получить смысловые опоры; это способ настроиться на перемены и открыть себя заново. Таким образом, проживание своей экзистенции в качестве условия для самораскрытия своих способностей становится точкой отсчета на пути самореализации личности.

1. Бахтин, М.М. Проблема творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Москва: Русские словари, 2000. – 543 с.
2. Лэнгле, А. Когда нет диалога, мы потеряны / А. Лэнгле // Интервью, 2015. – URL: <https://discours.io/articles/kultura/kogda-net-dialoga-mu-poteryany-intervyu-s-alfredom-lengle> (дата обращения: 06.10.2020).
3. Ницше, Ф. Сумерки идолов, или как философствуют молотом / Ф. Ницше. – Москва: Эксмо-Пресс, 2018. – 160 с.
4. Мамардашвили, М. Философские чтения / М. Мамардашвили. – Санкт-Петербург: Азбука, 2002. – 832 с. – URL: https://thelib.ru/books/mamardashvili_merab/filosofskie_chneniya-read.html (дата обращения: 30.09.2020).
5. Сартр, Ж.-П. Бытие и Ничто. Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – Москва: АСТ, 2009. – 925 с.
6. Сартр, Ж.-П. «Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм / Ж.-П. Сартр. – Москва: Прогресс, 1988. – С. 207–228.
7. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва: Прогресс, 1990. – 356 с.
9. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – Москва: Наука, – 2007. – 624 с.
10. Чернявская, В.С. Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности / В.С. Чернявская // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы всероссийской научной конференции, 11–12 апреля 2018. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 118–126.
11. Ялом, И. Палач любви и другие психотерапевтические истории / И. Ялом. – Москва: Бомбора, 2019. – 480 с.

2.4. Семья как школа экзистенциального становления личности в русской литературе

С.Ю. Пчелкина*

Семью как объект изучения исследуют множество наук – психология, социология, культурология. Выявлено множество аспектов, принципов, механизмов, норм, проблем её существования. Если перевести весь научно-позитивистский дискурс по теме семьи в философское измерение, то можно говорить о психологическом, социологическом, культурном смысле семьи. Мы же попытаемся сформулировать философский смысл семьи, т.е. предложить некий контур метафизики семьи. С нашей стороны, представляет интерес проанализировать понятие семьи, руководствуясь идеями, понятиями и основными принципами экзистенциальной философии и определить экзистенциальный смысл семьи.

Понятие экзистенциального смысла связано в рамках экзистенциальной философии с понятием экзистенции как метафизического определения личности человека. Так, согласно представлению К. Ясперса об экзистенции, изложенному им в книге «Прозрение экзистенции», экзистенция есть прорыв в существовании, бытие Я в становлении, в переходе границ возможного: «...бытие есмь я сам как экзистенция. Я есмь она... Из возможности экзистенции я живу; лишь в её осуществлении я бываю сам собой» [11, с. 2–3].

Для экзистенциального существования важно иметь то, что станет точкой для трансцендирования человеческой самости: «Возможная экзистенция существует в мире, как поле, на котором она является себе» [Там же, с. 3]. Это может быть всё, что угодно, но важно, что экзистенция прирастает там, где есть режим противоречивого существования, в котором в постоянном борении сосуществуют два метафизически определяемых принципа Я-бытия – субъективное и объективное существование: «Рассмотрение, определяющее экзистенцию, обратится, прежде всего, к формам объективности. Эти формы побуждают, переда-

* Пчелкина Светлана Юрьевна – канд. филос. наук, доцент, доцент департамента философии и религиоведения Дальневосточного федерального университета; e-mail: greet.svet@mail.ru

ют экзистенции то, что может, выходя навстречу, явиться из неё самой» [11, с. 355].

В таком представлении думается, что наиболее близко находящейся для человека формой «просветления экзистенции» (выражение К. Ясперса) является семья. Именно в семье человек получает возможность проявить себя на экзистенциальном уровне, поскольку там находится в постоянном «движении обращения объективности в субъективность и наоборот» [Там же].

В русской философии XIX и начала XX века содержатся идеи, в которых можно усмотреть попытку осмыслить тайну семьи. Но, на наш взгляд, больший вклад в разработку философии семьи привнесла русская классическая литература, которая в лице таких её столпов, как Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А.П. Чехов, сказала о семье гораздо более, нежели русские философы. В чём мы видим недостаточность идей русской философии по отношению к проблеме семьи? Сошлёмся на конкретные примеры. В. С. Соловьёв первым тематизировал вопрос о семье, и именно он выступает родоначальником философии семьи в русской философии. Но что он предложил понимать в качестве смысла семьи? Философский вклад Соловьёва в определение смысла семьи состоит в противопоставлении её любви!? В философии всеединства Соловьёва любовь есть осуществление единения человека со всем сущим и в том числе с самим собой: «Смысл человеческой любви вообще есть оправдание и спасение индивидуальности чрез жертву эгоизма» [9, с. 138]. В деле всеединства семья в представлении Соловьёва не участвует. Вместо семьи Соловьёв ставит пол, делая его местом разделения любви и семьи. Соловьёв отождествляет вопрос о семье и любви с вопросом о половой реализации человека, и в контексте таких рассуждений семья есть решение полового вопроса в сторону физического продолжения рода, а любовь есть устремление человека к полноте своего бытия: «Соловьёв достаточно сурово относится к браку в частности и к семье в целом, полагая, что большинство современных ему семей вынуждены влачить тусклое, жалкое, безлюбное совместное существование, подкрепляемое лишь необходимостью воспитания детей» [4, с. 85].

Таким образом, если следовать логике В. С. Соловьёва (что и происходило как на интеллектуальном уровне, так и на уровне бытовых отношений в среде последователей Соловьёва), любовь

выводила человека из семьи. И если человек в стремлении к полноте своего существования искал любви и не находил её в семье, он уходил из семьи (развод либо де-факто, либо де-юре).

Именно такой взгляд на семью, к сожалению, подхватила и развивала русская философия в лице Н. А. Бердяева. В его сочинениях проблема семьи рассматривалась в контексте взаимоотношений полов, в которых семья редуцируется к деторождению [1]. Но сведя весь смысл семьи к продлению рода, семья по отношению к личности человека вынужденно будет представлять скорее в негативном значении, поскольку невольно будет напрашиваться сравнение со «скотоводством» [3, с. 126]. Последнее есть несомненное умаление достоинства человека, которое в сознании русских философов было недопустимо. И борясь за метафизическое достоинство человека, негативный смысл семьи, построенный только на половой нужде, физическом продлении рода и социальном статусе мужчины и женщины, вытекает с логической неизбежностью: «Несостоятельность любви и семьи провозглашается Бердяевым как трагизм, непреодолимый трагизм ибо любовь, взятая в своём чистом виде, в своей естественной оригинальности есть феномен сугубо личный, семья же есть феномен социальный, общественный, провозглашающий половую любовь, которая в свою очередь разрушает любовь чистую, девственную» [Там же, с. 125–126].

Апофеозом половой трактовки смысла семьи является, конечно, философия В. В. Розанова, закрепившая эту установку на долгий период дошло до наших дней. Именно Розанов создал теорию пола, которая, по словам В. В. Лысенко, «является площадкой для выхода к более широким вопросам семьи и брака» [7, с. 130]. Пол становится источником субъектности человеческой личности, что на логическом уровне должно рано или поздно подвести к мысли, что семья, которая не есть нечто физиологическое, выступает как лишняя сущность, исторически обусловленный способ оформления половой природы человека. А раз так, то вполне можно мыслить человека через пол, минуя семью. Мысль, по известному выражению, материальна, и в данном случае материализацией отождествления становления личности через пол, а не через семью, дала всем известные плоды – распад семьи как явление современности. И у нас в свете вышесказанного есть все основания полагать, что процессы распада семьи как «институ-

та», а по-нашему формы существования человека как личности и как рода, конечно, надо объяснять комплексно. Но в перечне причин, приведших или приводящих к гибели института семьи, мы указываем и на философские идеи и теории упомянутых русских мыслителей. У них тоже есть своя доля ответственности за дискредитацию образа семьи и формирование ментального комплекса иронического отношения к семье.

Пожиная плоды этой дискредитации семьи, мы можем задать вопрос, приобрел ли человек больше возможности для своего личностного развития, утратив пиетет перед семьёй, сделав ставку на своё половое начало и руководствуясь «голосом пола»? Неужели личность человека, положившегося на «голос пола», богаче личности «семьянина»?

Пора, на наш взгляд, в интересах заботы о личности человека переосмыслить проблему семьи, подвергнув рациональной критике сложившиеся теории, построенные либо на идее пола, либо на идее социального института, либо на идее власти (гендерные теории). И хотя, к сожалению, по этому поводу сложно найти даже признаки интуитивного скепсиса в научной литературе, тем не менее, есть, на наш взгляд, область, где семья представлена иначе, нежели в трудах Соловьева, Бердяева, Розанова.

Русская классическая литература всем своим содержанием изобличает несостоятельность подхода, в котором семья отождествляется с матримониальными отношениями и противопоставляется духовным запросам человека как личности.

Интерес к теме семьи – феномен русской литературы, что, на наш взгляд, недостаточно исследовано (нет фундаментальных работ) ни в отечественной, ни в зарубежной исследовательской литературе. И если мысленно пробежаться по сюжетным линиям классиков русской литературы XIX века, то в своем большинстве события в их произведениях разворачиваются в семье, из-за семьи, во имя семьи и т.д. Можно, конечно, к этому отнести как к фону, без которого нельзя обойтись, чтобы выстроить художественное повествование. Действительно, формальное введение темы семьи в художественном произведении возможно, поэтому для обоснования представляемой нами позиции необходимо привести более детальные разъяснения.

Мы обратимся непосредственно к творчеству русских писателей, указывая на те моменты их произведений, в которых, на наш взгляд, именно семейный вопрос определяет поступки героев.

Ф. М. Достоевский, по замечанию многих исследователей, в своём большинстве «демонстрирует множество семей, семей самых разнообразных, включая яркие семейные истории», можно сказать его произведения «сосредоточены на семье» [2, с. 31]. Его творчество продиктовано интересом к личности, которая в значительной степени раскрывается через систему семейных связей [8]. Роман «Братья Карамазовы» самим названием указывает на тему «семейственности», определяя, тем самым, не только фон для поступков героев – членов семьи Карамазовых. Личность каждого из Карамазовых, начиная с отца Федора Павловича и заканчивая Смердяковым, ассоциируется с тем, что каждый из них получил из опыта семейных отношений: «Достоевский воплощает вполне очевидную аксиологическую формулу: утрата семьи есть нравственное опустошение, обретение семьи есть обретение себя» [2, с. 34]. Можно сказать, что экзистенция каждого определялась отношением к отцу семейства, а у отца к своему семейству. По тому, как представлен Достоевским образ отца Федора Павловича Карамазова, это отношение можно в целом обозначить как «не-любовь». Не-любовь отца Карамазова стала тем жизненным материалом, с которым приходилось «работать» каждому из его четырёх сыновей и, выражаясь языком Ясперса, трансцендировать, т.е. искать выхода из заданной объективной ситуации. Интересно, что у Достоевского семейный вопрос в романе про Карамазовых – это вообще главный герой, который в тени, хотя и на поверхности. Все коллизии разворачиваются вокруг матримониальных вопросов. Внешнее окружение братьев Карамазовых – это люди, с которыми выясняются отношения на предмет брачных уз. Грушенька – женщина, на которой хотят жениться отец Карамазов и сын его Дмитрий. Катерина Ивановна – женщина, на которой хотел бы жениться брат Иван, если бы она не любила бы его брата Дмитрия. Брат Алёша – послушник монастыря, хочет сочетать свою жизнь с монашеством, будучи согрет «отеческой» любовью старца Зосимы. А незаконорожденный Смердяков «нашёл» себя в ненависти к отцу и в любви-почитании к интеллектуально одаренному брату Ивану. И конечный исход, так сказать, романная судьба каждого из героев определена этими семейными отношениями, и личность каждого из них складывается по линии отношения к семейному началу. Для каждого из них семья имеет экзистенциальный смысл так, как его

формулирует психиатр-экзистенциалист К. Ясперс: «Мир привлекает экзистенцию как среда её осуществления и отталкивает её как возможность отпадения в одно лишь существование. Мир и экзистенция состоят в напряжении. Они не могут ни слиться воедино, ни отделиться друг от друга» [11, с. 6]. Миром в данном случае выступает для Карамазовых мир их семьи, который не отпускает ни одного из них при всей их устремлённости прочь из него. Но когда брат Алёша попытался своей любовью (которой научился у старца Зосимы) скрепить семью, каждый по-своему откликнулся на этот призыв.

Достоевский в своём романе очень хорошо показывает то, что у Ясперса называется «просветлением экзистенции». Формой этого просветления являются «задушевные» беседы, которые постоянно ведут между собою и братья Карамазовы, и все персонажи из других произведений Достоевского. (Диалоги занимают преобладающее место в повествованиях Достоевского.) Содержание этих бесед, на наш взгляд, вполне укладывается в понятие Ясперса об «экзистенциальной коммуникации» [Там же, с. 54–119], в соответствии с этим понятием человек обретает экзистенцию в общении. Экзистенция, по словам Ясперса, «становится действительной только в коммуникации»: «Я не могу стать собой, не вступая в коммуникацию» [Там же, с. 65]. А что есть семья как не режим постоянной коммуникации, осуществляемой в режиме вербального и невербального общения?

Есть мнение, что семьи распадаются из-за отсутствия общения. В данном случае мы бы сказали, что семьи распадаются как раз по причине общения, но придав этому не психологический, а метафизический смысл. Если семья распадается, то причиной тому во многих случаях являются не внешние обстоятельства поведения членов семьи, а экзистенциальные мотивы, которые даже Карамазовыми при всей их способности к рефлексии не могут быть высказаны ясно, потому что экзистенция «не может быть содержанием знания» [Там же, с. 27]. Отсюда проистекает состояние неутолимой неудовлетворённости. По Ясперсу, в этой «неудовлетворённости» заложено требование экзистенции, которое через настроение «неудовлетворённости» требует от человека выхода, трансценденции: «Для этой неудовлетворённости невозможно найти достаточного обоснования. Она есть выражение бытия возможной экзистенции, которая, если высказывает свою не-

удовлетворённость, понимает не что-то иное, но самое себя. Поэтому неудовлетворённость эта не есть способность знать, не есть и пустота в конце всех моих трудов в мире, где я стою перед бездной ничто», но она как недовольство становится для меня острочувствительным стимулом становления» [11, с. 8]. В отношении семьи неудовлетворённость семейным укладом зачастую есть проявление ненеудовлетворённости чем-то внешним, не отсутствием, по убеждению русских философов, любви (она может и быть), а экзистенциальной неудовлетворённостью.

Проблема выявления именно экзистенциальной причины ухода из семьи в том, что экзистенциальная неудовлетворённость выражается сопротивлением, бунтом, критикой членов семьи и зачастую уходом из неё по поводу совершенно не тому, как его понимает сам человек.

Это хорошо показано в произведениях и у Ф.М. Достоевского, и Л.Н. Толстого.

Так, в повести «Семейное счастье» (относится к числу ранних произведений Л. Н. Толстого) коллизия экзистенциальной неудовлетворённости и стремление к трансцендированию коснулись супруги. Толстой в данной повести показал себя тонким наблюдателем жизни людей и проявил недюжинный талант словесно точно передать самое непростое для выражения – переливы человеческих взаимоотношений, самыми сложными из которых являются отношения супругов друг к другу, именно потому, что многое происходит втайне и от посторонних, и даже от них самих. Толстой показал в небольшой по объёму повести этапы развития супружеских отношений от завязывания брачного союза до кризиса, почти распада брака и разрешения кризиса с открытым вопросом «что дальше?». Девушка Мария вышла замуж за годящегося ей в отцы Сергея Михайловича, и достаточно скоро семья переживает кризис: жена начинает тяготиться тем, что она до этого ценила в зрелом муже: эмоциональную уравновешенность мужа, сбалансированность действий в его образе жизни, порядок в быту. Ей надо было всё это строить вместе с таким же, как она, молодым и неопытным супругом. Она получила всё в готовом виде, от неё требовалось лишь принять это как данность. Ситуация, на первый взгляд, банальная для подобного рода союзов: молодая жена и старый муж. Но в том-то и дело, что именно эта «данность» жизни, в которой Мария должна была быть пользова-

телем, потребителем, пассивным участником и стала для неё причиной той самой «экзистенциальной неудовлетворённости». Её стремление вырваться из налаженной обеспеченной комфортом жизни, комфортной, в том числе и в психоэмоциональном смысле, легко можно объяснить «испорченностью» характера героини, избалованностью или, как это любовно понимал муж Сергей Михайлович, молодостью. Но если обратиться к образу Анны Карениной, уже достаточно зрелой женщины, бросившей мужа, то объяснение молодостью недостаточно. А если обратиться к судьбе самого Л. Н. Толстого, будучи стариком, ушедшего из дома и умершего по пути бегства из семьи, то не получается объяснить физиологией и психологией возраста подобные эксцессы, поскольку такому выпадению из семьи, перефразируя Пушкина, «все возрасты покорны».

Роман Толстого «Война и мир» в такой же степени роман семейный, как и роман военный. И недаром семья является в композиционном отношении рамкой для всего повествования. Война находится как бы внутри темы семьи. С семейных картин роман начинается и семейными картинками заканчивается. Поведение главных героев на войне обусловлено семейным содержанием их личностей. Андрей Болконский и Пьер Безухов «бегут» на войну из семьи и из-за семьи, поскольку на определенном этапе своей жизни они стали бояться своих семей больше, чем ужасов войны, испытывая экзистенциальный ужас – ужас потери личности. Но там, на войне, они находят себя и обретают точку возврата в семью через страх, боль и смерть. Так, диалектика души человека, мастером которой признан Толстой, выражается у него, по словам А. В. Зиновьева, через «мысль семейную» [5, с. 50].

Произведения А. П. Чехова также изобилуют изображениями семейной жизни. Знаменитые на весь мир пьесы «Вишнёвый сад», «Три сестры», «Чайка» – это семейные драмы, драматизм которых в чеховском представлении обусловлен экзистенциальным недовольством данностью жизни, которая есть семейная жизнь. Но есть нечто, что отличает чеховскую «мысль семейную» от Достоевского и Толстого. У Достоевского семья – это то место, которое нужно, словами отца Сонечки Мармеладовой, «чтобы было, куда пойти». У Толстого семья – это кузница, где человек переживает своё становление, проходя различные этапы взаимоотношений с близкими.

Поэтика произведений А. П. Чехова во многом обусловлена тем, что история главных героев определена их семейными отношениями [6]. И изображение этих отношений таково, что не можешь отделаться от ощущения, что в его представлении семья – это страшный древний бог Кронос, который одновременно даёт жизнь, но при этом её и «пожирает». Но виновата в этом не семья, а сам человек, который в глазах Чехова слаб, поэтому его экзистенциальное горение мелкое, недолгое, зачастую пошлое. И те, кто попытался вырваться из семейственности, как из болота, обратно плюхаются в него («...душевная деградация главного героя происходит в постоянной соотнесённости с изображением семьи» [Там же, с. 73]). Чехов при этом, как нам видится, винит в душевной деградации не семью, а вот этого человека. Чехову поэтому зачастую и не жалко своих героев, списанных им с его современников, да и с него самого. Семья у Чехова – это место, где тушится жар души (выражаясь словами Ясперса, гаснет «просветление экзистенции»), но это сам человек чеховской эпохи делает свою семью такой.

Этот ряд образов можно продолжать до бесконечности. Семейственность русской литературы не закончилась в XIX веке, она продолжилась в великих эпохальных произведениях русской советской литературы. Достаточно вспомнить «Тихий Дон» М. Шолохова, произведения писателей-почвенников (В. Распутина, Ф. Абрамова, В. Шукшина). По нашему убеждению, эту богатую традицию литературы семейного повествования недостаточно объяснять установками на психологизм, социальность, натурализм и т.п.

К. Ясперс утверждал, что экзистенции трудно выразить себя, вернее, она вообще не поддается никакому адекватному выражению [11, с. 27], поэтому, добавим от себя, экзистенциальная проблема зачастую скрывается за психологизмом, натурализмом, идеологичностью и пр. Но если, действительно, русским писателям человек интересен именно как личность, т.е. как экзистенциальное существо, то именно в экзистенциальном смысле надо интерпретировать литературные образы взаимоотношений семьи и личности в произведениях русских писателей и, услышав их «призыв», выходить на уровень научного исследования данной проблемы. Задача науки – сформировать комплекс рациональных объяснений *экзистенциальных* проявлений личности на строгой понятийной основе, не смешивая их с психологическими, социо-

логическими, культурологическими или натуралистическими обоснованиями.

1. Бердяев, Н. А. Эрос и личность. Философия пола и любви / Н.А. Бердяев. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2007. – 224 с.
2. Богач, Д. А. Ценность семьи в романе Ф. М. Достоевского «Бедные люди» / Д.А. Богач // LIBRI MAGISTRI. – 2019. – № 2 (8). – С. 29–38.
3. Глушкова, А. Е. Концепция семейно-брачных отношений в творчестве Н. А. Бердяева. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена / А.Е. Глушкова. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 2009. – № 118. – С. 124–127.
4. Грицай, Л. А. Смысл семьи и семейного воспитания в трудах русских мыслителей / Л.А. Грицай // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – № 3 (15). – С. 82–88.
5. Зиновьев, А. В. Образ дома и «мысль семейная в поэтике» Л.Н. Толстого / А.В. Зиновьев // Известия Саратовского университета. Новая серия: Филология, журналистика. – 2012. – Т. 12, № 3. – С. 49–52.
6. Кеклюдже, Н. Индивидуум и семья в рассказе А. П. Чехова «Ионыч» (К вопросы о трансформации романного начала) / Н. Кеклюдже // Вестник Московского государственного университета. Сер.: Русская филология. – 2018. – № 1. – С. 68–75.
7. Лысенко, В.В. «Религия пола» и концепция семьи в философии В. В. Розанова / В.В. Лысенко // Религиоведение. – 2009. – № 1. – С. 130–135.
8. Соколова, Т. С. Типология «странного семейства» в повести Ф.М. Достоевского «Неточка Незванова» / Т.С. Соколова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – №7 (148). – С. 166–170.
9. Соловьев, В. С. Смысл любви: Избранные произведения / В.С. Соловьев; сост. Н. И. Цимбаев. – Москва: Современник, 1991. – 525 с.
10. Тысевич, О. А. Семья и семейное начало в творчестве Ф.М. Достоевского / О.А. Тысевич // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1 (5). – С. 199–202.
11. Ясперс, К. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции / К. Ясперс; пер. с нем. А. К. Судакова. – Москва: Канон, 2012. – 448 с.

2.5. «Не совершенствоваться в добре – вот что меня тревожит». «Добрый человек» (Шань Жэнь 善人) у Конфуция

Д. В. Конончук*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-011-01094.

Конфуций, совершенно несомненно, первый китайский философ в прямом значении этого слова. Глубоко переживавший явления социально-политические кризиса в китайских княжествах VI–V вв. до н.э. как следствия отхода от «Пути древних царей» *сянь ван чжи дао* 先王之道, движимый желанием вернуть её на Путь, Конфуций увидел возможность такого возврата через воспитание в каждом человеке (по крайней мере, в каждом представителе элиты, *цзюнь цзы* 君子) стержневого нерва этого Пути – ритуала *ли* 禮. Воспитание ритуала *ли* 禮 должно было стать рефлексивным (*син* 省) актом, экзистенциальной основой которого становилась человечность *жэнь* 仁 – переживание *у-частия* в другом человеке и в социуме в целому, *причастности* им [3]. Конфуций остался в истории китайской цивилизации и в ментальности китайцев в первую очередь как учитель (*цзы* 子); наиболее известный из присвоенных ему много позже его жизни посмертных титулов – *вань ши ши бяо* 萬世師表, «учитель и образец десяти тысяч поколений». Рефлексия над собственной духовной эволюцией, равно как и над духовной эволюцией своих учеников, – постоянный предмет внимания в «Лунь юе», сборнике избранных бесед Конфуция.

В «Лунь юе» выделяются сразу несколько категорий, обозначающих определённые уровни духовного совершенствования. В целом, все они устоялись в своей семантике ещё в доконфуцианском нарративе. Наиболее известная из них – *цзюнь цзы* 君子,

* Конончук Дмитрий Васильевич – канд. филос. наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет; e-mail: Novymkladshy@yandex.ru

дословно, «сын господина»¹, категория, ещё в «Шан шу» обозначавшая в первую очередь достойного во всех отношениях подданного при дворе правителя. Общекитайской долгие годы являлась другая нередкая в «Лунь юе» категория *шэн жэнь* 聖人, «мудрейший»², обозначавшая высшую степень духовного совершенствования. Категория *шань жэнь* 善人 (дословно, «добрый человек») также общекитайская, и обзор её семантики в «Лунь юе» представляет определённый интерес.

В «Лунь юе» *шань жэнь* 善人 употребляется пять раз (7.26, 11.20, 13.11, 13.29, 20.1), к этому следует прибавить минимум семь случаев употребления слова *шань* 善 по отношению к абстрагированному человеку или людям (2.20, 6.9, 7.3, 7.22, 13.24, 16.5, 19.3), да и вообще, перед нами тот случай, когда слово *шань* 善 «добро», «добрый» по отношению к иным предметам способно помочь пролить свет и на семантику «доброго человека».

Каково атрибутивное поле «доброго человека» *шань жэнь* 善人 в «Лунь юе»? Рассмотрим ряд чжанов текста.

子曰德之不脩學之不講聞義不能徙不善不能改是吾憂也

«Учитель сказал:

– Не совершенствоваться в добре, не придавать значения учению, слышать голос долга и не пошевелиться, недоброму не уметь исправиться, – вот что меня тревожит».

(«Лунь юй» 7.3)³

Смысловая корреляция учения *сюэ* 學 и добродетели *дэ* 德 имеет параллель и в классической западной философской традиции, где занятия философией связываются с совершенствованием в добродетели. См., напр., платоновский «Евтидем» 275 a: φιλοσοφεῖν καὶ ἀρετῆς ἐπιμελεῖσθαι «философствует и пестует добродетель».

子曰三人行必有我師焉擇其善者而從之其不善者而改之

¹ Обычно на русский язык переводится не вполне релевантным словосочетанием «благородный муж». В этой связи удачны аналогии с английским *gentleman* и немецким *Junker*.

² На русский язык переводится как «совершенномудрый», что также, на наш взгляд, не вполне удачно.

³ Все китайские фрагменты здесь и далее в переводе автора.

«Учитель сказал:
– Среди трёх моих попутчиков обязательно найду себе Учителя. Выберу доброго и последую за ним, а [глядя на] недобрых исправлюсь».

(«Лунь юй» 7.22)

По смыслу чжан перекликается с 4.17, 5.28 и 7.28 и рядом других чжанов «Лунь юя», где Конфуций совершенно справедливо утверждает, что учиться доброму можно везде и всегда, и любое отзеркаливание себя в окружающих будет полезным – либо как урок, либо как повод исправиться. Однако, как и в 7.3, в 7.22 понятие «недоброе» *бу шань* 不善 коррелирует с *гай* 改 «исправляться». Поэтому резонно предположить, что словом «недобрый» *бу шань* 不善 скорее описывается скорее наличие неких изъянов или недостатков, вполне исправимых. Следовательно, *шань* 善 «добрый» – некое «нормальное» состояние человека, причём «добрый» здесь означает не столько «добрый» в моральном смысле, сколько «нормальный», «годный», «подходящий», «доброкачественный», «соответствующий ожиданиям»⁴ (ср. также рус. «добрый молодец» или «добрый конь»), что, впрочем, ничуть не умаляет этичности учения Конфуция.

Интересную корреляцию *шань жэнь* 善人 даёт чжан 7.26.

子曰聖人吾不得而見之矣得見君子者斯可矣子曰善人吾不得而見之矣得見有恆者斯可矣亡而為有虛而為盈約而為泰難乎有恆矣

«Учитель сказал:

– Мудрейшего мне не удаётся встретить, [но] встретить благородного человека – возможно. Доброго человека мне не удаётся встретить, [но] встретить имеющего внутренний стержень – возможно. [В наше время, когда] отсутствующее называют присутствующим, пустое называют наполненным, ограниченное называют обильным, нелегко сохранить внутренний стержень».

(«Лунь юй» 7.26)

⁴ Ярко выраженным примером аналогичной семантики *шань жэнь* 善人 является «Дао дэ цзин» 27, 62, 79.

«Добрый человек» *шань жэнь* 善人 коррелирует здесь с тем, кто имеет «внутренний стержень». Это русское словосочетание мы избрали для перевода слова *хэн* 恆 вот почему. Иероглиф *хэн* 恆 состоит из ключа *синь* 心 «сердце» и *гэнь* 亘 «постоянный», «непрерывный»; данная графема восходит к изображению заходящего и восходящего солнца. Практически несомненно, что данный знак развился именно из знака *гэнь* 亘, который какое-то время, в числе семантических явлений постоянства как такового, выражал значение постоянства внутреннего, внутренней духовной устойчивости, наличия того, что мы сегодня назвали бы убеждениями. Ключ, относящий данный иероглиф к внутренне переживаемым состояниям, судя по всему, был включён в знак позднее. Равно как и к образу стержня как чего-то постоянного и сторонним неподвластного влияниям позже был отнесено определение «внутренний». К слову, одно из значений слова *синь* 心 – именно «стержень» («сердечник»).

子張問善人之道子曰不踐跡亦不入於室

Цзычжан спросил о Пути доброго человека. Учитель сказал:

– Не шагая [в учении] след в след, не сможешь дойти до дома».

(«Лунь юй» 11.20)

Возьмём на себя смелость сказать, что с самых истоков комментаторской традиции смысл данного чжана понимался чересчур усложнённо. Вслед за Кун Аньго, и Хуан Кань, и Чэн И, и Чжу Си исходили из того, что в понятие *шань жэнь* 善人 «добрый человек» Конфуций вкладывал значение «хороший, но не мудрейший», т.е. *шань жэнь* 善人 – это более низкая по сравнению с *шэн жэнь* 聖人 стадия духовного совершенствования человека. Сам Кун Аньго понимает отношение двух понятий как иерархию духовного развития, в соответствии с которой *шань жэнь* 善人, несмотря на некоторое понимание основ, «не способен войти во внутренние покои мудрейшего» *шэн жэнь чжи ао ши* 聖人之奧室 («Лунь юй цзи цзе юй шу» 6.20).

Мы полагаем, что подобная интерпретация понятия *шань жэнь* 善人 у Конфуция неверна, и вот почему. Ни в «Лунь юе», ни в каком-либо другом раннеконфуцианском тексте вплоть до «Мэн-цзы» мы не обнаруживаем попыток как-то концептуализировать понятие *шань жэнь* 善人, иерархически вписав его в эти-

ческую категориальную сетку. Более того, в «Лунь юе» 7.26, где в схожих смысловых позициях встречаются оба понятия, и *шэн жэнь* 聖人, и *шань жэнь* 善人, они не противопоставляются, но сопоставляются, а исходя из контекста, скорее даже отождествляются (Конфуций заявляет, что ему не удаётся встретить ни первого, ни второго, при этом никак не маркируя возможное превосходство первого над вторым). Впервые попытку систематизировать иерархию, куда входят *шэн жэнь* 聖人 и *шань жэнь* 善人, мы видим лишь в «Мэн-цзы» 14.71, а окончательно систематический характер иерархия «жэней» приобретает в западноханьское время у Дун Чжуншу («Чуньцю фань лу» 24.1). В результате, Кун Аньго, который был младшим современником Дун Чжуншу, имел дело уже с готовой систематизацией и в отсутствие возможности мыслить с достаточной степенью историзма рассматривал иерархию «жэней» как существовавшую уже во времена Конфуция. У Конфуция же, как мы видели, «добрый человек» выступает как «нормальный», «годный», «подходящий», «доброкачественный», «соответствующий ожиданиям», причём в 13.11 *шань жэнь* 善人 по контексту может быть легко заменён на *шэн жэнь* 聖人.

Поэтому Цзычжан в 11.20 спрашивает не о какой-то «промежуточной» между мудрейшим и низким стадии человека, как считает пошедшая по следам Кун Аньго комментаторская традиция, а за ней и современные китайские переводчики «Лунь юе». Он спрашивает «всего лишь» о правильном пути правильного человека, т.е. фактически задаёт вопрос о ключевых принципах пути учения. И получает совершенно обоснованный ответ, указывающий как на ключевую характеристику учения, так и на ключевую характеристику *дао* 道. Сутью обоих процессов, согласно Чжоугуновой цивилизационной парадигме, является подражание, о чём Конфуций сообщает своему ученику, используя, помимо прочего, метафору вхождения «в покой», или просто домой.

子曰論篤是與君子者乎色莊者乎？

Учитель сказал:

– Тот, чьи рассуждения беспорны – [уже поэтому] благородный человек? [А] тот у кого солидная внешность?»

Хэ Янь считает данный чжан продолжением предыдущего и делает вывод, что речь идёт о характеристике *шань жэня* 善人, который должен включать в себя все три перечисленные составляющие: уметь хорошо рассуждать, иметь солидную внешность и быть при этом благородным человеком *цзюнь цзы* 君子. В этом же русле мыслит и Хуан Кань («Лунь юй цзи цзе и шу» 6.20)⁵. Такая версия вызывает удивление, поскольку в её рамках *цзюнь цзы* 君子 получается «недействительным» без солидной внешности. Представляется, что скорее прав Чжу Си, понимающий мораль данного чжана как «нельзя отбирать людей по их речам и внешнему облику» («Лунь юй цзи чжу» 11.19). Однако в его понимании выражения *сэ чжуан* 色莊, которое он, судя по контексту, трактует как «напускная солидность», возможно усомниться (хотя его и разделяют Ян Боцзюнь, Ян Чаомин и некоторые другие авторитетные китайские переводчики «Лунь юя»). Динчжоуский вариант даёт основания полагать, что знаки *ю* 籒 и *сэ* 色 могли быть подставлены в текст позже как подходящие по контексту, и исходя из второго примера, выражение *сэ чжуан* 色莊 «солидная внешность» в значении «напускная солидность» во времена Конфуция могло и не существовать. Поэтому Чжу Си не совсем прав в обосновании, но прав в выводе, и смысл чжана действительно в том, что ни правильные рассуждения, ни солидная внешность сами по себе ещё не дают повод считать того или иного человека истинным *цзюнь цзы* 君子, тем более, что «Лунь юй» даёт массу примеров, когда и первое и второе в отрыве от внутреннего благородства подвергается Конфуцием критике и даже осмеянию (см. чжаны 1.3, 5.5, 5.25, 6.16, 9.18, 11.21, 12.20, 14.37, 15.13, 15.27, 17.17), что хорошо вписывает данный чжан именно в этот смысловой контекст.

Выводы. Таким образом, понятие *шань жэнь* 善人 у Конфуция играет в контексте духовного совершенствования человека значительную роль. Совершенствование является неотъемлемой частью экзистенциальной устремлённости человека на истинном

⁵ Склонный порой к некоторой экстравагантности Мао Цзышуй и вовсе отказывается от перевода данного чжана, так как считает неподъёмным вопрос о его связи с предыдущим (Мао Цзышуй. Лунь юй цзинь чжу цзинь и («Лунь юй» с современными комментариями и переводом). – Чунцин: Чунцинское изд-во, 2008. – С. 185).

Пути *dao* 道. В этой связи понятие «добротого человека» *шань жэнь* 善人 означает, прежде всего «нормальный», «годный», «подходящий», «доброкачественный», «соответствующий ожиданиям». *Шань жэнь* 善人 – это такая стадия духовного развития человека, которая подразумевает в нём наличие «внутреннего стержня» *хэн* 恆 и моральной ответственности, делает возможным коммуникацию с этим человеком, способность научиться у него чему-либо, а также его собственную потенцию к дальнейшему духовному совершенствованию.

-
1. Дао дэ цзин. – Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 2020. – 441 с.
 2. Лунь юй // Лунь юй. Да сюэ. Чжун юн. – Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 2013. – С. 1–242.
 3. Конончук Д. В. О происхождении и смысле конфуцианской категории 仁 *жэнь* / Д. В. Конончук // В пути за китайскую стену. К 60-летию А. И. Кобзева / колл. авторов. – Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт востоковедения Российской академии наук (ИВ РАН), 2014. – С. 176–195.
 3. Хэ, Янь. Лунь юй цзи цзе и шу (Собрание комментариев и толкований «Лунь юя») / Хэ, Янь, Хуан Кань. – Пекин: Сяньчжуан шуцзюй, 2017.
 4. Чжу, Си. Лунь юй цзи чжу (Сводный комментарий на «Лунь юй») / Чжу Си // Его же. Сы шу цзи чжу (Сводные комментарии на «Четверокнижие»). – Шанхай: Гуцзи, 2006. Т. 1. – С. 51–255.

2.6. Искушение вины как преодоление онтологической неполноты человека

Е. С. Гришина*

От рождения человек получает лишь *возможность* стать тем, кого сам создаёт всю жизнь. Самые разные направления антропологии признают это как неоспоримый факт. Однако для многих остаются под вопросом побудительные силы и механизмы, повинувшись которым человек преобразует себя, постоянно оставаясь не полным. В поиске на эти вопросы мы опирались на Хайдеггеровский анализ человеческого бытия как возможности.

Принципиально бесконечный мир содержит в себе безграничные возможности для такого же бесконечного саморазвития человека, ибо неполнота последнего диалектична и преобразуется через сознание, благодаря способности к самостоятельности бытия в мире. Именно онтологичность неполноты позволяет человеку использовать разнообразие возможностей мира. Но с чего начинается этот путь? Каков механизм, позволяющий человеку контактировать с миром иначе, чем, например, это делают животные? На эти вопросы современные науки и философия не дали ответа. Есть, тем не менее, некоторая данность, отчасти известная и понятная психологам и философам. Мы имеем в виду совесть как способность разглядывать себя в мире, анализировать весь комплекс и бытия, и его ощущений. *Совесть* – «зов заботы», по формуле Хайдеггера. Эта самая совесть анализирует положение человека в мире и доводит каждого до «*бытия виноватого*» [4, с. 287, 296–297]. Полагаем, что именно об этом говорил Франк, подчёркивая, что совесть провоцирует в человеке не завершаемое стремление исправить себя [3]. Действительно, человек *всегда* меньше своих возможностей. Следовательно, совесть никогда не останется без заботы. Основой бытия как самости Хайдеггер считает эту самую совесть, постоянно волнующую человека до унижения, в которое человек впадает, поняв свою невозможность быть всем [4, с. 284]. Получается, что онтологичность присутст-

* Гришина Елена Сергеевна – канд. филос. наук, доцент, доцент департамента философии и религиоведения ШИГН ДВФУ; e-mail: Elenegrishina55@yandex.ru

вия совести заключена в несоответствии каждого сразу всей совокупности человеческих возможностей, в несоответствии принципиальном, в несоответствии, которое невозможно преодолеть.

Итак, с помощью совести человек переживает чувство вины, во-первых, за непонимание мира и себя, во-вторых, за свою онтологичную неполноту, в-третьих, за онтологичную невозможность завершить себя, стать полным и всё понять. С другой стороны – и сама совесть, призывающая к вине, как мы отметили выше, *уже* есть в *уже* существующем сознании до всякой мысли и до всякого действия. Совесть – онтологичная форма работы сознания в мире, она, как отметил Мамардашвили, «внутри себя неразличима во временной терминологии, она – всегда. Времени в совести нет, она нечто вечное и вневременное» [1, с. 78].

Переживание чувства вины как ответ на зов совести тоже онтологично. Более того, переживания человека трагичны от того, что он не может прийти к завершению, а избавиться от виноватости ему тоже не дано. Но в этом и счастье человеческой жизни. Отрицательно, осознанно или нет, воспринимая свою неполноту, человек всегда идёт по пути самоизменения, получая тем больше удовлетворения, чем активнее развивается его творческий потенциал, чем больше возможностей бытия он использует. Здесь важно отметить, что совесть не является причиной вины. Между ними нет генетической связи, их объединяет лишь последовательность во времени. При этом вина – это не единственное переживание, к которому совесть призывает человека. Есть ещё гордыня и гордость. Особо обратим внимание на то, что многие авторы не усматривают в этих двух чувствах различия и употребляют их синонимично, что представляется нам как минимум поверхностно. Гордость возникает как отклик на реальный, пусть и промежуточный, успех на пути к полноте. Гордыня разгорается как замена гордости в том случае, если вина за неуспех не признаётся, а для гордости ничего не сделано. Увы, гордыня неизбежна, ибо ничего не чувствовать человек не может, хотя он может не осознавать свои чувства, что развивает подсознательную тревогу. При этом причиной гордыни или гордости совесть тоже не является. Она всего лишь определяет качество ситуации, достойной переживания в той или иной форме. Важно, что гордыня и гор-

дость возникают в ходе жизни. А вот совесть, вина и неполнота предоставлены человеку *онтологичностью сознания* сразу. Иными словами, совесть не приобретается и не развивается в процессе антропосоциогенеза, она изначальна и дана человеку для того, чтобы завести и в дальнейшем поддерживать все механизмы использования возможностей. Минимальное использование совести сохраняет человеку жизнь как индивиду, дальнейшая совестливая активность отвечает за качество жизни в части её духовного наполнения на пути продвижения к Человеческому в человеке. При этом нельзя не признать, что в повседневности к совести прислушиваются вовсе не большинство. Согласимся с Шопенгауэром, заметившим, что 9/10 «совестливых людей» искренне называют голосом совести просто страх общественного порицания, рабскую трусость перед мнением других [5, с. 55–56]. В контексте нашего рассуждения отметим, что этот факт сообщает нам о том, что сознание современного человека слабо осознает онтологическую суть своего бытия. Всё это осложняется тем, что переживание онтологической вины не может быть выброшено и забыто, оно может быть лишь вытеснено и сохранено в подсознании. Тяжёлые для психики последствия этого вытеснения хорошо изучены психоанализом.

Факт того, что вывод о личной виноватости приходит в сознание не от внешних сил, делает возможным избежать вины вменённой, надуманной, принятой на себя из страха или по корысти. Внутренняя работа души приводит к подлинному переживанию виноватости. А подлинная виноватость обязательно подталкивает человека на действие ради искупления вины, то есть ради самозменения. Важно, что этот процесс принципиально зависит от качества социума, от того, как человек осуществляет общение. Только экзистенциальное общение позволяет каждому поэтапно освобождаться от бремени вины через искупление (Ясперс) [6, с. 16–17]; в то время как, взирая лишь на себя, человек только виноват (Хайдеггер), через общение с Другим вина получает качественную определённость, и человек получает возможность дорасти до ответственности перед Другим, до тревоги за всё в Мире (Сартр).

Желая убрать из обыденного сознания отрицательное отношение к чувству вины, активно предлагаемое современными пси-

хологами, отметим позитивную роль чувства вины, прежде всего, в общении и в созидательной деятельности. Подчеркнём, неполнота не совпадает с неполноценностью, совсем не всегда равна «ничтожности», к ней не верно относиться отрицательно. Позволим себе не согласиться с Франком в том, что понимание несовершенства обязательно приведёт к «презрению к самому себе», тоске и стремлению забыть прошлый опыт [3, с. 148]. Изначальный опыт всегда остаётся с личностью, как и неполнота – первый признак человеческой полноценности. Ведь без неполноты не было бы и проблемы «Человеческого в человеке», не было бы стремления к изменению. Добавим, полнота – это Абсолют, абсолют – это завершение, человек – это постоянное изменение. Искупление вины не убирает неполноту, но проявляет человека в новом качестве, позволяет пройти ещё один путь, использовать ещё одну возможность. Следовательно, онтологическую вину человек переживает не за свое несоответствие Абсолюту, а за невозможность быть тем, чем он был, что он есть, чем он будет, и тем, чем он не стал, не был и не будет одновременно. Важно понять, что без осознания вины, без деятельности по её преодолению не дорасти до переживания гордости. Это путь, нацеленный не на слияние с Абсолютом, а только на перманентное приближение к нему.

Итак, полноценный человек – всегда неполон. Утверждая, что неполнота – это верная характеристика полноценности человека, отметим относительность степени преодоления неполноты, которая лишена предопределенности онтологической. Человек борется с неполнотой всегда индивидуально, пусть и через отражение в Другом, но через свой личный опыт. Каждый преодолевает свою неполноту своим путем и в количественном, и качественном смысле. Согласившись с Мамардашвили, что жизнь – это «усилие во времени» [1, с. 64], отметим, что и искупление, будучи путём преодоления неполноты, состоит из усилий каждого, итог всегда конкретен во времени и пространстве, он содержательно индивидуален. Всех, идущих по пути искупления, объединяет лишь одно, но очень существенное обстоятельство: они расстаются с пустотой «ничто» и переходят в диалектическую наполненность «нечто». В этом нам видится созидательная результативная сила чувства вины и усилий по его преодолению. Человек из безличного «ничто» выходит на индивидуальность

«нечто». Именно это позволяет ему ощутить свою уникальность, что, как признают многие мыслители, является неотъемлемой потребностью человека.

-
1. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию... / М. Мамардашвили. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
 2. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – Москва: Республика, 1993.
 3. Франк, С.Л. Крушение кумиров // Франк С.Л. Сочинения. – Москва: Правда, 1990. – С. 113–161.
 4. Хайдеггер, Э. Бытие и время / Э. Хайдеггер. – Москва: Ad Marginem, 1997. – 462 с.
 5. Шопенгауэр, А. Афоризмы житейской мудрости / А. Шопенгауэр. – Санкт-Петербург. 1914. – 231 с.
 6. Ячин, С.Е. От экзистенциальной аналитики совести-вины к коммуникативно-рациональному этическому дискурсу / С.Е. Ячин // Философия, психология, теология вины. – Владивосток: ДВМГА, 1998. – 105 с.

3. ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА: КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ

3.1. Творческая самореализация как когнитивный ресурс профессионализации мышления субъекта

А.С. Кашапов*

М.М. Кашапов**

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

Выявление и психологическая поддержка одаренной молодежи – одно из важнейших направлений современности, ориентированное на создание условий для эффективной самореализации молодежи, развития ее творческого потенциала, обеспечения конкурентоспособности в новых экономических условиях. Творческая самореализация в условиях профессионализации мышления субъекта тогда бывает эффективной, когда имеет место средний уровень сложности в выполняемой работе. Ибо чрезмерно низкий, так же, как и чрезмерно высокий, уровень профессио-

* Кашапов Артём Сергеевич – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль; e-mail: yarmirko@mail.ru

** Кашапов Мергалис Мергалимович – д-р психол. наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль; e-mail: smk007@bk.ru

нальных затруднений демотивируют молодого специалиста. Возникновению личностного напряжения препятствует когнитивный ресурс, необходимый для выполнения различных действий по обработке информации, в том числе, и в процессе освоения профессии. Профессионализация характеризуется следующими этапами: адаптация, специализация и самореализация.

Самореализация творческих студентов, по утверждению В.И. Андреева, является синтезом способностей к целенаправленной, лично значимой творческой деятельности, в процессе которой личность максимально полно реализует свой творческий потенциал [1]. Именно в форме творческой самореализации происходит «сотворение» себя [14]. Прежде чем субъект будет заниматься самореализацией, ему необходимо, подчеркивает В.Д. Шадриков, пройти период овладения нормативно-одобренным способом деятельности, который характеризуется следующими фазами: а) использование имеющихся средств деятельности в целях накопления творческого потенциала; б) поиск путей и средств самоактуализации и самореализации творческого потенциала личности; в) выход на необходимый уровень нормативно-одобренного способа выполнения профессиональной деятельности; г) творческий – продуктивно-конструктивный выход за пределы адаптационных способов профессионального решения производственных проблем [21].

Одним из важных факторов, облегчающих творческую самореализацию, служит абнотивность как способность педагога к своевременному выявлению творчески одаренного обучаемого; созданию таких условий, которые становятся для обучаемого средством самоактуализации (проявления вовне) и самореализации (воплощение авторских замыслов в конкретные дела) собственного творческого потенциала. Благодаря такой способности субъект учебной и профессиональной деятельности может осмыслить и отрефлексировать полученную обратную связь, сделать соответствующие выводы и повысить свою ресурсность [12].

Ресурсность способствует осознанию профессионалом собственного потенциала и перспектив своего дальнейшего саморазвития. Субъект, развивая собственные ресурсы, может самостоятельно выбрать методы и формы повышения профессиональной субъектности, управлять самоактуализацией, определять собственные стратегии саморазвития и творческой самореализации. Именно творческий потенциал является неотъемлемым условием

как социально-психологической адаптации, так и социальной профессионализации (СП), которая характеризуется становлением профессионала в определенных социально-психологических условиях. В ходе СП происходит: а) ориентировка субъекта в этих условиях; б) определение степени значимости и приемлемости данных условий для дальнейшей трудовой деятельности; в) прогнозирование возможности их благоприятного влияния на эффективность её выполнения; г) осмысление перспектив творческой самореализации [8].

В отличие от социально-психологической адаптации СП означает приспособление субъекта не столько к производственному коллективу, сколько вхождение в социальные условия трудовой деятельности. Данные условия включают в себя понимание вертикальных и горизонтальных отношений с учётом социально-психологического климата в коллективе. Для успешного осуществления СП необходимо создать внутренние условия, которые становятся средствами самореализации субъекта в ходе взаимодействия с другими субъектами. Творческая саморегуляция тогда становится осознанной и управляемой, когда проявляются адекватная самооценка, самоконтроль и креативность.

Креативность, согласно В.Н. Дружинину, – это интегративное качество психики человека, которое обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Он утверждает, что креативность может являться чисто ситуативной характеристикой – реакцией. А для того, чтобы она сложилась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды. Когнитивный ресурс служит количественной характеристикой когнитивной системы человека, предполагающей наличие определенной величины, от которой и зависит точность репрезентации условий задачи, а, следовательно, и «качество» решения [4, с. 351].

Н.Б. Горюнова, продолжая разрабатывать теоретические положения В.Н. Дружинина, определяет когнитивный ресурс следующим образом: когнитивный ресурс – это «мощность множества связанных когнитивных элементов, которые субъект активно использует при реконструкции модели задачи в мысленном плане» [2, с. 8]. Н.Б. Горюнова и В.Н. Дружинин в качестве операциональных дескрипторов когнитивного ресурса рассматривают

размерность когнитивного пространства, характеристики сенсорной и оперативной памяти, время реакции выбора, характеристики (прежде всего количественные) выделения признаков объектов. Авторами констатированы значимые различия по данным показателям между группами испытуемых, демонстрирующих разную продуктивность при решении тестовых задач и творческих задач-головоломок [3].

Проблему ресурсов В.И. Панов рассматривает через призму генезиса психического состояния. Критическая (экстремальная) ситуация потому и приводит к кризисной форме психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида личностных (внутрисредовых) или внешне-средовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т.п.) ресурсов, без которых невозможно развитие психических состояний. Образующаяся при этом незавершенность «природной динамики» развития психического состояния приводит к образованию устойчивых (чаще всего отрицательных) психических состояний травматического и посттравматического характера [15, с. 140].

Напряженность овладения профессиональной деятельностью в существенной мере обусловлена содержанием социальной среды, в которой она выполняется [17; 18; 20]. Показателем профессиональной социализации служит социально-психологическая адаптированность молодого специалиста в производственном коллективе. Психологический анализ адаптации в профессиональной педагогической деятельности способствует выявлению когнитивных ресурсов субъекта [16]. Установлено, что в целом существует положительная парциальная связь между разными когнитивными ресурсами (интеллект и профессиональное мышление). Показано, что экстернальность связана с эмоциональной ситуативностью в профессиональном мышлении, доминированием внешнего контроля над внутренним, непринятием других, а интернальность – с рациональной надситуативностью при решении возникающих проблемных ситуаций, творческим подходом, гибкостью, увлеченностью. Обнаружено, что надситуативное мышление и рефлексивность не связаны друг с другом [Там же, с. 107].

А.С. Кашаповым выделены и описаны критерии, стадии и уровни профессионального развития психолога-практика [5]. Обобщенные эмпирические результаты реализованы в авторской программе обучения творческому разрешению конфликтов [6].

В ходе исследования и формирования творческого мышления проанализировано соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости профессионала и его коммуникативной креативности в условиях социальной адаптации. Автором обоснована идея о целесообразности рассмотрения конфликтоустойчивости как личностной детерминанты адаптивного поведения студентов. В ходе проведенных исследований установлена динамика социально-психологических качеств студентов в процессе вузовской адаптации и описана структура социально-психологической адаптированности студентов. Обосновано, что высокий уровень адаптированности характеризуется событийной насыщенностью [7]. Поэтому в условиях управления профессионализацией субъекта важно знать и учитывать психологические механизмы, определяющие событие [11].

Умение жить и работать в многомерных и полизадачных событийных условиях обеспечивается ресурсностью мышления субъекта. Принятие ситуации как руководства к действию служит одним из психологических механизмов трансформации ситуации в событие. Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается человеком как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается. Поэтому утрата, обесценивание позитивного события могут привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления. Благодаря нахождению смысла у субъекта появляется определенность, задающая концептуальные рамки в ходе прогнозирования развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильное воздействие на ценностные изменения личности. Человек способен успешно действовать лишь в пределах того, что знает. Событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Событийность – степень значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникшая в жизни человека [9].

Творческая самореализация особенно востребована тогда, когда операционная напряженность возникает в условиях деятельности, предъявляющей повышенные требования к умственным ресурсам человека. В связи с этим у субъекта возникает потребность в поиске неосвоенных ресурсов и управлении имеющимися ресурсами [8]. Эффективность ресурсности зависит от способов осмысления и переработки человеком пережитого опыта. Основа

развития субъекта заключается в его способности извлекать (в случае необходимости и создавать) из возникшего психического состояния полезные для собственного развития ресурсы.

В решении проблемы создания и управления ресурсами особое внимание целесообразно уделять внесубъектным и интерсубъектным ресурсам, т.е. заданным и/или активно порождаемым в процессах взаимодействия субъектов. Нахождение и реализация прорывного ресурса позволяют получить дополнительный продукт. В процессе управления ресурсами важно учитывать структуру внутреннего ресурса как позитивного самоотношения (принятие себя, интерес к себе). Одним из ценных внутренних ресурсов служит понимание того, что любой кризис – явление временное, таящее в себе возможности роста.

Когнитивный ресурс – совокупность всех познавательных способностей. Результаты деятельности м.б. поддерживающими, даже если сам ресурс снижается. Накопленный опыт уменьшает возможный негативный эффект активности субъекта, поскольку практика способствует развитию способностей. Чем дольше человек работает творчески, тем в большей мере сохраняется его профессиональная активность, поскольку если один ресурс утрачивается, то его в контексте выполняемой деятельности заменяет другой. Ресурс связан с механизмом компенсации, поэтому профессиональная успешность может с возрастом не снижаться. Особое значение имеет адекватное вложение в деятельность когнитивных ресурсов, обусловленное когнитивным избытком и фасилитирующей социальной чувствительностью членов коллектива.

Управление ресурсами неразрывно связано с пониманием механизмов возникновения ресурсов профессионализации и механизмов формирования ресурсов. **К первой группе механизмов** можно отнести идентификацию, обратную связь, нелинейность психических качеств в условиях профессионализации, позитивное осмысление происходящего. Данный механизм характеризуется выявлением конструктивных смыслов в своей профессиональной деятельности и в общении. К этой же группе механизмов можно отнести концептуализацию как механизм перевода резервов в ресурсы, а ресурсов в потенциал (возможности) и его проявление в форме умственных и практических действий.

В основу психологических механизмов и закономерностей функционирования ресурсности мышления заложены специфиче-

ские приемы восприятия, осмысления (нахождения новых смыслов) и переработки информации, которые выступают, с одной стороны, ресурсами личности и защищают ее от серьезных, тяжелых психологических последствий – чрезмерного страха, повышенного фона тревожности, а с другой – ресурсами профессионала и способствуют оперативной выработке оптимальных способов разрешения проблем, в том числе, и конфликтного содержания.

Ко второй группе механизмов можно отнести механизмы формирования ресурсов: обобщение познавательных процессов; переход на разные уровни познания и преобразования; воображение как механизм реализации ментальных ресурсов; рефлексивную импликацию – выживание ресурса; актуализацию и порождение условий среды как внесубъектных и интересубъектных ресурсов; нахождение смысла; переоценку ценностей; нахождение нового смысла. Формирование ресурсного мышления происходит посредством проживания ресурсных состояний. 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 новых перспектив профессионального развития субъекта в контексте с его социальными достижениями.

Профессионалу необходим приемлемый уровень стресса, чтобы, с одной стороны, мобилизовать все ресурсы своего организма на работу, а с другой – этот стресс не должен быть разрушительным, деструктивным для индивида. С целью эффективного использования ресурсов для деятельности и жизнотворчества необходимо формирование новых компетентностей и компетенций. Обеспечить положительную оценку собственных возможностей при столкновении с опасностью возможно путем постоянного самообразования и посредством накопления опыта. Умеренный уровень оптимизма можно рассматривать в качестве ресурса, который обеспечивает выбор продуктивных профессиональных и личностных стратегий.

Таким образом, ресурс творческой самореализации профессионала может быть тогда продуктивным, динамичным, гармоничным, экономичным, когда сформирована система актуализации ресурса творческого мышления. Основой творческого мышления служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности в позна-

ваемой и преобразуемой ситуации на надситуативный. Следует отметить, что в условиях профессионализации мышления субъекта в точке бифуркации надситуативное мышление как нелинейный психический процесс расщепляется на продуктивные (высокие реальные достижения) и не продуктивные (дефицит психологической регуляции) составляющие. Именно продуктивное надситуативное мышление служит когнитивным ресурсом для творчества как самомотивирующегося процесса самореализации. А творческая самореализация, в свою очередь, является ведущей детерминантой личностного развития профессионала.

-
1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 236 с.
 2. Горюнова, Н.Б. Дескрипторы когнитивного ресурса и интеллектуальная продуктивность: На примере решения тестовых и малых творческих задач: автореф. дис... канд. психол. наук / Н.Б. Горюнова. – Москва, 2002. – 24 с.
 3. Горюнова, Н.Б. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта / Н.Б. Горюнова, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 4. – С. 57–64.
 4. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – Москва: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. 2001. – 223 с.
 5. Кашапов, А.С. Критерии, стадии и уровни профессионального развития психолога-практика / А.С. Кашапов // Ярославский психологический вестник. – Москва–Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2006. Вып. 19. – С. 58–62.
 6. Кашапов, А.С. Обучение старшеклассников творческому разрешению конфликтов / А.С. Кашапов // Ярославский психологический вестник. – Москва–Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2006. Вып. 20. – С. 155–158.
 7. Кашапов, А.С. Событийно-когнитивные и акмеологические компоненты как основа управления конфликтом / А.С. Кашапов // Человеческий фактор. Социальный психолог. Журнал для психологов. – 2016. – № 1 (31). – С. 406–414.
 8. Кашапов, А.С. Экопсихологический подход к пониманию ресурсных основ социализации процесса профессионализации мышления субъекта / А.С. Кашапов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. – 2020. – № 2 (28). – С. 48–59.
 9. Кашапов, М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности / М.М. Кашапов // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2017. – Т. 22. – С. 3–9.

10. Кашапов, М.М. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2018. – Т. 26. – С. 63–76.
11. Кашапов, М.М. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта / М.М. Кашапов, Ю.С. Филатова, А.С. Кашапов. – Ярославль, 2018.
12. Кашапов, М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога / М.М. Кашапов // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29, № 2. – С. 137–147.
13. Кашапов, М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – С. 43–52.
14. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – Москва: Знание, 1981. – 96 с.
15. Панов, В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск / В.И. Панов. – Москва; Санкт-Петербург; Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
16. Серафимович, И.В. Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов у педагогических работников / И.В. Серафимович // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 107–114.
17. Филатова, Ю.С. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории / Ю.С. Филатова, М.М. Кашапов // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбилейной конф.: в 5 т.: Т. 5 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – Москва: Когито-Центр, 2015. – С. 387–390.
18. Филатова, Ю.С. Влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов / Ю.С. Филатова // Методология современной психологии. – 2019. – № 9. – С. 300–307.
19. Филатова, Ю.С. Ситуационный анализ как средство профессионализации клинического мышления студентов / Ю.С. Филатова // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов XIV всероссийской научно-методической конференции. – Ярославль, 2020. – С. 315–317.
20. Филатова, Ю.С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта / Ю.С. Филатова, А.С. Кашапов // Методология современной психологии. – 2020. – № 11. – С. 385–404.
21. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.

3.2. Образовательный подход к исследованию вербального интеллекта

А. П. Лобанов*

В современной психологии интеллекта речь может идти о трех научных парадигмах: врожденных способностей Ф. Гальтона – Ч. Спирмена, приобретенных способностей А. Бине и ментального опыта, которую можно назвать парадигмой Р. Стернберга – М.А. Холодной [3]. При этом благодаря факторно-аналитической теории когнитивных способностей (СНС-таксономии) Р. Кеттелла (R. Cattell), Дж. Хорна (J. Horn) и Дж. Кэрролла (J. Carroll) психологами был достигнут определенный компромисс между парадигмами врожденных и приобретенных способностей [11]. В результате утвердился континуум биологических и социальных факторов развития интеллекта, и g-фактор сохранил свой статус наравне с групповыми факторами. Предмет нашего исследования – вербальный интеллект в контексте имплицитного и эксплицитного подходов и в парадигме ментального опыта.

Как известно, идея рассматривать ментальную репрезентацию в качестве интеллектообразующей структуры принадлежит К. Оутли. В зарубежной психологии она наиболее полно реализована в работах Р. Стернберга [7]; в отечественной – М.А. Холодной. В книге «Психология интеллекта. Парадоксы исследования», давно ставшей классикой, М.А. Холодная определяет интеллект как «особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящегося в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [9, с. 106].

Эксплицитный подход к интеллекту мы будем рассматривать в контексте авторской двухфакторной теории вербального интеллекта. Она разработана с опорой на теорию интеллекта М.А. Холодной, операциональную теорию развития интеллекта

* Лобанов Александр Павлович – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь; e-mail: lobanov.ap@outlook.ru

Ж. Пиаже, теорию конкретности / абстрактности информации F. A. Bleasdale [10], также приняты во внимание фундаментальные положения теории двойного кодирования А. Пайвио [3].

Наиболее полно теория изложена в [3; 4]. Сначала была предложена концептуальная модель интеллекта, которая включает иерархию здравого смысла и разума, каждый из которых базируется соответственно на тематических (темпорально-пространственных) и категориальных репрезентациях. Названные выше интеллекты в процессе умственной деятельности реализуются в рассудке (или формально-логическом мышлении).

Каждому виду интеллекта соответствуют свой механизм и своя доминирующая форма научения. *Тематические репрезентации* как носители здравого смысла формируются благодаря *механизму типизации* и определяют эффективность *перцептивного научения*. В то же время категориальные репрезентации функционирующего в рассудочной деятельности разума формируются на основе механизма классификации и обеспечивают эффективность концептуального научения.

Кроме того, мы вводим понятие прототипного научения (не научения прототипу, как у других авторов, а научение на основе прототипа). Такое научение является промежуточным звеном между перцептивным и концептуальными видами научения и основано на дуализме механизмов: типизации и классификации. Этот способ теоретизирования позволил нам выдвинуть гипотезу о реальном существовании двух видов (факторов) вербального интеллекта.

Чтобы проверить выдвинутую гипотезу, была разработана экспериментальная методика. Ее прототипом послужили известные исследования А. Кориата и Р. Мелкмана. Согласно инструкции респондентам предлагается объединить слова в триады удобным для них способом. Группировки возможны только как альтернатива ассоциативного (например, фараон – Египет – Нил: в Египте на реке Нил жил фараон) или категориального, понятийного (фараон – царь – император, т.е. правители) способов. При этом, согласно эффекту домино, использование одного способа подавляет функционирование другого способа группировки. Методика получила название ВСГ – Ведущий способ группировки.

В результате кластерного анализа эмпирических данных, полученных при помощи тестов Р. Амтхауэра, Д. Векслера и

Дж. Равена и методики ВСГ, установлено, что сначала категориальные репрезентации образуют общий кластер со шкалами теста Векслера, затем на более высоком уровне иерархии с совокупностью тематических (ассоциативных) репрезентаций и только затем с g-фактором (общим интеллектом) Равена.

Корреляционный анализ позволил нам конкретизировать взаимосвязи (сходство и различия) между показателями тематических и категориальных репрезентаций респондентов и шкалами интеллектуальных тестов. Оба фактора обнаружили корреляцию с комплексом «вербальное понимание» теста Векслера. При этом тематические репрезентации имели максимально тесную связь со шкалой «Сходство», а категориальные – «Словарный».

Эти и другие исследования позволили обосновать наличие иерархической структуры вербального интеллекта, идентифицировать два его вида: конкретный и абстрактный вербальный интеллект. Соответственно, *конкретный вербальный интеллект* как совокупность ассоциативных способностей, функционирование которых основано на тематических репрезентациях и механизме типизации; *абстрактный вербальный интеллект* – совокупность когнитивных способностей, функционирующих на основе категориальных репрезентаций и механизме классификации. Тем самым, обнаружено, что интеллект не сводится к ментальному опыту, он является эмерджентным свойством организации ментальных репрезентаций в сознании когнитивных агентов. Другими словами, характер ментальных репрезентаций является основанием определения, оценки и классификации интеллекта в парадигме индивидуального ментального опыта.

С точки зрения когнитивной психологии образования интерес представляют результаты эксперимента по модели «Новичок – эксперт». В эксперименте участвовали три группы новичков (студенты первых трех курсов) и три группы экспертов (пятикурсники, слушатели факультета переподготовки и магистранты). Установлен факт зависимости между уровнем абстрактного вербального интеллекта и эффектом научения.

Затем мы усложнили схему эксперимента: разбили респондентов на четыре подгруппы (по 2 группы с ассоциативным и понятийным способами группировки, выполняющие задания характерным и нехарактерным для них способом). Наиболее успешными были испытуемые с характерным ассоциативным способом груп-

пировки, на втором месте – с характерным понятийным. Оказалось, что легче испытуемых с ассоциативным способом научить использовать категориальные репрезентации, чем переучить респондентов с понятийным способом формировать основанные на ассоциациях группировки слов.

Эксперименты с айтрекером и ЭЭГ подтвердили полученные результаты и согласованность между показателями психологической методики и ее психофизиологическими коррелятами. Установлено, что группа испытуемых с характерным ассоциативным способом группировки, демонстрирующая высокий уровень при работе со знакомым материалом, показывает наихудший результат в изменившейся обстановке – при работе с незнакомым стимульным материалом. Все другие группы (с характерным и нехарактерным понятийным способом и с нехарактерной для ассоциативного способа инструкцией) статистически достоверно продемонстрировали эффект научения. Речь может идти о научении без обучения, о зависимости от конкретики и неспособности к обобщениям на основе механизма классификации при наличии у респондентов конкретного вербального интеллекта.

Имплицитный подход к исследованию интеллекта впервые был предложен Дж. Брунером и Р. Таджиури для обозначения совокупности неявных представлений о структуре или механизмах функционирования личностных образований [8]. Как утверждает О.Г. Пархоменко, имплицитные теории интеллекта начали изучать в начале 80-х гг. прошлого века американские психологи под руководством Р. Стернберга (он же разделил теории интеллекта на эксплицитные и имплицитные), японские психологи Н. Azuma и К. Kashiwagi и финский психолог А. Varnanen [6]. Окончательно понятие «имплицитные теории интеллекта» вошло в научный обиход благодаря А. Фернхему (Furnham) для интерпретации феномена влияния обыденных представлений о сущности интеллекта на поведение и обучение личности [2]. Хотя, на наш взгляд, истоки имплицитной теории интеллекта необходимо искать в структуре интеллекта Дж. Гилфорда (функция оценки) и даже в 16-факторном личностном опроснике Р. Кеттелла (фактор В, низкий – высокий интеллект).

В настоящее время наиболее известна имплицитная теория интеллекта К. Двек (Dweck), согласно которой речь может идти о теории заданного (entity), неизменного, фиксированного и при-

растающего (incremental), обогащаемого интеллекта. Люди с фиксированным интеллектом хотят выглядеть лучше, чем есть на самом деле; избегают проблем и не прилагают должных усилий; игнорируют негативные отзывы и ощущают личную угрозу от успехов других. В результате они быстро сдаются и добиваются меньших успехов, не реализуя заложенный интеллектуальный потенциал. Напротив, люди с концепцией прирастающего интеллекта хотят учиться и решают проблемы; не избегают неудач, воспринимая прилагаемые усилия как залог будущего мастерства; учатся на своих ошибках, черпают новые идеи, анализируя успехи других людей. Как следствие, они добиваются желаемых результатов [1].

Цель настоящего исследования заключается в изучении вербального интеллекта респондентов и соотношения его эксплицитных факторов с имплицитной теорией. На разных этапах исследования в качестве психодиагностического инструментария были использованы «Тест множественного интеллекта» Г. Гарднера [5] и методика «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова [3].

1. «Тест множественного интеллекта» Г. Гарднера содержит семь шкал:

1) лингвистический (языковой) интеллект (LI) – вербальные способности, чувство языка, склонность к логическим доводам, любовь к порядку, порой переходящая в педантичность;

2) логико-математический интеллект (LM) – способность к восприятию абстрактных идей, навыки решения математических и логических задач, пунктуальность и аналитические способности;

3) музыкальный интеллект (MU) – восприимчивость к музыке, чувствительность к звукам, тембру и ритму;

4) телесно-кинестический интеллект (TK) – способность к координации, исключительный контроль над своим телом, физическая активность, развитое осязание и кинестетическое восприятие, чувство времени;

5) пространственно-визуальный интеллект (PV) – развитое образное мышление, способность к пространственно-визуальной перцепции, легко читают географические карты, чертежи и схемы, понимают невербальные сигналы (мимику и жесты), легко запоминают изображения, обладают чувством цвета и склонны использовать метафоры;

6) интерперсональный (межличностный) интеллект (ML) – способность распознавать чувства, душевные состояния и настроение других людей, понимать мотивы их поведения, общительность, навыки управления и манипуляций, склонность к дискуссиям и переговорам, работе в группе, самостоятельность суждений;

7) интраперсональный (внутриличностный) интеллект (VL) – хорошие знания себя, устойчивая мотивация к учебе, развитая интуиция, сложности общения с другими людьми, склонность к одиночеству и низкая инициатива.

2. Методика «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова обращена к известным экспериментам А. Кориата и Р. Мелкмана и базируется на теории интеллекта А. Йенсена, согласно которой существуют два вида – конкретный и абстрактный интеллект.

Результаты и обсуждение. В нашем исследовании приняли участие 40 студентов 1 и 2 курса факультета социально-педагогических технологий, обучающихся по специальности социальная педагогика и социальная работа в возрасте 17–22 лет.

Согласно тесту Г. Гарднера, студенты в среднем наиболее высоко оценивают свой музыкальный интеллект (31,08), при этом на последнее место в структурной иерархии ставят логико-математический интеллект (27,28). Предпочтение музыкального интеллекта в студенческой группе не говорит об их музыкальной подготовке, определяется их интересами и возрастом. Музыка ассоциируется с групповой принадлежностью, общением со сверстниками и танцевальной культурой. Не случайно четвертый ранг занимает телесно-кинестетический интеллект (27,8), уступая только музыкальному, лингвистическому (29,25) и внутриличностному (29,2) интеллектам. Пятый и шестой ранг в структуре имплицитного интеллекта студентов занимают пространственно-визуальный и межличностный интеллекты (по 27,53 балла).

У студентов вербальный абстрактный интеллект (2,55) незначительно превышает показатели конкретного интеллекта (2) (по методике ВСГ), что соответствует возрастной норме. Однако оба показателя свидетельствуют о низком уровне вербального интеллекта.

В результате корреляционного анализа (по методу rs-Спирмена) была обнаружена взаимосвязь лингвистического интеллекта респондентов с их музыкальным (0,56; $p < 0,001$), пространственно-

визуальным (0,50; $p < 0,001$) и внутриличностным (0,36; $p < 0,05$) интеллектами; логико-математического – с пространственно-визуальным (0,41; $p < 0,01$); музыкального – с телесно-кинестетическим (0,42; $p < 0,01$) и пространственно-визуальным (0,37; $p < 0,05$); телесно-кинестетического – с пространственно-визуальным (0,34; $p < 0,05$) и внутриличностным (0,32; $p < 0,05$); пространственно-визуального – с межличностным (0,36; $p < 0,05$) и внутриличностным (0,51; $p < 0,001$). Кроме того, выявлена корреляция межличностного и внутриличностного (0,42; $p < 0,01$) интеллектов студентов. С точки зрения цели и задач нашего исследования особое значение имеет взаимосвязь имплицитного лингвистического и эксплицитного вербального абстрактного интеллекта (0,32; $p < 0,05$).

В дальнейшем респонденты были распределены на две группы в зависимости от доминирования межличностного или внутриличностного интеллекта (табл. 1). В первую группу вошли 10 испытуемых, во вторую – 27 человек соответственно (3 респондента с одинаковыми показателями были исключены из списка).

Таблица 1

Множественный интеллект студентов с доминированием межличностного и внутриличностного интеллектов

Вид интеллекта	Межличностный (ML) интеллект (n=10)		Внутриличностный (VL) интеллект (n=27)	
	среднее, m	ранг	среднее, m	ранг
Лингвистический	28,10	3	29,59	3
Логико-математический	26,70	6	27,59	6
Музыкальный	30,30	1	31,44	1
Телесно-кинестетический	27,50	5	28,11	5
Пространственно-визуальный	27,70	4	28,30	4
Межличностный	29,80	2	26,70	7
Внутриличностный	25,90	7	30,60	2

Вне зависимости от группы респондентов у них больше выражен абстрактный, чем конкретный вербальный интеллект. При этом его показатели в среднем выше у студентов с доминирующей

щим межличностным интеллектом (2,9 и 2,67). Напротив, ассоциативные способности (конкретный интеллект) выше у студентов с доминирующим внутриличностным интеллектом (2,26 и 1,6). Социальный фактор, внешнее окружение, безусловно, влияют на развитие индивидуального интеллекта обучающихся. В то же время различия между группами испытуемых по имплицитным интеллектам (по критерию Манна-Уитни), кроме как между показателями собственно межличностного и внутриличностного интеллектов, оказались статистически незначимыми.

Затем мы еще раз сгруппировали испытуемых, исходя из доминирования их конкретного и абстрактного вербального интеллекта (табл. 2). В группу с конкретным интеллектом вошли 9 студентов ($SAs=6$; $SP=1,33$; $d=4,67$); в группу с абстрактным интеллектом – 18 ($SP=4,5$; $SAs=0,94$; $d=3,56$).

Таблица 2

Множественный интеллект студентов с доминированием конкретного и абстрактного вербального интеллекта

Вид интеллекта	Конкретный (SAs) интеллект (n=9)		Абстрактный (SP) интеллект (n=18)	
	среднее, m	ранг	среднее, m	ранг
Лингвистический	28,79	3	30,78	2
Логико-математический	28,11	7	27,94	5
Музыкальный	30,22	1	31,83	1
Телесно-кинестетический	28,78	4-5	27,78	6
Пространственно-визуальный	28,78	4-5	28,06	4
Межличностный	28,22	6	27,61	7
Внутриличностный	29,67	2	30,22	3

Студенты с эксплицитным абстрактным вербальным интеллектом в среднем выше оценивают лингвистический, музыкальный и внутриличностный интеллекты; респонденты с конкретным интеллектом – логико-математический, телесно-кине-

стетический, пространственно-визуальный и межличностный. Так как термин «лингвистический интеллект» часто употребляют в качестве синонима вербального интеллекта, то можно утверждать, что чем выше эксплицитный вербальный интеллект (как совокупность аналитико-синтетических способностей и навыков понятийного мышления), тем выше его имплицитные оценки.

Структуры множественного интеллекта разных групп испытуемых содержат больше различий, чем сходств. Совпадает только ранг музыкального интеллекта. Внутриличностный интеллект, имея более высокий средний показатель у студентов с доминирующим абстрактным интеллектом, уступает одну позицию в сравнении с иерархией интеллектов студентов с доминированием конкретного вербального интеллекта. Расхождение между средним значением и рангом логико-математического интеллекта у носителей конкретного интеллекта, видимо, можно объяснить эффектом компенсации.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно констатировать явное преобладание музыкального интеллекта и недооценку роли логико-математического интеллекта респондентами. Возраст и групповая принадлежность студентов во многом определяют взаимосвязи лингвистического интеллекта с музыкальным, пространственно-визуальным и внутриличностным интеллектами. Языковые и вербальные способности им необходимы, чтобы общаться между собой и понимать музыкальные произведения. Представляют интерес взаимосвязь между межличностным и внутриличностным интеллектами и корреляция имплицитного лингвистического и эксплицитного вербального интеллекта. Люди склонны более-менее объективно оценивать свой интеллектуальный потенциал.

1. Дуэк, К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Дуэк; пер. с англ. С. Кировой. – 4-е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 304 с.

2. Корнилова, Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14.: Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.

3. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010. – 288 с.

4. Лобанов, А.П. Ментальные репрезентации как носители индивидуального интеллекта / А.П. Лобанов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 12. – С. 39–42.
5. Мынбаева, А.К. Развитие интеллектуальных способностей студентов университета как фактор повышения интеллектуального потенциала Казахстана: монография / А.К. Мынбаева, В.Т. Тихомирова, А.В. Вишневецкая. – Алматы: Казак университеті, 2014. – 164 с.
6. Пархоменко, О.Г. ИмPLICITные теории интеллекта студентов педагогического университета: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Г. Пархоменко. – СПб., 1998. – 193 с.
7. Практический интеллект / Р. Стернберг [и др.]. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
8. Сухотин А.А. ИмPLICITные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования / А.А. Сухотин // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 303–309.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Bleasdale, F.A. Concreteness-dependent Associative priming: Separate lexical organization for concrete and abstract words / F.A. Bleasdale // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. – 1987. – Vol. 13, № 4. – P. 582–594.
11. Carroll, J.B. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies / J.B. Carroll. – New York: Academic Press, 1993. – 819 p.

3.3. Стили обучения и черты личности студента в контексте «Большой пятерки»

Н.В. Дроздова*

А.П. Лобанов**

Введение

Понятие стиля востребовано психологической наукой в связи с исследованиями индивидуальности как определенным компромиссом между постулатом о неповторимости черт личности и необходимостью научной типологии. В настоящее время наиболее полная классификация познавательных стилей принадлежит М.А. Холодной. Она выделяет четыре интеллектуальные способности: конвергентные и дивергентные способности, обучаемость и познавательные стили [7, с. 139]. В свою очередь, конструкт «познавательные стили» включает в себя стили кодирования информации, когнитивные, интеллектуальные и эпистемологические стили.

А.В. Карпов предлагает типологию руководителей и исполнителей по соотношению их стиля управления и рефлексивности. Низкорефлексивные руководители склонны к авторитарному или попустительскому стилям, при этом их стиль соответствует стилю исполнителей при условии их низкой или высокой рефлексивности соответственно. Демократический стиль управления наиболее эффективен, когда высокая рефлексивность руководителя соотносится с низкой рефлексивностью исполнителя. Высокая рефлексивность руководителя и исполнителя предполагает реализацию соучаствующего стиля управления [2].

Предметом нашего исследования являются стили обучения / мышления согласно модели Д. Колба [9], которая получила свое

* Дроздова Наталия Валерьевна – канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой проектирования образовательных систем, Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь; e-mail: kaf.edusystems@gmail.com

** Лобанов Александр Павлович – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь; e-mail: lobanov.ap@outlook.ru

дальнейшее развитие в исследованиях П. Хони и А. Мамфорда [3], а также А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller [1; 3].

Модель Д. Колба удачно интегрирует основные положения когнитивно-ориентированных теорий научения и теории познания. При этом необходимо дифференцировать понятия «стиль обучения» (Teaching Styles) в связи с деятельностью обучающихся и «стиль учения» (Learning Styles) как способ усвоения обучающимися знаний и компетенций. А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller приводят краткую характеристику диагностируемых методикой П. Хони и А. Мамфорда стилей: деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений, экстраверт; рефлексирующий (мыслитель) – осторожный, методологический интроверт; теоретик – объективный, рациональный интеллигент; прагматик – практичный, целесообразный реалист [1].

Содержание понятия стиля, по нашему мнению, во многом редуцировано с такими категориями, как стратегия и метакогниция. Оно по праву может быть отнесено к общенаучным категориям, является когнитивно-личностным образованием и приобретает свои специфические (парциальные) характеристики в условиях конкретной области реализации.

Методика и организация исследования

В исследовании приняли участие 35 студентов, будущих специалистов в области «международного права», и 36 студентов со специализацией «Международные отношения». Исследование носило групповой характер и проходило в естественных условиях образовательного процесса Белорусского государственного университета (БГУ). В качестве диагностического инструментария были использованы «Пятифакторный личностный опросник» («Большая пятерка») МакКрае и П. Коста в модификации японского психолога Х. Тсуи [7] и опросник «Стили деятельности» П. Хони и А. Мамфорда в адаптации А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой [1].

Установлено, что 4 из 5 факторов «Большой пятерки» у студентов выражены на высоком уровне, что соответствует полюсам привязанности (51,31), самоконтроля (51,73), эмоциональной устойчивости (50,86) и экспрессивности (56,73). Самая сильная сторона их личности – экспрессивность. Такие люди чаще доверяют чувствам и интуиции, избегают рутинной деятельности, пренебрегая повседневностью, и не склонны к обязательности.

Вместе с тем они любопытны и обучаемы. На среднем уровне у респондентов выражен фактор «экстраверсия – интроверсия» (48,14). Для них характерны центрация на себе, собственных проблемах и переживаниях, недостаточное внимание к другим людям, предпочтение абстрактных идей практической деятельности. Многие из этих характеристик соответствуют профилю личности студентов первых курсов.

Согласно структуре стилей обучения, респонденты скорее мыслители (6,9) и теоретики (6,14), чем прагматики (5,74) и деятели (5,49). Однако необходимо принимать во внимание определенную амбивалентность черт личности студентов: возможность занятия научными исследованиями, детерминированную интроверсией, и наличие препятствий для ее реализации, вызванных экспрессивностью. Другими словами, их теоретизирование и рассуждения имеют скорее житейские, чем «книжные» основания, базируются на здравом смысле и юношеской инфантильной критичности ума.

У студентов, обучающихся по специальности «Международные отношения», более выражены стили мышления «мыслитель» (7,17) и «теоретик» (6,29), а у студентов-правоведов – «прагматик» (6,14) и «деятель» (5,74), что в целом соответствует общей направленности их будущей профессиональной деятельности. Студенты-международники склонны приобретать черты осторожного, методологического интроверта и объективного рационального интеллигента; студенты-правоведы – практичного реалиста и нацеленного на поиск ощущений импульсивного экстраверта.

Иерархия стилей обучения студентов-международников в целом сопоставима с их выраженностью у студентов физико-математического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ). У них та же последовательность стилей: мыслитель (7,08), теоретик (6,47), прагматик (6) и активист (5,7). У студентов факультета социально-педагогических технологий того же университета последовательность стилей выглядит следующим образом: мыслитель (7,23), активист (6,13), теоретик (6,09) и прагматик (6,03) [4]. Действительно, выбор социальной работы и социальной педагогики в качестве будущей профессии вряд ли можно назвать прагматичным, но в любом случае он предполагает определенную социальную активность.

Статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента) были обнаружены только между суждениями респондентов о выраженности у них стиля «прагматик»: этот стиль более характерен для правоведов, чем международных (t=2,045; p<0,05).

О взаимосвязи стилей обучения и черт личности респондентов можно судить на основании корреляционного анализа (по методу r-Пирсона). Вне зависимости от специализации студентов было установлено, что показатели их стиля «деятель» прямопропорционально коррелируют с экстраверсией ($r_{\text{мо}}=0,39$; $p<0,02$ и $r_{\text{мп}}=0,66$; $p<0,001$) и имеют обратную корреляцию с самоконтролем ($r_{\text{мо}}=-0,34$; $p<0,04$ и $r_{\text{мп}}=-0,39$; $p<0,02$). Экстравертированный (направленный во вне) стиль «деятель» (активист) одновременно предполагает наличие импульсивности как сочетания естественности поведения с беспечностью и склонностью к необдуманным поступкам.

Для студентов, обучающихся по специальности «Международные отношения», характерна обратно пропорциональная связь стиля «деятель» с привязанностью (-0,39; $p<0,02$) и эмоциональной устойчивостью (-0,38; $p<0,02$), а для будущих специалистов в области международного права – с экспрессивностью (-0,55; $p<0,001$). В первом случае стиль «деятель» соотносится с обособленностью и эмоциональной неустойчивостью, во втором – практичностью.

Стиль «мыслитель» в двух группах респондентов связан с экстраверсией ($r_{\text{мо}}=-0,32$; $p<0,1$ и $r_{\text{мп}}=-0,37$; $p<0,03$) и самоконтролем ($r_{\text{мо}}=0,45$; $p<0,01$ и $r_{\text{мп}}=0,53$; $p<0,001$). В то же время стиль «теоретик» у международных коррелирует с привязанностью (0,34; $p<0,044$), а у правоведов – напрямую с самоконтролем (0,64; $p<0,001$) и обратно пропорционально с такими факторами, как экстраверсия (-0,45; $p<0,01$), эмоциональная устойчивость (-0,33; $p<0,05$) и экспрессивность (-0,47; $p<0,004$). Корреляции стиля обучения «прагматик» с основными факторами «Большой пятерки» в данной выборке испытуемых обнаружены не были [5].

Еще один аспект, в контексте которого можно интерпретировать результаты нашего исследования, касается проблемы соотношения биологического (врожденного) и социального (приобретенного) в природе личности. Авторы пятифакторной теории

Р. МакКрае и П. Коста говорили о чертах личности как совокупности врожденных базовых тенденций, которые оказывают влияние на развивающиеся в процессе социализации «характерные адаптации»: социальные установки, ценности и в целом на Я-концепцию [6]. Соотношение стилей обучения и черт личности, наличие корреляций между ними позволяют склонять чашу весов скорее в пользу влияния социализации и образования на поведение человека. В качестве перспективного направления дальнейших исследований можно рассматривать проявление названных выше стилей и их взаимосвязь с чертами личности в реальной деятельности специалистов.

Заключение

В результате проведенного исследования можно утверждать, что понятие стиля обучения / учения / мышления необходимо рассматривать как когнитивно-личностное образование, формирующееся и развивающееся в образовательном процессе вуза. Наиболее убедительными теоретическими основаниями исследования и интерпретации полученных данных являются теории метакогнитивизма, согласно которым в юношеском возрасте имеет место определяющее влияние когнитивного развития на становление личности. Соотношение когнитивных и личностных характеристик, в свою очередь, во многом определяет стиль учебной деятельности активного субъекта образовательного процесса (когнитивного агента).

Будущая профессиональная деятельность предполагает наличие общих профессионально важных качеств личности и в то же время их дифференциацию в зависимости от специализации. Обучение в вузе (особенно на первых курсах) подразумевает преимущественное усвоение декларативных знаний и академических компетенций, что является наиболее благоприятной средой для формирования стиля «рефлексирующий» (или мыслитель). Свой отпечаток накладывает и специализация: стиль «прагматик» значимо дифференцирует студентов, обучающихся по специальности «Международное право» и «Международные отношения».

1. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А.Д. Ишков. – Москва: АСВ, 2004. – 224 с.

2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2015. – № 5. – С. 44–57.
3. Лобанов, А.П. Когнитивная психология образования / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.
4. Лобанов, А.П. Профиль мышления студентов с разными стилями обучения / А.П. Лобанов, В.Ю. Верамейчик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – Минск: РИВШ, 2019. – С. 192–198.
5. Лобанов, А.П. Черты личности студентов с разными стилями обучения / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2020. – № 2. – С. 108–113.
6. Мишкевич, А.М. Половые различия по чертам «Большой пятерки»: взгляд через призму установок на черты / А.М. Мишкевич, С.А. Щебетенков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – № 3. – С. 562–572.
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
8. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-метод. пособие / А.Б. Хромов. – Курган: Издательство Курганск. гос. ун-та, 2000. – 23 с.
9. Kolb, D. Experimental Learning / ed. by D. Kolb. – New York: Englewood Cliffs, 1984. – 256 p.

3.4. Особенности коммуникативного уровня антиципации и типы рефлексии в юношеском возрасте

Е. О. Шишова^{*}
М. М. Солобутина^{**}
Р. И. Курбанова^{***}

Введение

Антиципация связана с имеющимися особенностями психики и обуславливает ситуативную адаптивность, выражающуюся в понимании содержания межличностного взаимодействия и адекватном ориентировании в коммуникативных ситуациях. Все формы и виды антиципационной состоятельности являются связующими элементами в регуляции функционирования. По мнению Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, антиципационные способности позволяют человеку принимать решения и действовать на основе вероятностного прогноза будущих событий с учетом пространственного и временного расчета. Развитие антиципации в онтогенезе имеет большое значение для нормативного развития ребенка, начинается с младенчества и проявляется поступательно на сенсомоторном, перцептивном, речемыслительном и личностном уровнях [6; 10]. В юношеском возрасте в рамках ведущей деятельности личности происходит формирование нового уровня развития антиципации, наблюдаемое на разных уровнях познавательной деятельности: сенсорно-перцептивном, уровне представлений, речемыслительном, коммуникативном [4]. Уровень развития антиципации является показателем психического развития в целом.

В рамках психофизиологического подхода антиципация рассматривается в связи с ее регуляторной функцией (И. П. Павлов,

^{*} Шишова Евгения Олеговна – канд. пед. наук, доцент, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: evgshishova@yandex.ru

^{**} Солобутина Марина Михайловна – канд. психол. наук, доцент, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: solomarina29@gmail.com

^{***} Курбанова Р. И. – магистрант, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: kurbanova.g.progress@mail.ru

П.К. Анохин, А.Н. Бернштейн, Т.Ф. Базылевич, Д.А. Ширяева). В структурно-уровневом подходе Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова представлен системный анализ антиципации, что позволило авторам описать основные уровни вероятностного прогнозирования, а также его регулятивную, когнитивную и коммуникативную функции [4]. Наименее изученным остается в настоящее время коммуникативный (личностно-ситуационный уровень антиципации) [8; 10].

Юношеский возраст рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, ответственности, формированию мировоззрения и интенсивного развития самосознания, главной задачей которого является личностное и профессиональное самоопределение. Среди механизмов самопознания у лиц юношеского возраста выделяют личностную рефлексю, развитие которой отражается в особенностях Я-концепции. Представления человека о том, как другие люди его воспринимают, и ожидания от других на основе этих представлений понимаются как личностная рефлексия. Развитие личностной рефлексии и качество рефлексивных ожиданий в юношеском возрасте определяются индивидуально-психологическими особенностями и факторами социализации, соотношение которых еще недостаточно изучено [5; 7; 9]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития рефлексии. На последующих ступенях развития и обучения рефлексия приобретает новые формы. Рефлексивность становится профессионально-важным качеством взрослого человека и показателем пластичности и адаптивности личности [2]. Низкий уровень рефлексии может быть одним из показателей неэффективности учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Современный взгляд на рефлексю представлен в дифференциальной модели рефлексивности Д.А. Леонтьева [3]. В этой модели рефлексивное сознание сравнивается с новым органом – «метамозгом», что освобождает личность от наследственной программы развития и предлагает возможность выбора собственной траектории развития. С одной стороны, рефлексия является важным компонентом самопознания, с другой – выглядит как качество человека, который много размышляет, но мало делает, как процесс, мешающий переходу к решительным действиям. Если на один полюс шкалы рефлексивности поставить полное отсутствие

самоконтроля, то на другом можно будет обнаружить не один, а три качества. В интроспективной рефлексии человек обращает свое сознание на свои переживания, состояния. Системная рефлексия, в отличие от интроспекции, предполагает некоторую отдаленность, дистанцирование от собственных переживаний, когда человек направляет взгляд на себя со стороны. Квазирефлексия обращена на события, не происходящие в настоящий момент времени. В этом случае происходит осмысление прошлого или возможного будущего, но вплоть до ухода от реальных фактов (реальных проблем, неприятных ситуаций), беспочвенных фантазий и возможности не решать. В концепции Д.А. Леонтьева системная рефлексия считается наиболее адаптивным вариантом [3].

Сложность системной рефлексии для осуществления в то же время раскрывает видение ситуации целостно, включая и субъекта, и объекта, и альтернативные возможности. Она позволяет соотноситься с другим и с самим собой. Даже у людей с высоким уровнем развития и высокой способностью к рефлексивности такая возможность не реализуется автоматически, и их действия иногда происходят машинально. Именно способность смотреть на себя со стороны легла в основу системной рефлексии. Рефлексия является важным средством самопознания, которое обеспечивает способность концентрировать внимание на себе, отслеживая свои чувства, мысли, ощущения, а также способность свободно проявлять свои эмоциональные состояния, не причиняя вреда другим, и осознавать причинно-следственные связи.

Методы и методики исследования

В работе использовались следующие методы и методики исследования: методика Л.А. Редуш «Способность к прогнозированию» для изучения специфики антиципации [6]; опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко [1], методика Д.А. Леонтьева «Дифференциальный тип рефлексии» [3], опросник рефлексивности А.В. Карпова [2]. Статистическая обработка полученных в ходе исследования эмпирических данных осуществлялась с использованием методов математической статистики и качественного анализа полученных данных. Вычисления проведены с использованием специализированных компьютерных статистических пакетов Microsoft Office Excel 2010, IBM SPSS Statistics 21 for Windows.

Выборка

Исследование особенностей коммуникативного уровня антиципации во взаимосвязи с разными типами рефлексивности в юношеском возрасте проводилось на базе образовательного учреждения г. Казани МБОУ «Лицея №35 – Образовательного центра «Галактика». Общее количество опрошенных – 34 испытуемых в возрасте 16–18 лет.

Результаты и обсуждение

В ходе исследования взаимосвязи коммуникативного уровня антиципации и типа рефлексии были проведены диагностические измерения по методикам А.В. Карпова и Д. А. Леонтьева. Было установлено, что 20,59% испытуемых имеют высокий уровень рефлексии, 44,12% обладают средним уровнем развития данного свойства и 35,29% – низким уровнем.

Рефлексия – является достаточно гибким и адаптируемым свойством психики, и это позволяет одновременно осуществлять работу механизма выхода психики за некие границы. Рефлексивные способности означают умение осуществлять реконструкцию и анализ схемы построения как собственной мысли индивида, так и мысли другого человека, а также умение выделять в этой схеме ее структуру для дальнейшей объективации и проработки в соответствии поставленным целям. Рефлексия отождествляется с психической реальностью, являясь одновременно процессом представления психике собственного содержания, состоянием осознания и уникальным, присущим человеку свойством. В юношеском возрасте выраженность коммуникативного уровня рефлексии заключается в осознании субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я – глазами других»).

На следующем этапе эмпирического исследования были выделены три подгруппы испытуемых с разными типами рефлексии. Уровни выраженности рефлексии по методике Д. А. Леонтьева представлены на рис. 1.

Уровни выраженности рефлексии по методике Д.А. Леонтьева



Рис. 1. Гистограмма распределения испытуемых по типам рефлексии

Анализ средних значений позволяет выявить, что преобладающим типом является системная рефлексия. Такие испытуемые обладают достаточно редкой способностью видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности. Именно такой взгляд позволяет обнаружить новое качество себя, что является основой для дальнейшего самопознания и работы с внутренним миром.

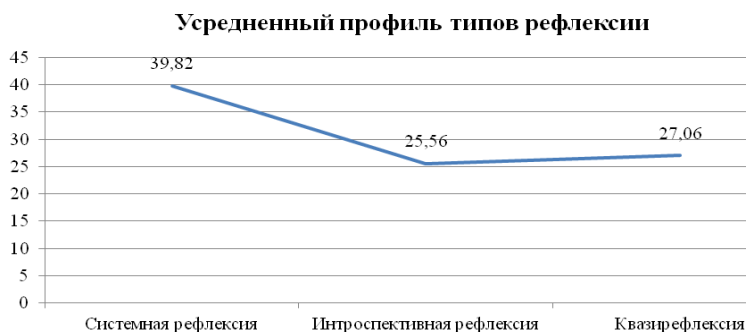


Рис. 2. Усредненный профиль по типам рефлексии испытуемых

Ситуативная рефлексия в юношеском возрасте не систематична, самоконтроль поведения в актуальной ситуации не всегда

устойчив, и старшеклассник может легко изменить свою позицию или действие. Осмысление элементов рефлексии носит поверхностный характер, анализ происходящего кратковременный. Юноша испытывает затруднения в соотношении своих действий с ситуацией.

Проанализировав уровень рефлексии в юношеском возрасте с помощью двух методик, мы можем сделать общий вывод, что большинство испытуемых обладают средним уровнем развития данного свойства. Данное качество необходимо формировать для того, чтобы обеспечить самоконтроль человека в актуальных для него ситуациях, анализировать свой опыт и предстоящую деятельность, а также анализировать свою коммуникативную деятельность. У учащихся со средним уровнем выраженности рефлексивные процессы могут носить непостоянный характер, а рефлексивный анализ осуществляется поверхностно. Для данных испытуемых характерны трудности в отвлеченной оценке своих поступков и действий, требующей взгляда со стороны. Собственная когнитивная оценка событий часто не вполне объективна. Для понимания происходящего они нуждаются в помощи значимых взрослых или референтной группы. Тем не менее, в ситуациях, имеющих для них большое значение, оценка своих ресурсов и возможностей в преодолении трудностей является более объективной.

Изучение прогностического компонента мышления осуществляется с помощью методики Л.А. Регуш «Способность к прогнозированию», которая включает 16 показателей таких качеств мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность.

Было выявлено, что преобладающий процент испытуемых юношеского возраста (61,76%) демонстрирует средний уровень развития антиципации. Для 26,47% характерен высокий уровень развития антиципации. Остальные 11,76% прогнозируют вероятности событий на низком уровне. Специфика прогностических способностей, выявленных для большинства испытуемых, отражает среднюю степень перспективности, критичности мышления; продуктивность анализа причинно-следственных связей событий и явлений. Юноши со средним уровнем развития вероятностного прогнозирования демонстрируют снижение по показателям мышления, а именно критичности, гибкости и аналитичности. Уста-

новление причинно-следственных связей не всегда отвечает критерию существенности. В связи с тем, что антиципация влияет на качество различных видов деятельности, слабость прогнозирования испытуемых сопровождается невысоким уровнем развития системной рефлексии. Средняя критичность мышления данных лиц не позволяет им провести достаточно качественный анализ и выдвигать гипотезы в отношении восприятия себя другими людьми. Для них характерны склонности делать выводы и обобщения на основе единичных фактов, исключая целостное восприятие.

В совокупности с результатами диагностики коммуникативного прогнозирования мы можем заключить, что в юношеском возрасте коммуникативный уровень антиципации наблюдается преимущественно на среднем уровне. Заметные изменения в различных сферах жизни, происходящие в юношеском возрасте, активизируют роль прогностических способностей в качестве механизма социальной адаптации. Продуктивность адаптационных процессов можно повышать с помощью целенаправленного развития антиципационных способностей. Динамичность изменений социальных ситуаций в жизни юношей требует расширения человеческих ресурсов ориентирования в социальном мире.

Результаты корреляционного анализа позволили сделать вывод о взаимосвязи антиципационных способностей с качеством рефлексии в юношеском возрасте. Высокий уровень развития антиципации на коммуникативном уровне испытуемых, который характеризовался высокими адаптивными возможностями в различных социальных ситуациях, сопровождался преобладанием системного типа рефлексии (0,552**). Восприятие себя и ситуации на основе реалистичной когнитивной оценки происходящего, но с учетом понимания собственных потребностей и переживаний позволяло испытуемым юношеского возраста прогнозировать развитие социальной ситуации и принимать решение о собственном поведении на основе данного прогноза. Данный вывод подтверждают положительная корреляция между перспективной рефлексией (0,338*) и способностью к прогнозированию и положительная корреляция между квазирефлексией и общим уровнем прогнозирования (0,461**). Нетерпимость к другим в случае несовпадения представлений о ситуации (низкий уровень толерантности) наблюдалась у испытуемых с ошибками личностно-ситуационного прогнозирования (-0,409**).

Заключение

Рефлексия и прогнозирование являются важными качествами личности, влияющими на продуктивное разрешение кризиса идентичности в юношеском возрасте. Системная рефлексия основана на абстрактном взгляде на себя со стороны. Выявленная корреляция системной рефлексии и общего уровня антиципации испытуемых свидетельствовала о повышении их способности осознавать свои потребности и чувства, понимать целостность мира и отделенность от других людей, но в то же время адаптироваться в коммуникативных ситуациях и выстраивать отношения с другими более качественно на основе реалистичного прогноза развития событий, а именно без проецирования и приписывания своих потребностей и чувств другим участникам ситуации.

-
1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: СПбМАПО, 1998. – 24 с.
 2. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №. 5.
 3. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, №. 4.
 4. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – Москва: Наука, 1980.
 5. Психолого-физиологические особенности юношеского возраста: учеб. пособие / под ред. Е.О. Шишовой. – Казань: Изд-во «Бриг», 2015. – 228 с.
 6. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – Санкт-Петербург: Речь, 2003.
 7. Ремшидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшидт. – Москва, 1994.
 8. Сафиуллина, Н.А. Обзор современных представлений о коммуникативной функции антиципации / Н.А. Сафиуллина // ИПиО. – Казань: КФУ, 2017.
 9. Семенов, И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 5.
 10. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – Москва: Институт психологии РАН, 2006.
 11. Шишова, Е.О. Прогностический компонент мышления в структуре иноязычных способностей / Е.О. Шишова, М.М. Солобутина // Образование и саморазвитие. 2013. – № 4(38). – С. 57–63.

3.5. Метакогнитивные способности в опосредовании трудностей переживания процесса учебной деятельности в области физики

Т.А. Сидорова*
В.С. Чернявская**

Личностное развитие современного школьника определяет ближайшее будущее развития страны и общества. В современной ситуации для успешного переживания кризисов и неопределенности будущего у молодого поколения необходимы психологическое исследование перспективных проблем, а также поиск путей достижения психологического благополучия школьников в нынешней, актуальной ситуации. Это отмечают Д.С. Ермаков, В.И. Панов и другие ученые, которые пишут о важности психологических и педагогических условий и методов изменения «антропоцентрической позиции человека по отношению к ... среде, а также к природе самого человека» [6].

Изучение физики как общеобразовательного предмета имеет большое значение в формировании картины мира и научного мировоззрения будущего выпускника школы, влияет на широкий спектр важных компетенций и ставит физику на особое место среди других образовательных областей.

Системно-деятельностный подход ФГОС общеобразовательной школы предполагает «построение процесса обучения с учётом индивидуальных психолого-педагогических особенностей обучающихся», а также развитие метапредметных умений, включающих универсальные: регулятивные, познавательные, коммуникативные учебные действия и способность к их использованию на практике [11]. Е.А. Дьякова отмечает, что при обучении физике учитель «стремится охватить своим руководством все виды деятельности учащихся, «вести» их в познании за собой», что, в итоге, влечет за собой выученную беспомощность, а в дальнейшем – и проблемы с самостоятельным выбором. Ученый указы-

* Сидорова Татьяна Анатольевна – ассистент кафедры философии и юридической психологии ВГУЭС; e-mail: taniav96@mail.ru

** Чернявская Валентина Станиславовна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии ВГУЭС; e-mail: valstan13@mail.ru

вает, что этот факт остается незамеченным и поддерживается нормативами школ [5]. Образовательный процесс в области изучения физики связан с уникальными образовательными возможностями развития метакогнитивных ресурсов личности ученика. Однако, на наш взгляд, в образовательной практике влияние ФГОС как основы образовательного процесса в существенной мере нивелировано [14].

До недавнего времени основной целью школьного физического образования считалось формирование у школьников глубоких и прочных знаний основ физики. В настоящее время особенно актуальными представляются задачи развития метапредметных компетенций, а также научного мировоззрения учащихся, что ставит физику на особое место среди других предметов. На наш взгляд, физика и ее образовательные возможности сопряжены с метакогнитивными ресурсами личности ученика, поэтому важными аспектами изучения являются метакогнитивные составляющие образовательного процесса в этой области.

Традиционно под термином «метакогнитивные способности» рассматривается, с одной стороны, знание о работе собственных когнитивных процессов, с другой – способность осуществлять контроль, регулирование и организацию деятельности структур психики при решении различного рода задач и достижении конкретных целей [35]. Так, в отечественной психологии наиболее известны теоретические и эмпирические обоснования метакогнитивных способностей М.М. Кашаповым. Изучая творческое мышление профессионала, М.М. Кашапов выделяет надситуативность как механизм творческого мышления. Надситуативность или метапозиция позволяют реализовать творческий потенциал, независимо от внешних факторов увидеть ситуацию. Надситуативное решение задач способствует развитию познавательной сферы субъекта. Таким образом, профессионал может решать различные проблемы и задачи и совершенствовать себя посредством рефлексии своей деятельности [36].

Субъект, обладающий метакогнитивными способностями, полностью управляет своим поведением. Он определяет, когда необходимо использовать метакогнитивные стратегии, соотносит свой арсенал стратегий с условиями задачи, исследует и оценивает альтернативы решений. Метакогнитивно одаренный субъект может правильно оценить, насколько удовлетворительно решена

та или иная проблема, определить приоритетные жизненные задачи таким образом, что последовательное их решение будет способствовать его наилучшей адаптации [37]. В теории М.М. Кашапова используется термин «метапознание». Данный феномен включает в себя метакогнитивные процессы, которые управляют когнитивными процессами (память, мышление, внимание, восприятие, речь) [37]. Также метапознание определяется рефлексивным восприятием субъекта собственного процесса познания. С помощью рефлексивных процессов субъект получает метакогнитивные знания о когнитивных процессах [38]. Согласно М.М. Кашапову, структура метапознания включает в себя следующие компоненты (рис. 1).



Рис. 3. Структура метапознания в теории М.М. Кашапова

Метакогнитивные знания и метакогнитивную активность можно измерить эмпирически, что даёт возможность говорить об уровне метапознания. М.М. Кашапов отмечает, что метапознание позволяет субъекту более успешно осуществлять деятельность. Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов являются авторами методики «Самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности». В рамках уже указанных двух шкал данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики [38] (рис. 2).

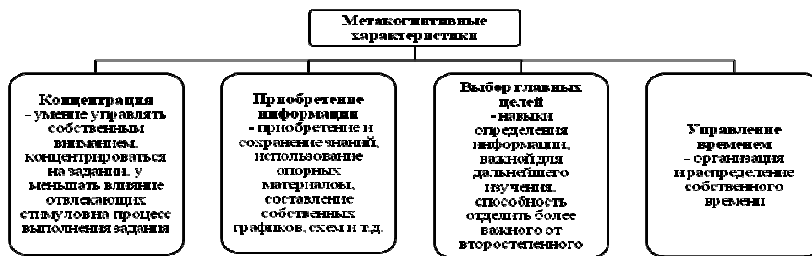


Рис. 2. Метакогнитивные характеристики

Проще говоря, термин метапознание относится к «мышлению о мышлении». В теории М.А. Холодной метакогнитивные способности определены термином «когнитивные стили». Когнитивные стили трактуются как присущие отдельному индивидууму способы восприятия окружающей действительности и переработки получаемой информации. Когнитивные стили определяют своеобразие интеллектуального поведения человека [39].

По нашему мнению, овладение метакогнитивными способностями – один из важных шагов на пути к достижению успеха в учебной деятельности. Высокий уровень выраженности метакогнитивных способностей обуславливает повышение качества работы познавательной деятельности, осуществляет функции контроля и регуляции протекания психических процессов. Таким образом, метакогнитивные способности являются важной категорией процесса образования и тесно связаны с учебной деятельностью, которая строится на определенном количестве самостоятельной работы и включенности в учебную деятельность.

Вместе с тем при изучении физики у школьников часто возникают психологические трудности и барьеры, препятствующие пониманию и усвоению материала. Интеграция абстрактной стороны дисциплины и конкретных видов предметной деятельности в рамках лабораторных работ позволяет усвоить сложные физические явления. Усложнение видов учебной деятельности представляет собой определенную трудность в переживании уроков физики.

В исследовании Т. Добродий отмечается, что проблемы (ошибки) при изучении школьниками физики совершаются учениками по причинам, связанным с психолого-познавательными затруднениями: речевыми, когнитивными и другими. Исследователь в качестве основных указывает ошибки в заданиях с использованием схематических рисунков, в том числе из-за влияния

стресса, в качестве решения проблем (со ссылкой на Л.С. Выготского) предлагает описание своих действий словами (письменно или устно), а также обобщение и название переживания [4].

Вместе с тем описания трудностей переживания процесса учебной деятельности при изучении курса физики в психологическом контексте нами не найдено. Психологические трудности, которые возникают в рамках школьного образования, могут препятствовать профессиональной и личностной самореализации молодого поколения, что требует специального изучения. Сравнение учащихся друг с другом может послужить препятствием для благоприятного переживания образовательного процесса [3]. Трудности у школьников проявляются на разных этапах обучения, но особую роль они играют на начальном этапе изучения физики, когда школьники формируют отношение и мотивы изучения этого предмета. Особенно сложным является переживание психологических трудностей в подростковом возрасте, периоде «бури и натиска». Прежде чем осуществлять меры психопрофилактики и консультирования подростков по поводу разрешения психологических трудностей, необходимо выяснить, в чем состоят основные проблемы изучения физики [15–16].

Комплексность проблемы, по мнению В.Ф. Спиридонова, Н.В. Кисельниковой (Волкова), М.М. Даниной, определяется ее структурой, содержанием, компонентами жизненной ситуации, потребностью и отсутствием возможности в ее изменении. Проблема трудности переживания изучения физики обладает всеми этими свойствами, поэтому является комплексной. В качестве таковой она представлена, преимущественно, проблемами негативного эмоционального отношения. В качестве элементов репрезентации комплексной психологической проблемы отмечают мысли, эмоции, поведение и отношение [12].

Понимание термина «переживание» в современной психологической науке рассматривается в разных аспектах, что затрудняет его конкретизацию. Так, Л.С. Выготский, изучая особенности детской психологии, трактует переживание как особую и ключевую единицу сознания, объединяющую среду в её отношении к субъекту (то, что переживается ребёнком), и субъект (то, что вносит в это переживание сам ребенок, его личностные особенности). Переживание – динамическая среда, определяющая поведение [2].

Совершенно иной взгляд на предмет переживания развивает Ф.Е. Василюк. В русле его теории переживание рассматривается

в контексте деятельностного подхода и представляет собой внутреннюю работу (деятельность), посредством которой человеку удаётся справиться со сложными жизненными ситуациями, перенести их, выдержать, преодолеть тягостные чувства или состояние. Речь идет о некотором активном, результативном внутреннем процессе, реально преобразующем психологическую ситуацию, о переживании-деятельности [1].

В зарубежной психологической науке одним из интересных и популярных походов к рассмотрению переживания является теория оптимального переживания (потока) М. Чиксентмихайи. Под оптимальным переживанием и оптимальной деятельностью понимаются независимые формы активности и переживания, целью которых являются они сами, то есть служащие обоснованием для самих себя, совершающиеся не ради возможного вознаграждения, а ради самих себя. Оптимальное переживание также называют аутолитическим [13].

Д.А. Леонтьевым с соавторами для уточнения критериев оптимальности переживания потока и соотнесения его с другими видами переживаний была разработана и операционализована трехмерная комбинаторная модель переживаний в деятельности. Согласно данной модели, если в структуре переживания не находят свое отражение все три структурных элемента (удовольствие, интерес и усилие), человек в рамках описываемой деятельности ощущает себя беспомощным, слабым, что описывается переживанием пустоты. Помимо выделения в структуре оптимального переживания трёх обязательных компонентов, комбинаторная модель позволяет наблюдать различные сочетания этих составляющих и описывает их [9–10].

На основе теоретического анализа научных трудов Ф.Е. Василюка, М. Чиксентмихайи, Д.А. Леонтьева, А.В. Карпова, М.М. Кашапова была обоснована категория трудности переживания процесса учебной деятельности в области изучения физики, которую мы определили как субъективно пристрастное отражение подростком отношения к образовательному процессу, которое состоит во внутреннем дискомфорте (неблагополучии), неоптимальности переживания учебной деятельности [1; 13; 9–10; 8; 7].

Таким образом, способность школьников справиться с трудностями переживания процесса учебной деятельности в области изучения физики отвечает их запросу и первостепенной цели, форми-

рует систему знаний физической науки, основных законов функционирования природы – той среды, в которой существует человек с самого начала и её потенциала, даёт возможность приблизиться к развитию технологического прогресса, способствует развитию научного мышления (исследовательского и теоретического) и научного мировоззрения, развитию когнитивных процессов. Понимание устройства мира вооружает учащихся способностью объяснять окружающую действительность и формировать стиль обхождения с ней, выстраивать цели и разрабатывать пути их достижения, тем самым сознательно задать ориентир своей жизни.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что изучение физики в рамках школьной программы имеет определенный вклад и играет значимую роль в формировании и развитии личности учащихся. Способность справиться с трудностями переживания данного учебного предмета во многом содействует более эффективному и результативному усвоению того значимого содержания, которое несёт в себе физическая наука человеку.

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 200 с.

2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. I: Детская психология / Л.С. Выготский. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – Т. 3–4. – 953 с.

3. Гараян, Н.Г. Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов / Н.Г. Гараян, Д.А. Шукин. – Москва: Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22, №4 – С. 182–206.

4. Добродий, Т.С. Типовые затруднения при изучении физики в средней школе / Т.С. Добродий // Физика в системе современного образования (ФССО-2019): сб. науч. тр. XV Международной конференции / под ред. Ю.А. Гороховатского, Л.А. Ларченковой. – Санкт-Петербург, 3–6 июня 2019 г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. Т. 2. – 495 с.

5. Дьякова, Е.А. Технологическая составляющая процесса обучения физике в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами / Е.А. Дьякова // Физика в системе современного образования (ФССО-2019): сб. науч. тр. XV Международной конференции / под ред. Ю.А. Гороховатского, Л.А. Ларченковой. – Санкт-Петербург, 3 – 6 июня 2019 г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. Т. 2. – 495 с.

6. Ермаков, Д.С. От экологии детства – к психологии устойчивого развития / Д.С. Ермаков, В.И. Панов // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 4. – С. 121–125.

7. Кашапов, М.М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик творческого профессионального мышления / М.М. Кашапов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 35–121.
8. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики / А. В. Карпов; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. – 504 с.
9. Леонтьев, Д.А. Переживания, сопровождающие деятельность, и их диагностика / Д.А. Леонтьев // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сб. материалов III Всерос. конф. по психологической диагностике: Т. 1 / отв. ред.: Н. Батулин. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – С. 175–179.
10. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д.А. Леонтьев, Е. Н. Осин, С.Ш. Досумова, и др. // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 23, № 6. – С. 175–179.
11. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://aujc.ru/dokumenty-fgos-uchitelyu-fiziki/>.
12. Спиридонов, В.Ф. Репрезентация личностной проблемы и процесс её решения как предмет психологического исследования Кисельникова / В.Ф. Спиридонова, Н.В. Волкова, М.М. Данина // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 2. – С. 27–37.
13. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи, пер. Е. Перова. – Москва: Альпина Нон-фикшн, 2015. – 461 с.
14. Chernyavskaya, V.S. Teacher's intentionality as basis for self-disclosure of students's capabilities / V.S. Chernyavskaya, V.V. Dudko // IFTE 2019 5th International Forum on Teacher education. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, 2020. – P. 215–225.
15. Dixon-Gordon, K.L. Too Upset to Think: The Interplay of Borderline Personality Features, Negative Emotions, and Social Problem Solving in the Laboratory / K.L. Dixon-Gordon, A.L. Chapman, N. Lovasz, K. Walters // Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment. – 2011. – Vol. 2, № 4. – P. 243–260.
16. Rusting, C.L. Personality, Mood, and Cognitive Processing of Emotional Information: Three Conceptual Frameworks / C.L. Rusting // Psychological Bulletin. – 1998. – Vol. 124 (2). – P. 165–196.

3.6. Диалектический способ обучения как когнитивная диалогическая технология подготовки студентов в вузе

В.С. Нургалеев*

В данной статье рассмотрены основные понятия способа диалектического обучения (СДО): «когнитивная диалогическая технология», «подготовка студентов в вузе», которые являются сложными с точки зрения формальной логики, но лежат в основе способа обучения, который может быть воспроизведен в разных образовательных процессах.

Первое понятие было первоначально сформулировано авторами А.И. Гончаруком и В.Л. Зориной как «словесно-логический способ обучения» [1; 2; 3]. Затем экспертный совет Международного центра педагогического изобретательства признал этот способ «способом диалектического обучения» и выдал патент на данное педагогическое изобретение [4].

Теоретическую основу данного способа составило «двойное» происхождение человека – формальное (биологическое) и реальное (трудовое) [2]. Обучение как непроемительный труд в широком смысле слова – не связанный с производством материальных благ – оказывает огромное влияние на становление человека в процессе его жизнедеятельности. Поскольку окружающий мир делится на природу, общество и сознание, мы понимаем труд как преобразование природы средствами обществознания и сознания. Диалектика труда проявляется в диалектике его признаков: целесообразности (как индивидуальная целесообразность в целесообразности общественной); опосредствованности (ручное – машинное – автоматизированное производство) и преобразовательности (форма – содержание, то есть получение веществ с заранее заданными свойствами).

* Нургалеев Владимир Султанович – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма»; e-mail: sultanis@yandex.ru

Следующий контекст нашей статьи – деятельность и труд в учебном процессе. Люди живут в условиях двух видов связи: связь прямая (объективная и пассивная («Чтобы научиться плавать, надо лезть в воду» [5]); связь обратная (субъективная и объективная).

Как отмечал А.И. Гончарук, «...элементарная культура всякого мыслящего человека начинается с его способности различать прямую (непосредственную, то есть «снизу вверх»... Всякий труд есть деятельность, но не всякая деятельность есть труд (диалектика целого и части: конкретное – абстрактное – конкретное...» [1, с. 10]. Таким образом, при переходе от прямой связи (объект–субъект) в обратную связь (субъект – объект) меняются местами первичное (исходная основа) и вторичное (результат).

Средством преобразования сознания являются идеи, которые представляют собой мысли в двух формах: понятие и суждение (в том числе, умозаключение) [6].

Понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая предметы в их существенных признаках.

Суждение – это форма абстрактного мышления, в которой что-то утверждается или отрицается.

Умозаключение – это вид суждения, в форме которого формулируется вывод – итоговое суждение. Суждение состоит, как минимум, из двух понятий, одно отражает само понятие и называется субъектом, второе обозначают как предикат, оно характеризует признаки предмета. В работе В.И. Ленина «Философские тетради» [5] приводится пример труда как отношения сложения между субъектами и предикатами. Вывод должен быть такой: «и Вася и собака – есть млекопитающие», но автор этого примера показал, каким образом нарушается такое отношение, которое характеризует единство субъектов, а не предикатов.

Следовательно, примитивный труд начинается с примитивной мысли, сложный труд – со сложной мысли, а прибавочный труд с прибавочной мысли [6, с. 606]. Отличие обмена вещами от обмена мыслями или превращение закона первоначальной стоимости в закон прибавочной стоимости основаны на превращении прямой связи в обратную. Таким образом, культура мышления позволяет превратить развитую кисть руки в орган и продукт труда [6, т. 20, с. 487–488].

Современный умозрительный учебный процесс и подготовка современных кадров для обслуживания школ (начальной, средней и высшей) напоминают детскую игру «испорченный телефон», по Кромвелю, «дальше всех уходит тот, кто не знает куда идти» [1, с. 11–12].

Учебный процесс – это особый вид труда-практики в узком и широком смыслах слова: он проявляется в объективно-чувственном и субъективно-логическом планах, то есть это одновременно и труд, и подготовка к труду, а труд – гигантский скачок от природы к обществу – начинается с преобразования сознания. Таким образом, труд начинается с преобразования посредством диалектики идей (теории как системы знаний) [Там же, с. 13].

Законы, по которым объективно проявляются, функционируют, движутся и развиваются идеи (мысли как двуединые выводы индуктивные и дедуктивные прошлое – настоящее – будущее, подобные сообщающимся сосудам) изучает логика. Точная наука с выходом на язык – носитель первого признака труда, то есть целесообразности. Всякая наука есть прикладная логика, из чего следует вывод, что если нет логики, то нет науки [5, т. 29, с. 80, 84].

Как отмечал В.И. Ленин, логика расчленяется на формальную (внешние признаки по основанию деления «или – или» в непрерывном и постепенном пределе замкнутого круга противоречий) и диалектическую (внутренние признаки по основанию деления «и – и» с прерывным, минуя постепенность на беспредельно противоречивую спираль [Там же, с. 214, 322].

Рассуждая далее, может отметить, что реализация диалектического способа обучения представляет собой сложный процесс, включающий работу с понятиями, формулирование суждений и изображение образов.

Сначала мы разрабатываем систему понятий в виде специального сборника, включающего 3 столбца: первый – понятие (его название); далее его содержание (формулировка из словаря) и, наконец, объем (деление понятий). Пример работы с понятием представлен ниже (табл. 1).

Сборник понятий к теме «Клетка живая»

Понятие	Содержание	Объем
Клетка живая	Единица происхождения, размножения и строения живых организмов.	I. По происхождению: 1.1 Растительная 1.2 Животная 1.3 Вирусная II. По строению: 2.1 Прокариоты 2.1 Эукариоты 2.3 Бактериальная
Растительная клетка	Единица происхождения, размножения и строения растительных организмов.	I По строению II III
Животная клетка	Единица происхождения, размножения и строения животных организмов.	I II
Вирусная клетка	Единица происхождения, размножения и строения внеклеточных организмов	

При структурировании данной таблицы необходимо правильно выбирать основания деления, даже если они одинаковы, специально другие придумывать не надо, но важно таким образом сформулировать эти основания, чтобы они были, во-первых, интересными учащимся в рамках той науки, которую мы изучаем, а при формулировании понятий в правильной последовательности использовали основные существенные признаки. В приведенном примере мы обосновали последовательность их использования и остановились именно на приведенном происхождении, потому важными являются размножение и далее развитие. Далее студентам предлагается сформулировать понятие, исходя из наличия справочной литературы (справочники, словари, глоссарии).

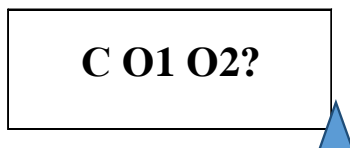
Второе понятие – когнитивная диалогическая технология – представляет собой совокупность последовательных действий

психолого-педагогического характера с использованием понятийного аппарата какой-либо науки (психологии, биологии и так далее), которую осваивали субъекты образовательного процесса, выполняющего сознательную, эмоциональную и деятельностную функции.

Понятие «подготовка студентов в вузе» также относится к сложным понятиям, может быть сформулировано как: специализированный процесс освоения окружающего мира на конкретной педагогической площадке (высшая школа), выполняющей функции когнитивной, эмотивной и аксиологической, в трех конкретных ситуациях – внешней, внутренней и промежуточной.

Причем каждое понятие состоит из тех компонентов сущности, функций, структуры.

После определения понятий в сборниках понятий начинаем формулировать вопросы-суждения (рис. 1).



C – синонимический ряд вопросительных слов: как доказать, что и чем объяснить, что, в каком случае и когда, каким образом, вследствие чего и почему;

O 1 и O2 понятия субъект и предикат;

? – вопросительный знак.

Рис. 1. Структура вопроса-суждения

Таким образом, способ диалектического обучения предусматривает всестороннее изучение понятий при составлении их сборников (понятийных, зрительных, слуховых, словесных и образов движения). Ниже представлены примеры работы с понятием «Солнечная система» со зрительными образами (табл. 2), слуховыми образами (табл. 3), образами движения (табл. 4), словесными образами (табл. 5).

Таблица 2

Сборник зрительных образов по теме «Солнечная система»

Образ	Словесное описание	Цветовая гамма	Графическое выражение
Солнечная система	Солнце, планеты, естественные спутники, астероиды	Черный, темно-синий, желтый, голубой, красный, фиолетовый	
Солнце	Звезда, желтая, видна из окна днем, иногда прячется под облаками, дает тепло, нужна для жизни	Желтый, красный, фиолетовый	

Таблица 3

Сборник слуховых образов по теме «Солнечная система»

Образ	Музыкальные звуки	Речевые звуки	Шумовые звуки
Солнечная система	Электронная музыка	Шепот	Шорохи и свисты
Солнце	Громкая симфония	Нет	Горение огня в топке
Луна	Мягкая мелодия	Стихи	Тишина

Таблица 4

Сборник образов движения по теме «Солнечная система»

Образ	Виды движений
Солнечная система	Ходьба по кругу вокруг центра с поворотами вокруг оси относительно друг друга
Солнце	Повороты вокруг своей оси

Сборник словесных образов

№ п/п	Страница, абзац	Условные знаки	Тропы
1.	148 1	М	Красиво небо лунной ночью. Сияет луна. Ее мягкий серебристый свет заливает землю...
2.	152 1	Гип	В доме коварного предателя церковники схватили Бруно.
№ п/п	Страница, абзац	Условный знак	Фигуры
1	184 1	Ант	Но он не так ярок, как свет солнца.
2	184 3	Рит	С древнейших времен у человека, когда он смотрел на небо, возникало много вопросов: что такое небесный свод? Не сделан ли он из прозрачного вещества, подобного хрусталу? Есть ли у него края и на чем он держится?

Приняты следующие обозначения: тропы – М – метафора, Мет – метонимия, Гип – гиперболa, Сим – символ, Ол – олицетворение, Син – синекдоха, Лит – литота, Эп – эпитет, Ср – сравнение; фигуры: Ант – антитеза, Ок – оксюморон, Гр – градация, Пар – параллелизм, Ан – анафора, Эф – эпифора, Ин – инверсия, Ум – умолчание, Рит – риторический вопрос (выбрать нужное).

Таким образом, использование способа диалектического обучения позволяет всесторонне раскрыть понятия и подробно изучить их.

1. Гончарук, А.И. Концепция школы XXI века: Диалектика учебного процесса / А.И. Гончарук, В.Л. Зорина. – 4-е изд-е – Красноярск, 1997 г. – 56 с.

2. Зорина, В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: монография / В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 160 с.

3. Зорина, В.Н. Центр «Теория и технология Способа диалектического обучения»: Информационная страница. – Красноярск: Краснояр-

ский краевой институт повышения квалификации работников образования. – 8 с.

4. Способ диалектического обучения: патентное свидетельство 126 от 29.03.1996 .

5. Ленин (Ульянов), В.И. Полное собрание сочинений. – Москва. Т.29. – С .104

6. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Москва: Госполитиздат, 1969. Т. 20. – 827 с.

7. Непопалов, В.Н. Общая психология: учеб. пособие / В.Н. Непопалов, В.С. Нургалеев. – Москва: Советский спорт, 2020. – 372 с.: ил.

3.7. Рефлексивность как свойство личности и эмпатические способности у студентов вуза

Е.В. Соловьева*

А.А. Смирнов**

Постановка проблемы исследования

Рефлексия является многоплановым образованием, которое выражается и в процессе, и в свойстве психики, и в психическом состоянии [3]. Известно, что данная реальность важна как метакогнитивный ресурс личности, как способность к самопознанию, самоконтролю, саморегуляции и раскрывает другие внутренние способности личности.

Исследования рефлексии изучают направленность на поведение других людей, способность к пониманию и осмыслению [Там же]. Эмпатия тоже является способностью к познанию партнера по общению, прогнозированию [1]. Данное экстраполирование поведения другого может быть связано с рефлексией будущей деятельности своих действий, а также реакцией другого субъекта на них. Эмпатийность как свойство личности тоже многоаспектное, мультипараметное образование. Это целая система сложноустроенных компонентов, которых можно рассматривать как обязательный синтез [9].

Нами было доказано в предыдущих исследованиях, что проникающая способность эмпатии положительно взаимосвязана с вузовской адаптированностью студентов-первокурсников [7; 8]. Это значит, что чем выше у личности развита возможность располагать к себе партнеров по общению, а также регулировать поведение других, тем выше социальная и профессиональная адаптированность в вузе при приспособлении к учебно-профессиональной деятельности. Идентификация положительно коррелирует с вузовской адаптированностью студентов [Там же]. Отрицательное воздействие при приспособлении первокурсников

* Соловьева Елизавета Валерьевна – студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль; e-mail: solovyeva.ev205@gmail.com.

** Смирнов Александр Александрович – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль; e-mail: asmirnov1970@bk.ru.

оказывает такой ингибитор, как интуитивный канал эмпатии, и в некоторых случаях другие каналы эмпатии. Интуиция в эмпатии не только препятствует на аналитическом уровне при отрицательных взаимосвязях со всеми основными компонентами адаптированности: социальным, профессиональным и дидактическим, но и дезорганизует структуру адаптированности.

Важно понимать, как соотносятся свойства «рефлексивность» и «эмпатийность», для того чтобы осмысленность эмпатического взаимодействия повысить через метакогнитивный ресурс.

Гипотезой исследования выступило предположение, что рефлексивность как свойство личности оказывает фасилитирующее воздействие на раскрытие эмпатических способностей.

Организация процедуры и методы исследования

Методы изучения выбраны с опорой на принципы системного исследования, основанные М. С. Роговиным, П. К. Анохиным, В. А. Ганzenом, разработанные Б. Ф. Ломовым, развитые В. Д. Шадриковым, А. В. Карповым, Ю. П. Поваренковым. Системный подход позволяет рассмотреть объект исследования – эмпатические способности первокурсников – и предмет – взаимосвязь эмпатических способностей и рефлексивности как свойства личности – наиболее комплексно, с возможным образованием синергетических эффектов [4].

Чтобы рассмотреть взаимосвязь на аналитическом и структурных уровнях организации, были выбраны следующие методики:

1. Тест В. В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей, шкалы: рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И); общий уровень эмпатии (ОУ). Выбор методики обосновывается тем, что основой её шкал послужила классификация эмпатии, которая взята как ключевая в данном исследовании (Бойко, 1996).

2. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова, шкалы: ретроспективной (РРД), настоящей (РНД), будущей (РБД) рефлексии деятельности, рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (РО), индивидуальная мера рефлексивности (ИМР). Методика позволяет рассмотреть рефлексию как свойство личности и демонстрирует многомерность изучаемого феномена [2].

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (в общем количестве – 281 человек).

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (сентябрь-октябрь 2019 года).

Результаты исследования и их обсуждение

С помощью математико-статистической обработки данных была исследована взаимосвязь между рефлексивностью как свойством психики и эмпатическими способностями у студентов вуза. Для рассмотрения на аналитическом уровне был применен коэффициент корреляции Спирмена, который позволяет установить взаимосвязи компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Общая матрица интеркорреляций между рефлексией и эмпатией у студентов

Рефлексия	Параметры эмпатии						
	РЭ	ЭЭ	ИЭ	СЭ	ПС	И	ОУ
РРД		0,22***					0,12*
РНД		0,12*					
РБД		0,16**	-0,15**				
РО	0,15**	0,15**	-0,12*		0,12*	0,17**	0,14*
ИМР	0,11*	0,25***	-0,12*			0,12*	0,12*

Примечания: РЭ – рациональный канал эмпатии, ЭЭ – эмоциональный канал эмпатии, ИЭ – интуитивный канал эмпатии, СЭ – установки, способствующие эмпатии, ПС – проникающая способность в эмпатии, И – идентификация, ОУ – общий уровень эмпатии, РРД – ретроспективная рефлексия деятельности, РНД – рефлексия настоящей деятельности, РБД – рефлексия будущей деятельности, РО – рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМР – индивидуальная мера рефлексивности

Исходя из представленных данных можно наблюдать, что свойства рефлексивности и способности эмпатии у студентов-первокурсников тесно взаимосвязаны.

Перейдем сразу к обсуждению полученных данных.

Наибольшее количество взаимосвязей установлено у эмоционального канала эмпатии. Изначально кажется, что у рефлексии как когнитивного и, даже в большей степени, метакогнитивного свойства взаимосвязи должны быть с рациональным каналом эмпатии, как с проявлением родственного начала. Но видно, что выявлена именно взаимосвязь с аффективным проявлением эмпатической способности, что дает основание полагать, что рефлексивность более направлена на эмоции – свои и других людей. Эмоции проявляются как отношение к интенциональному объекту (объекту направленности). Следовательно, при эмпатическом взаимодействии индивиды склонны анализировать именно отношения, эти интенции других, нежели свое когнитивное восприятие ситуации. Возможно, это связано с тем, что эмоции отследить легче, чем протекание когнитивных процессов, эмоции поддаются интеллектуальному осмыслению и выделены в отдельный феномен эмоционального интеллекта.

Поскольку эмоциональный канал эмпатии в большинстве случаев положительно не взаимосвязан с вузовской адаптированностью и чаще всего отрицательно воздействует, то рефлексивность становится двояким инструментом при коррекции успешности приспособления к учебно-профессиональной деятельности студентов-первокурсников. Специфичность рефлексивности с эмпатическими способностями проявляется и в других найденных особенностях.

Важно обратить внимание на то, что рефлексивность не взаимосвязана почти с главными фасилитаторами вузовской адаптированности: проникающей способностью в эмпатии и идентификацией. Только эти два параметра оказывают положительный эффект для эффективной адаптированности. Следовательно, содействовать эмпатии рефлексивность через положительное воздействие не может. Данная ортогональность будет говорить, что нельзя с помощью коррекции рефлексивности улучшить, так называемые, сильные стороны эмпатии.

Зато рефлексивность взаимосвязана отрицательно с главным ингибитором вузовской адаптированности. Это значит, что чем выше рефлексия общения с другими людьми и будущей деятельностью, а также общая мера рефлексивности, тем ниже показатели интуитивного канала эмпатии. Следовательно, с помощью увеличения рефлексивности можно снижать деструктивное воздействие этого канала эмпатии при вузовской адаптированности. Таким образом, рефлексивность опосредованно может способствовать повышению адаптированности студентов.

В целом, можно заметить общую специфику взаимосвязей рефлексивности и эмпатических способностей.

Несмотря на то, что исследователи замечают часто близость данных феноменов, взаимосвязанность имеет неоднозначный характер. Рефлексивность – это в большей степени направленность на себя, метапознание методом интроспективной оценки. Эмпатийность – познание другого, интенциональность, которая выражена во взаимодействии всегда с другим и направлена на субъекта по общению. Этот метод экстроспекции, но не в плане обычного внешнего восприятия. Мы говорим о феноменологическом методе познания, который заключается в возможности отстранения от личной позиции и как раз самопознании, способности увидеть другого человека таким, каким он есть на самом деле, без личного субъективного отношения к нему. Именно в таком случае познания другого взаимосвязей с рефлексивностью почти не возникает. Идентификация – способность встать на место другого, а главное – проникнуть в доверие, расположить и понять – все это становится возможным и без рефлексивного знания, самоотлеживания.

Дальнейшие закономерности можно увидеть при нахождении различий средних показателей у трех групп студентов с разной выраженностью индивидуальной меры рефлексивности (ИМР).

Были выявлены средние значения каждого исследуемого показателя, проведено их сравнение с помощью Т-критерия Стьюдента при наличии нормального распределения, при отсутствии такового был применен U-критерий Манна-Уитни (табл. 2).

Сравнение средних значений по уровням индивидуальной меры рефлексивности и параметров эмпатии у студентов

Показатели	Низкая ИМР	Средняя ИМР	Высокая ИМР
РЭ – рациональный канал эмпатии	3,19	2,947(**)	3,271(**)
ЭЭ – эмоциональный канал эмпатии	2,714	2,937(**)	3,443(**)
ИЭ – интуитивный канал эмпатии	3,381(*) (***)	2,468(*)	2,386(***)
СЭ – установки, способствующие эмпатии	3,476	3,611	3,843
ПС – проникающая способность в эмпатии	2,905	3,311	3,443
И – идентификация	2,952	2,984(**)	3,486(**)
ОУ – общий уровень эмпатии	18,62	18,26(**)	19,87(**)

Присечения: * – значимые различия между низким и средним уровнем ИМР, ** – з.р. между средним и высоким уровнем ИМР, *** – з.р. между низким и высоким уровнем ИМР; ИМР – индивидуальная мера рефлексивности.

Главное, на что стоит обратить внимание, это выявленные закономерности снижения и роста показателей эмпатических способностей при изменении выраженности индивидуальной меры рефлексии (ИМР).

Рост показателей наблюдается в каналах эмпатии: когнитивном и эмоциональном при увеличении ИМР. Следовательно, сбор информации, который осуществляется посредством каналов эмпатии, взаимосвязан с рефлексивностью. И нами было установлено, как именно: положительно с эмоциональным и рациональным, отрицательно – с интуитивным. Положительная взаимосвязь нами объясняется как способность через рефлексивность собирать информацию с партнёров по эмпатии, осмыслять её и пропускать как бы через себя. Предполагаем, что в этом случае существует оптимум рефлексии, который действует в деятельности [3].

Нужно обнаружить необходимость определенной выраженности рефлексивности как свойства, чтобы эмпатийные способности смогли проявляться только в своей конструктивной природе.

Можно наблюдать, что наибольшее количество существенных различий ИМР выявлено с интуитивным каналом эмпатии. Средние значения этого канала значительно снижаются сразу при повышении общего уровня рефлексивности. Следовательно, рефлексивность выступает инструментом регуляции интуиции в эмпатии. Можно предположить, что осознанность снижает: вероятность интуитивного выбора при эмпатическом взаимодействии, оценивания ситуации общения наугад, исходя из недостаточного еще опыта первокурсника. Рефлексивность благотворно уменьшает иррациональное влияние интуиции, снижает ее необдуманные импульсы.

Интерес представляет и то, что проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ) не имеет значимых различий при любом уровне ИМР. ПСвЭ катализирует вузовскую адаптированность у первокурсников, именно поэтому так важно её развивать.

Но можно наблюдать увеличение идентификации. Это изменение можно объяснить через механизм децентрации по Ж. Пиаже, который проявляется как зарождение рефлексии у ребенка. Личность может встать на место другого, когда осознает, что она отдельна от мира [5].

Заключение

В заключении, обобщая вышеизложенный анализ представленного эмпирического исследования взаимосвязей рефлексивности как свойства личности и эмпатических способностей, можно сделать следующие *выводы*:

1. Были обнаружены взаимосвязи между рефлексивностью и эмпатией, которые оказывают не только фасилитирующие воздействия на раскрытие и проявление эмпатических способностей, но и нейтральное и ингибирующее воздействия. Способствующие взаимосвязи найдены с эмоциональным каналом, также наблюдался рост рационального канала эмпатии, что может негативно влиять на студентов при адаптации. Препятствующий эффект является благотворным, поскольку снижает действие отрицательной эмпатической способности: интуитивного канала эмпатии – при вузовской адаптированности. Нейтральное взаимо-

действие почти нивелирует именно положительные стороны эмпатических способностей.

2. Ингибирующее взаимодействие можно направить на благо. Для снижения деструктивного характера главного ингибитора в эмпатии вузовской адаптированности (интуитивного канала эмпатии) было найдено воздействие через механизм метакогнитивного ресурса – повышение осмысленности посредством роста общей рефлексивности, т.е. рефлексии в общении и будущей деятельности. Этот найденный механизм может использоваться как продуктивный инструмент при профессионализации студентов.

3. Нейтрально взаимодействие не вредит, но и не помогает в процессе адаптации студентов. Было установлено, что рефлексивность ортогональна во взаимосвязях с проникающей способностью в эмпатии. Имеет лишь слабую связь с рефлексивностью в общении. И хоть заметен рост идентификации в эмпатии, но взаимосвязи обнаружены слабые. Данная особенность была объяснена разными методами, которые используются в процессе рефлексии и эмпатии: интроспекция и феноменологический метод (экстропспекция).

4. Фасилитирующее взаимодействие может носить разнообещающий характер для структур рефлексивности, эмпатийности и адаптированности в вузе. Поскольку рефлексивность положительно взаимосвязана с каналами эмпатии, которые являются дезорганизаторами структур вузовской адаптированности: эмоциональный и рациональный каналы.

5. В дальнейшем будет проведено изучение выявленной взаимосвязи не только на аналитическом, но и на структурном уровне исследования. Это позволит выявить общую картину организации данных компонентов, которые при своем сложении могут образовать новое свойство связи с эмерджентностью структуры. Является неоднозначным характер взаимодействия рефлексивности и эмпатических способностей для регулирования и раскрытия атрибутивных свойств одного через другое. Целью дальнейших исследований ставится ряд задач по выявлению благополучного адаптирования студентов с помощью механизмов эмпатии и рефлексии.

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинь, 1996. – 472 с.

2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
3. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И. М. Скиряева. – Москва: Институт психологии РАН, 2002. – 320 с.
4. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. С. 31–45.
5. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Междунар. пед.акад., 1994. – 680 с.
6. Смирнов, А. А. Взаимосвязь профессионального компонента вузовской адаптации и параметров эмпатии / А.А. Смирнов, Е.В. Соловьева // Ярославский психологический вестник. – 2019. – № 3 (45). – С. 14–18.
7. Смирнов, А. А. Социально-психологическая адаптированность и параметры эмпатии студентов в вузе / А.А. Смирнов, Е. В. Соловьева // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2020. – Вып. № 1(39). – С. 244–251.
8. Смирнов, А. А. Взаимосвязь вузовской адаптированности и параметров эмпатии при уровнях общей эмпатии / А.А. Смирнов, Е.В. Соловьева // Ярославский психологический вестник. – 2020. – № 1 (46). – С. 52–58.
9. Юсупов, И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание / И.М. Юсупов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 199 с.

3.8. Ресурсность мышления как метакогнитивная характеристика личности

Н.В. Сурина*

Ресурсный подход к изучению способностей человека остается весьма популярным и актуальным на протяжении уже нескольких десятилетий и вносит значительный вклад в развитие психологической науки.

В современном динамично меняющемся мире именно тематика раскрытия внутренних способностей индивида является опорной точкой как для психотерапевтической практики, так и для педагогической науки. Особенности нынешней социально-экономической ситуации порождают внутренние противоречия. С одной стороны, высокий уровень развития технологий, медицины, производства должен был бы обеспечить чувство безопасности и уверенности в завтрашнем дне. С другой стороны, технологический прогресс требует от человека все большего ухода от заложенных природой естественных механизмов выживания и саморегуляции, что ведёт к повышению тревожности, росту числа психических и соматических расстройств. Парадоксальная роль медицины, к примеру, состоит в том, что развитие медицинских технологий позволяет сохранять беременность, которая в естественных условиях была бы прервана, реанимировать младенцев, родившихся крайне слабыми, продлевать жизнь людям с неизлечимыми заболеваниями, что, в свою очередь, ведёт к росту доли ослабленных психически и соматически индивидов, повышает долю инвалидов и соответственно помещает в ситуацию вынужденной социальной изоляции тех, кто за ними ухаживает. Таким образом, положительный результат с одной стороны даёт негативные побочные эффекты с другой. Вопросы гуманизма и необходимость реабилитации ослабленных членов общества порождают как философско-психологические, так и сугубо бытовые проблемы. К ним относятся, например, широко дискутируемые

* Сурина Наталья Витальевна – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Ярославль, г. Ярославль; e-mail: nata.surina.hello@gmail.com

вопросы о пользе и вреде инклюзивного образования, особенно в организациях паллиативной помощи, необходимости социальной адаптации лиц с психическими особенностями (синдромом Дауна, расстройствами аутистического спектра), необходимость организации доступной среды для людей с проблемами опорно-двигательного аппарата. Решение данных вопросов порождает множество споров и дискуссий, заставляет по-новому взглянуть на привычные вещи, пробуждает чувство альтруизма у одних и агрессию у других. К проблемам людей, и в особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, в последнее время все чаще обращаются мультипликаторы, появляется все больше короткометражных мультфильмов, призванных показать внутренний мир, проблемы и ресурсы человека, оказавшегося не таким, как все. Сперва коммуникации (Интернет, социальные сети, видеохостинги) предоставляют людям возможность выходить на широкую аудиторию, чтобы поделиться своими проблемами, достижениями, взглядами, способствуя все большей интеграции в общество самых разных по своим психологическим и телесным особенностям, нестандартно живущих и развивающихся индивидов. В то же время огромному проценту людей с особыми потребностями остаются недоступны самые элементарные, порой жизненно важные ресурсы. Раскрытие внутреннего потенциала, внутренних ресурсов личности становится особенно актуально для людей с ограниченными возможностями здоровья и их ближайшего окружения.

2020 год отметился в истории в первую очередь сложной эпидемиологической ситуацией, побочными эффектами которой стали такие явления, как повышение тревожности за свое здоровье, социальная изоляция, которая многим далась с трудом, изменение организации труда на предприятиях, многие люди остались без работы и вынуждены были реорганизовывать свою жизнь. В такой ситуации особую роль приобретают те когнитивные и метакогнитивные характеристики личности, которые в наибольшей степени способствуют адаптации к динамично меняющимся условиям среды.

В качестве одного из метакогнитивных ресурсов мы рассматриваем такое психическое образование, как ресурсность мышления [3; 4; 6]. Ресурсность мышления (PM) – это комплексная метакогнитивная характеристика индивида, характеризующаяся

способностью осознавать и задействовать максимально возможное число внешних и внутренних ресурсов для решения актуальных жизненных и профессиональных задач [5; 6; 7]. РМ включает в себя как когнитивные, личностные, так и метакогнитивные и надличностные характеристики, такие, как надситуативное мышление, осознанность, мировоззрение [11; 8; 18].

Существенный вклад в понимание РМ внесли результаты исследования роли метапознания в профессиональном педагогическом мышлении [9]. М.М. Кашаповым и И.В. Серафимович обосновано, каким образом надситуативное мышление функционирует как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации [10], прежде всего, на этапе профессионализации студентов [12]. И.В. Серафимович совместно с коллегами на основании результатов исследования особенностей когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности, разработали с учетом когнитивных ресурсов систему рекомендаций по адаптации в профессиональной педагогической деятельности [13; 15]. И.В. Серафимович и А.С. Сабакановой обоснованы метакогнитивные признаки профессионального мышления и особенности саморегуляции педагогов как характеристики психологического здоровья [14].

Дальнейшему теоретическому обоснованию ресурсности мышления как конструкта посвящена наша работа [16]. Также в рамках психологического обзора проблемы мы проанализировали особенности подходов к классификации ресурсов и предложили собственный вариант классификации [17].

Для того чтобы понимать, из каких именно психологических характеристик складывается данное комплексное психическое образование, необходимо рассмотреть процесс актуализации ресурса, то есть превращения некоего психологического свойства индивида либо особенностей внешней ситуации в инструмент, помогающий на практике преобразовать ситуацию, реализовать желание, решить задачу, достигнуть поставленной цели. Под ресурсом мы в данном случае понимаем любые характеристики личности или ее актуальной жизненной ситуации, которые могут быть полезны для реализации текущих задач. Процесс актуализации ресурса требует его осознания, то есть понимания, что именно данное свойство личности/ситуации может быть полезно в данный момент.

Этот процесс включает в себя три обязательных этапа. Понятие «этап» в данном контексте используется условно, не подразумеваемая обязательной временной хронологии, т.к. описанные ниже процессы могут пересекаться по времени, меняться местами, также может быть возвращение к ранее пройденному этапу для корректировки полученных на нем результатов.

Визуально этот процесс можно отобразить следующим образом (рис. 1):

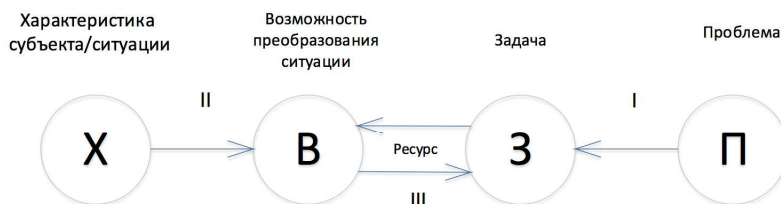


Рис. 1. Этапы актуализации ресурса

Первый этап представляет собой переход от проблемы к задаче. Проблема отличается от задачи неконкретизированностью, низкой степенью осознанности, слабой вербализованностью. Она может быть выражена в неудовлетворенной потребности, которая проявляет себя в форме генерализованного беспокойства, ощущения тревоги или болезненности. Мыслительный процесс на данном этапе направлен на осознание источника беспокойства, поиск его причины и формирование образа желаемой ситуации. На данном этапе происходит формирование мотивации как энергетического ресурса деятельности и постановка целей. Осознание источника беспокойства может даваться проще или сложнее в зависимости от характера проблемы и способности индивида к рефлексии и аналитическому мышлению. В одном случае этот процесс происходит почти автоматически: к примеру, когда у человека что-то болит, то на осознание этого не требуется времени и специальных усилий, оно происходит само собой, и проблема сразу переводится в задачу: устранить боль, вылечиться.

В более сложных случаях само определение источника беспокойства может занять время и потребовать усилий и даже сторонней помощи. Такое, к примеру, часто случается в процессе психотерапии: клиент приходит к психотерапевту с одним запросом, но по мере психотерапевтического процесса выясняется, что его беспокоит совсем другое. Основными психологическими характеристиками, обеспечивающими успех данного процесса, являются способность к рефлексии, аналитическое мышление, эмоциональный интеллект, социальный интеллект (если проблема связана с отношениями с другим человеком).

Осознание проблемы имеет своим результатом формулировку задачи, в которой четко очерчена имеющаяся ситуация и ситуация, к которой мы хотим прийти. Вместе с задачей формулируется так называемое «функциональное решение» (термин К. Дункера), которое представляет собой идею о том, что надо сделать, чтобы имеющаяся ситуация преобразовалась в желаемую, но не описывает, каким образом это можно сделать: «...первым шагом является обычно выбор того «диапазона», внутри которого затем будет отыскиваться решение. Этот диапазон может характеризоваться некоторым общим свойством правильного решения или заключать в себе общий метод, с помощью которого можно прийти к решению. Внутри этого диапазона вскоре возникают «функциональные решения»; в них определяются требования, которым должно удовлетворять окончательное решение. Функциональные решения имеют следующую типичную форму: «Если получить то-то и то-то, задача будет решена. Как же его найти?». Другими словами, функциональное решение представляет собой не что иное, как специфическую конкретизированную задачу. Если представить себе некоторую задачу как цепь с недостающим звеном, то функциональное решение, как оно определено выше, является решением в том смысле, что оно описывает функциональные свойства недостающего звена; в то же время оно является задачей, поскольку не определяет конкретно это звено» [2, с. 239]. Результатом этого этапа становится формулировка одной или нескольких задач, описывающих, что надо сделать, но не описывающих, как именно, за счет каких ресурсов.

Помимо перечисленных характеристик фактором, значительно увеличивающим продуктивность описанного процесса, явля-

ется способность субъекта к надситуативному мышлению, позволяющая структурировать ситуацию, выявлять причинно-следственные взаимосвязи, прогнозировать развитие ситуации [8]. Выход за рамки ситуативной обусловленности помогает субъекту рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, способствует пониманию мотивов и личностного смысла происходящего для всех участников события.

Вторым этапом являются рассмотрение и анализ ситуации на предмет имеющихся, как внутренних (способности самого субъекта), так и внешних (ресурсов внешнего мира) возможностей. Задачей на данном этапе становится вычленение именно тех внешних и внутренних относительно субъекта характеристик, которые могут быть полезны для реализации функционального решения. Фактором, определяющим успех, здесь является способность максимально разглядеть собственные потенциалы и потенциалы ситуации, порой увидеть непривычный способ использования некоего предмета/социальной связи/особенности ситуации, обернуть «минус» в «плюс», увидеть побочные положительные эффекты отрицательных характеристик, извлечь «вторичную выгоду».

Ключевыми характеристиками субъекта, обеспечивающими успех процесса осознания возможностей для актуализации внутренних ресурсов, являются адекватная самооценка, позитивная дифференцированная Я-концепция, опыт проживания ситуаций успеха. Соответственно негативную роль будут играть обратные характеристики: низкая самооценка, негативная и недифференцированная Я-концепция, преобладание опыта неудач, а также ограничивающие убеждения. Для осознания внешних возможностей важными факторами являются дивергентное мышление, креативность, нешаблонность мышления.

Адекватная самооценка и позитивная дифференцированная Я-концепция позволяют осознать сильные стороны своей личности: «я быстро усваиваю новый материал», «у меня привлекательная внешность», «я хорошо говорю», «я умею решать конфликты», «у меня хорошие способности к математике». Данные убеждения позволяют перевести соответствующие внутренние характеристики в конкретные возможности: «я могу успешно выступить с презентацией», «я могу самостоятельно вести бюджет». В то же время негативная оценка своих способностей («я недос-

таточно умен», «я не умею общаться», «я ни на что не гожусь») приводит к тому, что потенциальные возможности остаются не-реализованным.

Важным фактором, способствующим формированию позитивной Я-концепции и облегчающим переход от потенциальной ресурсности к реальной возможности, является накопленный индивидом опыт проживания ситуаций успеха. Под ситуацией успеха понимаются субъективное переживание индивидом собственной компетентности, высокая оценка результатов собственной деятельности, сопровождающихся повышенным эмоциональным фоном, чувством радости, гордости за преодоление трудностей, удовлетворенности от решенной задачи. Идея о значимости создания ситуаций успеха для ученика получает широкое распространение в современной педагогической науке. Неоднократно переживаемая ситуация успеха в определенном виде деятельности формирует чувство собственной компетентности. Ситуация успеха, пережитая впервые, может открыть для человека новые возможности, снимая ограничивающие убеждения относительно своей несостоятельности [1].

В результате осознания внешних и внутренних ресурсов субъект получает диапазон возможностей, в рамках которого он может выбирать необходимые инструменты и способы действия для решения своей задачи.

Последним этапом в обсуждаемом процессе является соотнесение сформулированной задачи с имеющимися возможностями. На этом этапе происходит выбор непосредственно средств достижения цели. Решение задачи может быть шаблонным или наоборот, необычным, творческим, экономичным или излишне затратным. Задачей данного этапа является выбор именно тех путей, которые помогут достичь результата быстро (если это важно), экономично и максимально приближенно к имеющемуся запросу. На успешность реализации этого этапа могут повлиять следующие характеристики:

– *полнезависимость* – способность субъекта преодолевать влияние контекста и навязываемых им привычных смыслов, способность ориентироваться на существенные, а не на более заметные черты ситуации, видеть скрытые смыслы, отсутствие социальной конформности;

– *творческое мышление* – способность к созданию принципиально нового или усовершенствованию имеющего решения, отказ от шаблонности;

– *инициативность* – умение предложить нечто свое, отсутствие страха или стеснения в ситуации, когда надо заявить о себе и своем творчестве, предъявить его миру;

– *дивергентное мышление* – поиск множества решений для одной и той же задачи, стремление к расширению диапазона возможностей;

– *мотивация достижения успеха* в противовес избеганию неудач позволяет допустить к рассмотрению необычные, кажущиеся изначально невозможными пути решения задачи.

На основании сделанного описания мы можем визуализировать описанный процесс следующим образом (рис. 2):



Рис. 2. Роль различных психологических характеристик на разных этапах реализации ресурса

Представленная теоретическая модель предлагается нами к рассмотрению в рамках работы, одной из задач которой являются систематизация и структурирование имеющегося багажа теоретических знаний, накопленных в рамках ресурсного подхода, характеризующегося достаточно высокой степенью разрозненности и отсутствием единства понятийного аппарата. Также данная модель задействуется нами в разработке методики оценки ресурсно-

сти мышления и исследовании, посвященном формированию ресурсности мышления в подростковом возрасте.

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Клюева; Ярослав. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 118 с.
2. Дункер, К. О процессе решения задач / К. Дункер, И. Кречевский // Психология мышления. – Москва: Прогресс, 1965.
3. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М.М. Кашапов. – Москва, 2000. – 48 с.
4. Кашапов, М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) / М.М. Кашапов // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 22. – С. 135–140.
5. Кашапов, М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода / М.М. Кашапов // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2009. – № 5. – С. 4–12.
6. Кашапов, М.М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов / М.М. Кашапов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 186–195.
7. Кашапов, М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности / М.М. Кашапов // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
8. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М.М. Кашапов, Г.Л. Шаматонова, А.С. Кашапов, И.В. Отставнова // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 4. – С. 683–694.
9. Кашапов, М.М. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении / М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 3. – С. 57–65.
10. Кашапов, М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – С. 43–52.
11. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 428 с.
12. Серафимович, И.В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов / И.В. Серафимович // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5.

13. Серафимович, И.В. Адаптация в профессиональной педагогической деятельности и когнитивные ресурсы / И.В. Серафимович, К.А. Егорова // Ярославский психологический вестник. – 2019. – № 2 (44). – С. 100–102.
14. Серафимович, И.В. Метакогнитивные признаки профессионального мышления и особенности саморегуляции педагогов как характеристики психологического здоровья / И.В. Серафимович, А.С. Сабаканова // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сб. науч. ст. – Курск, 2020. – С. 258–262.
15. Серафимович, И.В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности / И.В. Серафимович // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №2. – С. 106–115.
16. Сурина, Н.В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии / Н.В. Сурина // Ярославский психологический вестник. – 2020. – №1 (46). – С. 28–33.
17. Сурина, Н.В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления / Н.В. Сурина // Человеческий фактор. Сер. «Соц. психолог». – 2020. – № 1 (39). – С. 133–145.
18. Kashapov, M.M. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking / M.M. Kashapov, I.V. Serafimovich, Y.V. Poshekhonova // Psychology in Russia: State of the Art. – 2017. – № 10 (1). – P. 80–94.

4. САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Вера в себя как личностный ресурс саморазвития (на примере обучающихся средней и старшей школы)

Р.И. Суннатова*

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00667 А «Личностный ресурс становления субъектности старшеклассников в современных условиях школьного обучения».

В книге В.Н. Дружинина «Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии», посвященной психологическим проблемам человеческой жизни, представлена концепция автора – типология психологических вариантов жизни: жизнь как творчество, как достижение, как сон, жизнь по правилам или трата времени, жизнь против жизни. В.Н. Дружинин, пишет: «Как ни печально, но не всегда личность оказывается творцом собственной жизни», иными словами, «субъектом жизни» может стать не каждый. «Творцом собственного жизненного пути может быть лишь человек, могущий использовать свой личностный ресурс: способность использовать свои способности. Представители когнитивной психологии называют эти способности – метакогнитивными [3]. На свой вопрос: «Помогает ли «пассивное» знание человеку? В.Н. Дружинин отвечает: в той мере, в какой его индиви-

* Суннатова Рано Иззатовна – д-р психол. наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экпсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО, Москва; e-mail: sunrano@mail.ru

дуальное сознание является достаточным инструментом для управления собственным поведением и, соответственно, построения собственной жизни.

Обращаясь к труду Е.А. Сергиенко, посвященному изучению ментальных состояний и выполненному в рамках когнитивного подхода, автор вводит понятие «модель психического», обозначающее «некоторую систему концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей». Модель психического позволяет анализировать внутренний мир человека, понимание себя и Другого становится основой социального взаимодействия. Ментальные состояния – это внутренний опыт, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения [7, с. 331]. В цитируемых работах указывается, что метакогнитивные способности и модель психического в определенной мере могут рассматриваться как составляющие ментальной сферы личности (не сводимой «к общим характеристикам психического развития»). Ее изучение предоставляет возможность понимания и объяснения поведения человека как субъекта своей жизни, себя самого и важное – понимания и принятия себя, т.е. речь идет о системе самоотношения, выступающей условием или, наоборот, блокирующей развитие личности.

Самоотношение в отечественной психологии тесным образом связано с «сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека» [6] или же представляет собой переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и «Я-образ» [2]. В своих исследованиях И.И. Чеснокова отмечает, что развитие самосознания осуществляется в последовательности «самопознание – самоотношение – саморегуляция», где эмоциональным компонентом, «концентрирующимся» в системе «Я – Я» выступает самоотношение [11; с. 134]. Ряд исследователей также относят самоотношение к процессуальной эмоционально-оценочной стороне самосознания, рассматривая его как аффективный компонент, связанный с переживаниями человека по поводу имеющихся знаний о себе [5; с. 160], отражающий ценностное отношение к различным сторонам и образам своего «Я» в виде чувства самоуважения, самопринятия, переживания своей успешности [1; с. 625], что позволяет личности «отображать» себя, сохранять внутреннюю стабильность своего «Я» [10, с. 10]. В самоотношении проявляется сложная сово-

купность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное видение мира, изменяет отношение к себе и к другим [9].

В психологической литературе, посвящённой изучению личностных факторов регуляции поведения, общепризнанным является положение о главенствующей роли самооценочных и рефлексивных процессов. От восприятия человеком самого себя, оценок, какие он даёт своим качествам, способностям, своей личности в целом (различная степень осознанности), зависят и характер его взаимоотношений с другими людьми, эффективность его деятельности, дальнейшее развитие его личности [11]. В исследованиях В.И. Моросановой и ее учеников под осознанной саморегуляцией понимается динамичная и многоуровневая управляющая метасистема процессов, свойств и состояний, направленных на поддержание активности в осознанном выдвижении и достижении субъектных целей [4].

В результате многочисленных исследований отечественной психологии можно сделать вывод, что самоотношение на каждом конкретном этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, а с другой – является важнейшим внутренним условием их развития. Эти характеристики во многом объясняют природу взаимодействия самоотношения и саморегуляции, но недостаточно глубоко раскрывают природу действенной функции эмоционально-ценностного отношения к себе. Остаются неясными реальные причины, в силу которых происходит обеспечение самореализации личности, или, наоборот, тормозятся процессы самореализации и самоактуализации.

Эмоционально-ценностное отношение к себе, характеризующееся конгруэнтностью, самоприятием, мы определили как конструктивную самооценку, способствующую самодвижению и саморазвитию личности. Оно возможно, если даже самооценка «занижена, неадекватна, неустойчива» – широко используемые термины, описывающие характеристики самооценки. Тем не менее, эти характеристики не становятся барьером для личностного развития человека, поскольку самопринятие как эмоционально интегральная характеристика, выражая в данном случае веру в себя, является своеобразным источником самодвижения и саморазвития личности. Деструктивно-эмоциональное отношение,

характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой, становится тем личностным внутренним барьером, который приводит к деформации или блокировке саморазвития и самореализации. Другими словами, деструктивно влияет на общую линию развития личности, а также приводит к конфликтности межличностного взаимодействия субъекта. Такое эмоционально-ценностное отношение к себе мы определили, как неконгруэнтное, выражающееся в деструктивной самооценке или в отсутствии веры в себя. При этом надо отметить, что самооценка может характеризоваться как адекватная и устойчивая [8, с. 42]. Остановимся чуть подробнее на отличии общепринятых характеристик самооценки от предлагаемых – конструктивности/деструктивности. Когда используются термины «завышенная, заниженная» предполагается сравнение себя с другим(и). Очевидно, при сравнении себя с другим самооценка будет то завышенной, то заниженной в зависимости от того, с кем себя сравниваешь. Если использовать слово «сравнение» и далее, то оно относится к сравнению себя с самим собой в контексте своей жизни. Например, студент владел иностранным языком, а теперь, не поддерживая свои знания, начинает забывать... «Я могу восстановить знания, я верю, что при регулярных занятиях восстановлю свои знания» – такое позитивное самооценивание лежит в основе веры человека в свои возможности. Следующим существенным различием является тот факт, что характеристики конструктивности/деструктивности, описывающие интегральное эмоциональное отношение к себе, дают возможность определить их действенную функцию.

В эмпирическом исследовании мы ориентировались на выявление и изучение особенностей самоотношения у старшеклассников, в частности, веры в себя и возможные связи с удовлетворенностью характером отношения педагогов. Мы предположили, что такая эмоционально-действенная характеристика, как вера в себя, может рассматриваться как личностный ресурс, служащий условием саморазвития. Возможно, «вера в себя» имеет связи с характеристиками удовлетворенности/неудовлетворенности отношением педагогов к обучающимся.

Для эмпирической проверки сформулированных предположений очевидна необходимость создания и апробации методики, позволяющей выявить особенности конструктивности/деструктивности самоотношения.

В эмпирическом исследовании приняли участие 402 обучающихся 7–11 классов и 72 педагога (среднее звено и старшее) общеобразовательной московской школы. Были использованы две методики: «Особенности самооотношения» и «Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов». Методика с рабочим названием «Особенности самооотношения» находится на стадии апробации. Остановимся на результатах шкалы «Вера в себя», позволяющей изучить конструктивность/деструктивность самооотношения. Вера в себя включает доверие себе. Отличие веры в себя от уверенности заключается в том, что человек может знать, что не все от него зависит, может осознавать свои некомпетенции, отсутствие возможностей, но при этом верить в свою устремленность к достижению целей, верит в собственную активность, возможности достижения знаний, умений и вообще желаемого в жизни.

Результаты надежности по шкале «Вера в себя» Альфа-Кронбаха составляет 0,732. Результаты надежности методики «Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов» Альфа-Кронбаха 0,803.

Результаты по методике «особенности самооотношения» обучающихся 7–11 классов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты по шкале «вера в себя» (n = 402, в %)

Шкала	Уровень конструктивного самооотношения				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Вера в себя	6,47	10,45	57,84	19,4	4,72

Низкий уровень конструктивного самооотношения среди учащихся представлен в среднем около 17% опрошенных, что примерно соответствует кривой нормального распределения. Высокий уровень веры в себя в целом составляет около 25%, т.е. четверть опрошенных школьников. Однако из 57,84% обучающихся со средними показателями, 33,8% школьников 7–11 класса получили результаты ближе к низкому уровню веры в себя. Выявлено, что трудности, связанные с неприятием себя, отсутствием веры в

свои возможности, испытывают чуть более половины опрошенных школьников. Возможно, эти результаты приоткрывают внутриличностные блоки в системе самоотношения обучающихся, которые в определенной мере могут выступать блоком для их активности и стремления к самореализации.

Обучающимся также предлагалась методика, одна из шкал которой направлена на выявление степени удовлетворенности учащихся отношением к ним со стороны педагогов. Оценивалось отношение педагогов к подросткам, связанное не с выставлением отметок ученикам на уроках, а в целом характера восприятия детей как личности. Примеры утверждений: «Сверстники в школе понимают меня лучше, чем окружающие там меня взрослые», «Большинству учителей нет дела, комфортно детям в школе или нет», «Большинство учителей на уроках забывают, что обучающийся – это человек со своей жизнью, в которой школа занимает только небольшую часть». В таблице 2 приведены результаты проведенного опроса среди обучающихся.

Таблица 2

**Неудовлетворенность обучающихся отношением педагогов
(в %; n = 402)**

Обучающиеся Параметры	7 кл	8 кл	9 кл	10 кл	11 кл	Среднее по школе
Неудовлетворенность отношением учителей	27,9	27,6	28,8	22,2	30,0	27,3

Как видно из представленных результатов в табл. 2, более четверти и/или трети обучающихся школы испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, которое связано с пренебрежительным отношением учителей к их личным чувствам, оцениваемым как капризы, бунт или как нечто несерьезное. По словам подростков, такое отношение «отбивает желание что-либо вообще делать или стараться». С другой стороны, считают обучающиеся, когда взрослые доверяют, верят и «вообще видят в нас личность и уважают», то «хочется еще лучше подготовить домашнее задание и лучше себя вести».

Следующей исследовательской задачей было выявление и изучение связи неудовлетворенности отношением учителей с верой в себя у обучающихся 7–11 классов. В процессе анализа данных мы выделили две группы учащихся с конструктивным и деструктивным типами самооотношения. В группе учащихся с конструктивностью самооотношения, т.е. верой в себя, больший процент характеризуется удовлетворенностью отношением педагогов. В группе учащихся с деструктивностью самооотношения, т.е. недоверием к себе и неприятием себя, наблюдаются противоположные характеристики – неудовлетворенность отношением педагогов. Как видно из данных табл. 3, выявлена тенденция связи веры в себя/недоверия к себе от степени удовлетворенности отношения со стороны педагогов к учащимся.

Таблица 3

Распределение удовлетворенности/неудовлетворенности отношением учителей в группах с различными характеристиками самооотношения

Группы обучающихся	Самоотношение	Удовлетворенность/неудовлетворенность отношением педагогов	%	Угловое преобразование Фишера
Ученики 7–9 кл.	Конструктивное	Удовлетворенность Неудовлетворенность	66,3 31,1	$\phi^* = 3,101$ ($p < 0,01$)
	Деструктивное	Удовлетворенность Неудовлетворенность	29,4 65,7	
Ученики 10–11 кл.	Конструктивное	Удовлетворенность Неудовлетворенность	64,6 25,9	$\phi^* = 3,132$ ($p < 0,01$)
	Деструктивное	Удовлетворенность Неудовлетворенность	24,6 71,6	

Полученные результаты свидетельствуют о выявленной тенденции связи веры в себя с удовлетворенностью отношением педагогов и связи недоверия и неприятия себя с неудовлетворенностью отношением педагогов. Отдавая отчет в необходимости дополнительного эмпирического доказательства выявленной тен-

денции, тем не менее, можно привести примеры из школьной жизни, когда обучающиеся и сами педагоги осознают и озвучивают силу влияния подбадривающего отношения со стороны значимых взрослых, а также их высказываний, вселяющих веру в свои возможности у обучающихся средней и даже старшей школы. Поддерживающий и/или подбадривающий стиль способствует обретению учащимися веры в свои возможности, что, в свою очередь, помогает преодолевать трудности, которые, безусловно, имеют место как в учебной деятельности, так и во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Возвращаясь к теоретическим идеям многих исследователей о том, что индивидуальное сознание является достаточным инструментом для управления собственным поведением и, соответственно, построения собственной жизни; что от того, как человек воспринимает самого себя, какие оценки даёт своим качествам, способностям, своей личности в целом, зависят характер его взаимоотношений с другими людьми, эффективность его деятельности и дальнейшее развитие его личности, можно констатировать важность и даже необходимость в образовательной деятельности обучающихся уделять специальное внимание тому, какое отношение к себе формируется у обучающихся, способствовать формированию конструктивного самоотношения или веры в себя и свои возможности.

1. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход / И.М. Белова, Ю.А. Парфенов, Д. В. Сологуб, Э. А. Нехвядович // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3. – С. 620–628.

2. Бодалев, А.А. *Общая психодиагностика* / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 440 с.

3. Дружинин, В.Н. *Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии* / В.Н. Дружинин. – Москва: «ПЕР СЭ»; Санкт-Петербург: ИМАТОН-М, 2000. – 210 с.

4. Моросанова, В.И. *Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития* / В.И. Моросанова; отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – Москва: Институт психологии РАН, 2017. – С. 501–509.

5. Мохова, Ю.А. *К вопросу о структуре самосознания личности* / Ю.А. Мохова // *Омский научный вестник. Сер.: Общество. История. Современность*. – 2012. – № 1. – С. 157–160.

6. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
7. Сергиенко, Е.А. Модель психического – способность понимания мира людей. Разработка понятий современной психологии / Е.А. Сергиенко; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 269–342.
8. Суннатова, Р.И. Индивидуально-типологические особенности мыслительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Р.И. Суннатова. – Ташкент, 2001. – 47 с.
9. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. – 252 с.
10. Хватова, М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности / М.В. Хватова // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 9–17.
11. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – Москва: Наука, 1977. – 144 с.

4.2. Возможности цифровой среды как средства актуализации внутреннего диалога и самораскрытия личности

Н.Я. Большунова*

Проект № 19-29-14177 Динамика нейро-когнитивного, эмоционального и личностного развития подростков в условиях системной цифровизации школьного образования.

Цифровая среда стремительно охватывает все сферы жизни человека: его деятельность, общение, образование, межличностные, экономические, политические и социальные отношения. В последние годы появилась новая реальность, отраженная в новой терминологии: сетевая личность, виртуальная личность, сетевой психотип, сетевое взаимодействие, интернет-мышление, сетевая психика и т.д. Культурологи, философы, социологи говорят о возникновении «нового измерения существования социальной коммуникации» [11], появлении новой виртуальной реальности [8; 24], новой цифровой реальности [1] и пр. Оценки этого явления чрезвычайно разнообразны и находятся в диапазоне от преимущественно негативных [15; 22 и др.] до преимущественно позитивных, обусловленных неизбежностью изменений современного социального пространства [3; 11 и др.] и поиском путей и средств преодоления противоречий современного общества. Так, с одной стороны, отмечается, что цифровизация проявляет себя в деонтологизации социального пространства жизни, происходящей на всех уровнях бытия человека: субъективном, социальном, образовательном, профессиональном, культурном [15; 22 и др.].

С другой стороны, именно в создании *полноценных* сетевых коммуникаций, сотворении виртуального пространства жизни человека видится преодоление противоречий современного общества (перерастание диалогических отношений в полилог культур, позиций; индивидуальное обустройство своей жизни в быстро изменяющихся пространственно-временных, социальных, от-

* Большунова Наталья Яковлевна – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: nat_bolshunova@mail.ru

ношениях; стремительное изменение обыденных устоев социального взаимодействия, многомерность восприятия и преодоление неопределенности в понимании будущего; соответствие образовательных технологий стилю жизни и мышления современной молодежи и пр. [11; 14 и др.].

Однако указываемые преимущества виртуализации жизни человека, на наш взгляд, неочевидны, и, более того, они не устраняют проблем современной жизни, но скорее способствуют переносу специфических отношений, свойственных виртуальному пространству, в социальное, что усугубляет проблемы современного человека, поскольку происходит смешение правил сетевого интернет-взаимодействия и основ реальных, подлинных взаимоотношений в мире людей.

Невосполнимыми потерями человека, жестко вовлеченного в виртуальное пространство, становится утрата уважения к чувствам своим и Другого, поскольку важным является лишь рейтинг, измеряемый «кликами»; интереса к внутреннему миру своему и Другого, поскольку на первый план выходят мотивы самопрезентации себя в сети; утрата переживания личной ответственности за вторжение в мир, пространство смыслов Другого и пр. Все это обедняет внутренний мир личности акторов виртуального мира, актуализирует переживание одиночества, отчужденности, беспомощности в коммуникативных отношениях социального пространства, порождает различного рода страхи, недоверие к человеческим проявлениям непонятного, странного, но реально существующего Другого [10; 13; 21; 22].

Цифровые компетенции, несомненно, могут дать прагматические преимущества современному человеку в экономической сфере, в обустройстве обыденной жизни (профессия, зарплата, престиж и пр.), однако это происходит за счет утраты [6] интимности как необходимого для человека состояния его отношений с близкими, с миром [17].

Согласно П. А. Сорокину, «определить положение человека или какого-либо социального явления в социальном пространстве означает определить его отношение к другим людям и другим социальным явлениям, взятым за такие «точки отсчета» [19, с. 298].

Однако в цифровом мире «...социальность начинает трансформироваться в социальную технологичность: слово подменяется схемой и визуальной иллюстрацией, мысль – алгоритмами по-

ведения, чувство – интеракциями в сетевом информационном взаимодействии» [21]. Тогда как человек в его сущностных проявлениях: переживаниях, состояниях, ценностях – остается онтологичным. Внешний перенос отношений, свойственных виртуальному миру, в реальный предметный, социальный, социокультурный не только не разрешает сложности жизни в нем, но углубляет их, поскольку отношения, свойственные виртуальному и реальному пространству, не гомологичны друг другу. Возникают угроза, риск разрушения реального социального пространства человеческой жизни, утраты человеком своего места в нем, отчуждения его от жизни, маргинализации личности, поскольку в виртуальном пространстве центром мира становится обезличенное, анонимное сетевое Я, все остальное выступает лишь в качестве материала для конструирования удобных «для меня» отношений, социальные отношения сводятся к отношениям с компьютером и с продуцируемой этим отношением глобальной сетью [22].

Диалог с Другим и внутренний диалог, в которых происходят обнаружение человеком себя, самопонимание, установление границ Я и не-Я, актуализируется мотивация саморазвития, замещается полилогом с глобальными обезличенными системами или виртуальными анонимными акторами.

Футурологические прогнозы классических антиутопий Е. Замятина, Дж. Оруэлла, О. Хаксли, Р. Брэдбери и др. стремительно становятся реалиями нашей жизни. Например, наши исследования, проведенные на студенческой выборке (анкетирование 60 респондентов студентов-психологов из разных вузов Новосибирска и Новокузнецка), свидетельствуют, что примерно половина из них «постоянно находятся в сети». Остальные заходят в Интернет от пяти и более раз в день. Наши наблюдения и беседы с родителями детей раннего и дошкольного возраста показали, что нередко родители начинают погружать ребенка в цифровую среду уже в раннем детстве. В то же время выявлена противоположная тенденция запрещать любое взаимодействие с компьютером, что также неконструктивно, поскольку, окунувшись в цифровой мир в более позднем школьном возрасте и не имея опыта взаимодействия с цифровой реальностью, ребенок оказывается беспомощным перед ней, беззащитным перед давлением и манипулятивными стратегиями виртуального пространства.

Таким образом можно утверждать, что цифровизация образования, экономических, социальных, политических и пр. отноше-

ний создает еще одну среду жизни человека наряду с социальной, культурной и предметной, внутри которых и через взаимодействие с которыми происходит становление человека и человеческого в нем.

Появление новой среды ставит вопрос о ее возможностях, специфике отношений человека (ребенка, подростка, юноши) с ней, о психологическом самочувствии человека в виртуальном пространстве, психологических последствиях вовлеченности в это пространство. Для успешного развития ребенка на протяжении всего детства и отрочества необходимо определить место цифровой среды среди других традиционно выделяемых сред, ее взаимодействие с ними и ее роль в развитии, начиная с раннего детства.

Так, освоение уже в раннем детстве предметной среды определяет потенциал ориентировки человека в предметном мире, уровень и границы овладения им (преобразование предметной среды в соответствии с потребностями, индивидуальными, возрастными и психофизиологическими возможностями человека, развитое практическое мышление и пр.), что связано с развитием ребенка как субъекта взаимодействия с предметным миром и его саморазвитием.

Освоение социальной среды обуславливает ориентацию человека в социальных инспекциях, требованиях и нормах общественной жизни, предполагает достаточно развитую саморегуляцию в соответствии с ними, а также активный поиск адекватных индивидуальности способов и средств встраивания в среду и ее преобразования с учетом динамики на протяжении жизни смыслов, возможностей и потребностей человека (освоение и исполнение традиций, правил взаимодействия в социуме и малых группах, саморегуляция в общении, социальное и эмоциональное мышление и пр.). Иначе говоря, речь идет о появлении у человека по мере социализации субъектного отношения к социуму и отношениям в нем.

Освоение социокультурной среды означает восхождение ребенка по мере его развития и образования в мир культуры: присвоение базовых человеческих ценностей как социокультурных образцов, с которыми он соизмеряет свои решения, выборы, переживания, мысли, поступки; развитую нравственность; сформированность культурных эмоций и чувств и духовно-нравственной мотивации, а также появление такого мышления, которое В.В. Давыдов определял как теоретическое мышление, мудрость [7]. Актуализируется способность человека к созиданию культу-

ры и своего места в ней, и в этом случае мы говорим об активном субъектном освоении мира культуры и духа.

В чем же состоят задачи и функции цифровой среды, каковы отношения цифровой среды, предметной, социальной и социокультурной? Это еще одна, ранее не известная, среда местообитания человека, или цифровизация, встраиваясь в известные среды, трансформирует их, наполняет новыми функциями и актуализирует, усиливает проблемы взаимодействия человека с этой более сложной реальностью? Как цифровая среда изменяет жизнь людей и в чем состоят особенности взаимоотношений человека с этим новым пространством его жизни (искусственным интеллектом, виртуальной реальностью), в какой мере и что она меняет в человеке? Чем овладевает ребенок, осваивая цифровую среду? В чем проявляется субъектность человека в отношениях с виртуальным пространством?

Можно думать, что цифровая среда начинает выступать в качестве новой среды обитания и развития человека вследствие, прежде всего, возможности сотворения при ее посредстве множественных виртуальных миров, в которых практически одновременно может находиться человек. Причем эти ее возможности далеко не исчерпаны. Последнее содержит потенциал как благоприятных, так и негативных последствий ее энергичного и недостаточного продуманного введения в систему образования.

В качестве возможных негативных последствий можно выделить следующие: размывание образа Я и снижение способности отличать Я от не-Я (например, использование в чатах, на форумах разнообразных Я с разными аватарками, которые могут отображать лишь отдельные черты личности или совсем ей не соответствовать, но с которыми подросток может себя идентифицировать в разных ситуациях), ощущение себя как придатка цифрового мира (например, оценка себя и других по количеству «кликов» в виртуальной реальности, а не по реальным делам в предметном мире, мирах культуры и социума); анонимность и «бестелесность», порождающие смешение виртуального и подлинного себя, деиндивидуализацию; опасность формирования «расщепленного» сознания, связанная с недиалогичностью множественных Я; появление сетевого NET-мышления: клипового, поверхностного, мозаичного, несистемного; поглощение подростка цифровой средой, возникновение созависимости человека и цифрового мира (среда в этом случае выступает как некое глобальное Ты, которое поглощает и подстраивается под пользователя).

Позитивной стороной является широкий и быстрый доступ к информации, в определенной степени преодоление ограничений физического пространства и времени. Полифоничность как новый феномен сознания виртуальной личности, которая связана со множественностью интерпретаций информационных контентов и интерактивностью коммуникативного процесса в информационном пространстве.

Однако позитивный вклад цифровой среды может состояться при условии обретения ребенком, подростком субъектности в отношении цифровой среды, что означает освоение ее как одного из средств развития и саморазвития. В этом случае человек способен встать в отношении к ней, осуществить рефлексию этого отношения, исходя из ценностно-смысловой позиции, что требует грамотного, продуманного и бережного внедрения цифровизации в школьную и другие сферы жизни.

Развитие субъектности и индивидуальности происходит, как известно, в диалоговых отношениях человека с Другим и с миром. «Человек есть человек лишь в своем взаимоотношении к Другому человеку: человек – это люди в их взаимоотношениях друг к другу. Человек как абсолют, как «вещь в себе», как нечто обособленное и замкнутое в себе – это не человек, не человеческое существо и, более того, это вообще не существо, это нечто несуществующее–ничто», – пишет С.Л. Рубинштейн [16, с. 253]. Одновременно Другой обнаруживается в причастности (в переживании любви, доверия, близости) этому Другому. Такие отношения порождают вопросчивость и ответственность¹ друг другу,

¹ Вопросчивость понимается как «состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, миру, другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально, либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и пр. Причем в психологическом контексте вопросчивость рассматривается нами как социокультурное отношение, как обращенность именно к социокультурному пространству своей жизни, как интенция к социокультурному самоопределению, поскольку выявить свою человеческую единичность можно лишь через явленность в себе и других духовного начала как исключительной отличительной особенности человека».

Ответчивость – это «активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка, если иметь в виду онтогенез) как ответ, отклик на обращение, зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это выбор ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации» [4, с. 342].

себе, миру, что лежит в основе диалога: через отношения восприимчивости и ответственности человек (ребенок, подросток) обнаруживает себя в зеркале такой сопричастности. Может ли безликое, неустойчивое, текучее, легко трансформирующееся виртуальное пространство выступать в качестве такого зеркала? Может ли оно выступить в качестве такого собеседника, по А.А.Ухтомскому [20], где осуществляется доминанта на лицо другого?

Вместе с Т.А. Флоренской [23] мы рассматриваем диалог как проявление постоянной актуализации в себе и собеседнике духовного «Я», понимание себя и мира через соизмерение с совестью. Подлинный диалог (диалог согласия, по М.М. Бахтину) развертывается не только между его участниками, но и во внутреннем мире: между наличным и духовным «Я» человека. Чтобы обнаружить и понять себя и Другого, отношения между мной и Другим (другими, миром), требуется встать в отношении к самому себе, посмотреть на себя глазами другого человека и совести, т.е. осуществить восхождение к «внезаходимости», по М.М. Бахтину [2; 5]. А.А. Ухтомский определял такое восхождение в диалоге как доминанту на другом, «на лицо другого» [20].

В настоящее время видятся два потенциала цифровой среды, ориентированных на актуализацию диалога и самораскрытие личности.

Первая – это использование цифровых технологий как средства обеспечения и расширения диалогового мышления и способности к диалогу. Нил Мерсер, Сара Хеннеси и Пол Уорвик ссылаются в этом отношении на метод «Исследовательского разговора», или исследовательской беседы, восходящий к 1960-м годам и применяемый при обучении в английских школах (программа «Думаем вместе» («Thinking Together») [25].

Авторы расширили это понятие и определили исследовательский разговор как диалог, в котором выполняются ряд требований:

- все относится к идеям друг друга критически, но конструктивно;
- каждый предлагает актуальную информацию, которой он располагает;
- все идеи рассматриваются как достойные рассмотрения;

- партнеры задают друг другу вопросы и отвечают на них, выясняют причины и приводят их;
- члены группы стараются прийти к соглашению на каждом этапе, прежде чем двигаться дальше;
- для наблюдателя группы рассуждения «видны» в разговоре.

Обеспечение такой групповой работы в классе, по мнению авторов, более эффективно осуществляется с использованием ресурсов цифровых технологий (например, специально разработанных компьютерных программ, где представлены ситуации для обсуждения и модели диалога, наличие компьютеров у всех учащихся в классной комнате и пр.).

В основе исследования, как утверждают авторы, лежит социокультурная теория образования, связанная с именем Л.С. Выготского. Диалогическое обучение, организованное с использованием цифровых технологий, как показало описанное ими исследование, повышает способность детей к диалогу и рефлексивному мышлению, а также позитивно сказывается на качестве предметных знаний.

Вторая возможность касается именно самораскрытия личности в диалоге на основе его организации по поводу позитивного потенциала и рисков цифровизации жизни человека. Выступая в качестве экспертов цифровизации и вовлеченности человека в виртуальное пространство, оборачивая на себя аргументы Другого (других), рефлексирова свои отношения с цифровой (виртуальной) реальностью, вставая в позицию вне-находимости, подросток открывает допустимые для себя (полезные) или же рискованные отношения внутри и с цифровой средой, тем самым открывая себе путь к саморазвитию. Такие диалоги должны сопровождать весь процесс цифровизации школьного образования, порождая субъектное отношение к этой новой для человечества реальности.

Причем время для этого еще не упущено. Наши исследования отношения студентов и старших школьников к дистантному образованию показали, что, несмотря на высокий уровень их вовлеченности в интернет-коммуникации, более 90% негативно относятся к этой форме обучения, аргументируя это не только снижением учебной мотивации, понимания материала, но недостатком и несовершенством общения с преподавателя-

ми и сокурсниками. Лишь единицы респондентов готовы предпочесть дистантное образование реальному, и не более 9–10% опрошенных предпочли бы смешанное обучение. Важно отметить также, что большинство респондентов предпочли бы виртуальному общению с друзьями реальную встречу с ними.

Эти данные свидетельствуют, что цифровая среда в ее отрицательных аспектах еще не стала доминантой развития негативных последствий в личности, психике и поведении большинства детей и подростков. Развивая субъектность ребенка, подростка в предметной, социальной и социокультурной средах, воспитывая субъектное и компетентное отношение к виртуальному пространству, пока еще можно предупредить негативные последствия цифровизации. Здесь можно и нужно опираться на идею, сформулированную Б.Ф. Ломовым с сотрудниками, в отношении задач инженерной психологии, согласно которой, разрабатывая новые технологии, необходимо осуществлять приспособление техники к психологическим возможностям человека (а не наоборот), что дает возможность максимально использовать возможности системы человек – машина (человек-техника) [12].

Выводы

1. Цифровизация деятельности и отношений общения в обществе создает условия для появления особой, цифровой, среды развития детей и подростков наряду с имеющимися и относительно изученными в психологии предметной, социальной и социокультурной.

2. Цифровизация образования может оказывать как положительное, так и негативное влияние на развитие эмоционально-личностной, ценностно-смысловой сферы детей и подростков.

3. Позитивное или негативное влияние цифровизации образования связано с индивидуальными, возрастными особенностями школьников, а также обусловлено характером взаимодействия цифровой среды с предметной, социальной, социокультурной.

4. Позитивное влияние цифровизации образования ожидается у школьников, у которых сформирована субъектная позиция в отношении цифровых технологий, которые выступают для них в качестве средств саморазвития: активности, рефлексивности,

коммуникативных качеств, системы ценностей, саморегуляции, когнитивных функций (сосредоточенности, интуитивности, целостности и системности мышления и памяти, способности к смыслополаганию, принятию решений и выбору и т.д.). В противном случае могут формироваться утрата образа Я, неспособность различать Я и не-Я, анонимность и «бестелесность» личности, деиндивидуализация, разорванное, «расщепленное» сознание – недиалогичность множественных Я; NET-мышление (сетевое: клиповое, прагматическое, неинтуитивное, поверхностное мышление), обедненная эмоциональность.

1. Аузан, А. Цифровая экономика: человеческий фактор / А. Аузан // Лекция. Полит. Ру. 25 июня 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://polit.ru/article/2019/06/25/auzan/?fbclid=IwAR1n2nK0FIk2aj8YJjqjUjzLWdVa9UK2oBtfxM4O6QWNGElYc4uYVQ9LqF4> (дата обращения: 09.10.19).

2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров, прим. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – Москва: Искусство, 1979. – 423 с.

3. Берулава, Г.А. Теория сетевого образования как новая методологическая платформа высшего образования / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – С. 8–19 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 09.10.20)

4. Большунова, Н.Я. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института / Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов / сб. науч. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. (Москва, 15 ноября 2016 г.). Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 8 / сост., науч. ред., отв. вып.: О.Е. Серова, Е.П. Гусева. – Москва-Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История, 2016. – С. 341–354.

5. Большунова, Н. Я. Особенности медиативного диалога с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Н.Я. Большунова, О. А. Устинова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 42–55

6. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования / Е.В. Бродовская, А. Ю. Домбровская, Р.В. Пырма [и др.] // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социаль-

ные перемены. – 2019. – № 1. – С. 228–251. – URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.11>.

7. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов) / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1972. – 424 с.

8. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография / О.Н. Астафьева, Л.Б. Зубанова, Н.Б. Кириллова [и др.]; отв. ред.: Н.Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 292 с.

9. Крупенникова, Л.Ш. Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и интернет-фобии / Л.Ш. Крупенникова, В.И. Курбатов // Инженерный вестник Дона. – 2014. – №3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1> (дата обращения: 11.10.19).

10. Леушкин, Р.В. Виртуальное социальное пространство: понятийная база исследования / Р.В. Леушкин // Философская мысль. – 2017. – № 7. – С. 54–63 [Электронный ресурс]. – URL: https://enotabene.ru/fr/article_19312.html (дата обращения: 19.10.20).

11. Ломов, Б. Ф. Человек и техника / Б.Ф. Ломов. – Москва: Советское радио, 1963.

12. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением / В.Л. Малыгин, Ю.А. Меркурьева, А.Б. Искандирова [и др.] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – № 4(33). – С. 9 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 05.10.20).

13. Назарчук, А.В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества / А.В. Назарчук // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 56–66.

14. Полянкина, С.Ю. Онлайн-образование: реонтологизация или деонтологизация? / С.Ю. Полянкина // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 3428–3438.

15. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – С. 255–385.

16. Слотердайк, П. Сферы. Микросферология. Т. 1: Пузыри / П. Слотердайк; пер. К. В. Лошевского. – Санкт-Петербург: Наука, 2005. – 654 с.

17. Соколова, Н. Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? / Н.Л. Соколова // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3(8). – С. 6–10.

18. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – Москва: Политиздат, 1992. – 543 с.

19. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 448 с.

20. Фортунатов, А.Н. Поствиртуальный человек: есть ли надежда на социокультурное возрождение? / А.Н. Фортунатов, А.В. Бокова, В.И. Егоров // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 6. – С. 242–245.

21. Фортунатов, А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А.Н. Фортунатов. – Нижний Новгород, 2009. – 45 с.

22. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т.А. Флоренская. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

23. Шенцева, Е.А. Социальная онтология сквозь призму сетевого дискурса / Е.А. Шенцева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2012. – №4. – С. 197–204.

24. Mercer, N. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry / N. Mercer, S. Hennessy, P. Warwick // International Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 97. – P. 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035517303877> (дата обращения: 7.10.19).

4.3. Индивидуальные вариации пространственных способностей и эффективность обучения в среде виртуальной реальности

Т.А. Гаврилова*

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Разработка педагогических условий применения VR/AR и AI-технологий в образовательном процессе № 0657-2020-0009)

Виртуальная реальность все увереннее осваивает образовательную среду и обещает стать весьма влиятельным фактором когнитивного развития и академической успешности школьников и студентов. В самом общем виде эта технология представляет в цифровом виде среду (симуляцию), похожую на реальный мир, в котором пользователи могут видеть, играть, общаться и взаимодействовать. Смоделированная виртуальная среда может включать в себя динамические изображения объектов и сцен, внутри которых пользователь может перемещаться и/или выполнять действия. Симуляция обычно достигается с помощью презентаций или проекций на дисплеи настольных компьютеров, планшетов, смартфонов, налобных устройств, больших открытых стен или экранов телевизоров.

Большой вклад в эффективность использования виртуальной реальности в образовании может и должна внести психологическая наука, исследующая роль когнитивно-личностных различий в успешности учебной деятельности. Как показывают исследования, одним из наиболее важных когнитивно-личностных факторов в эффективности обучения в среде виртуальной реальности оказываются пространственные способности обучающихся.

Пространственные способности определяются как способность к построению, управлению, сохранению и извлечению зрительно-пространственных образов или моделей, которые

* Гаврилова Т.А. – канд. психол. наук, доцент, заведующая лабораторией цифровой педагогики ДВФУ; e-mail: gavrilivaster@gmail.com

позволяют людям эффективно структурировать информацию [2]. Они включают в себя такие компоненты, как пространственная визуализация, пространственная ориентация, пространственные представления, мысленное вращение и пространственные отношения [1].

Newcombe с соавторами [10] выделяет два измерения индивидуальных различий в пространственных способностях, которые полезно учитывать при разработке образовательных VR-приложений.

Во-первых, пространственные способности различаются у разных людей с точки зрения того, как люди анализируют внутренние и внешние особенности окружающей среды. К внутренним особенностям относят форму, размер и модели движения, их еще называют свойствами «что». Тогда как внешние особенности – это свойства «где», и они характеризуют относительное расположение и ориентацию объектов. Оказалось, что, анализируя одну и ту же среду, одни люди лучше различают «что» (визуализаторы объектов), а другие – «где» (пространственные визуализаторы) [9]. Причем эти два типа людей различаются по успешности и нейронной эффективности при обработке внутренних свойств объектов и внешних пространственных отношений. Есть данные о том, что эти индивидуальные различия также были связаны с достижениями в различных областях. Например, визуальные художники и дизайнеры оказались в большей части визуализаторами объектов и лучше справлялись с анализом внутренних свойств объектов, тогда как инженеры-механики оказались пространственными визуализаторами и преуспевали в задачах по анализу пространственных отношений [13].

Во-вторых, пространственные способности также различаются у разных людей с точки зрения того, как они анализируют статические и динамические презентации в окружающей среде. Имеется в виду, что одни объекты по своей природе статичны (например, дом, кухонная плита, холодильник), а другие – динамичны (например, животные, которые могут бегать, летать или плавать). Для создания представлений о динамических объектах обучающийся должен представить себе различ-

ные модели движения в окружающей среде (например, как птицы летают, плавают или бегают).

В виртуальной реальности исследователи могут создавать такую среду, в которой можно, например, представить либо статические, либо динамические объекты по отдельности или то и другое одновременно. На наш взгляд, самое главное значение виртуальной реальности для обучения состоит в том, что она дает обучающемуся возможности наблюдать и осуществлять движения, для совершения которых в реальности у него сужены права на ошибку, очень трудоемки или требуют более дорогостоящего оборудования.

Zhao et al. [12] исследовали, как пространственные способности взаимодействуют с просмотром перспектив в среде с разным масштабом. Испытуемые должны были перемещаться по виртуальному лабиринту через изображения в формате 360° двумя способами: снятые на нормальном уровне глаз (наземная перспектива) или сделанные на высоте 5,3 метра над землей (перспектива сверху). При этом у испытуемых были оценены пространственные способности с использованием шкалы ощущения направления SBSOD (Santa Barbara Sense of Direction), показатели которой сильно коррелируют с пространственными знаниями, полученными в результате непосредственного опыта на больших пространствах. Результаты исследования показали значимую связь между перспективами просмотра и пространственными способностями испытуемых. Так, испытуемые с низким уровнем пространственных способностей были более успешны при анализе объектов при просмотре с перспективой «сверху», чем испытуемые с высоким уровнем пространственных способностей. Эти результаты демонстрируют важность индивидуальных различий в пространственном обучении.

Многочисленные исследования показали, что пространственные способности имеют ключевое значение для обучения в самых различных областях, прежде всего, в сфере STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) – сфере естественных наук, технологии, инженерного дела и математики. В последнее время появляется все больше данных о том, что эти способности играют немалую роль и в сфере гуманитарных наук, например, в усвоении иностранных языков [5; 11].

Li et al. [5] отмечают, что изучение языка тесно связано с пространственными способностями и может зависеть от них, но эта важная взаимосвязь часто игнорируется в литературе. Изучение языка включает в себя мультимодальный опыт, основанный на восприятии, так же как и пространственное обучение [11]. В естественных условиях изучение языка часто происходит в многообразной пространственной среде. Начинается это в самом раннем возрасте, когда младенцы, ползая, начинают исследовать свое непосредственное окружение. Например, когда мать указывает на объект и говорит «чайник», внимание ребенка мгновенно привлекается к его пространственным характеристикам: форме, цвету и расположению чайника в окружающей среде. По-видимому, слово на родном языке (L1) оказывается изначально связанным с этими пространственными характеристиками. Таким образом, в изучение языка входит умение мысленно анализировать и представлять пространственные особенности и отношения. Когда же взрослый изучает новое слово на иностранном языке (L2), он устанавливает мысленную связь с эквивалентным словом на родном языке (L1), но уже без опоры на образ и его пространственные характеристики. Например, услышав, как учитель произносит английское (L2) слово «kettle» в классе, ученик пытается мысленно связать его с эквивалентным словом «чайник» в родном языке (L1), в данном случае русском. Такой тип обучения далек от естественной среды, так как объект (чайник) и его внутренние и внешние свойства отсутствуют. Здесь виртуальная реальность может улучшить процесс усвоения иностранного языка (L2), моделируя естественную среду обучения посредством представления визуально-пространственных стимулов и тем самым обеспечивая восприятие называемого объекта и действие с этим объектом.

Специальные исследования показали, что вообще всевозможные физические или телесные симуляции типа жестов могут лучше картинок и, тем более, слов, способствовать обучению иностранному языку, так как обеспечивают сенсомоторную интеграцию на нейроруровне [7; 8]. Имеются также данные о том, что повреждение сенсомоторных областей мозга, кото-

рые активируются при обработке информации о движении, может привести к ухудшению языковых навыков [3].

Таким образом, использование VR-технологий, предоставляя обучающему сенсомоторный опыт, может значительно улучшить изучение иностранных языков. Исследование такого рода обучения показали, что при этом разные обучающиеся по-разному оказались чувствительными к обучению иностранного языка (L2): имеют значение индивидуальные особенности обучающихся.

Legault с соавторами [4] были одними из первых, кто провел исследования эффективности обучения иностранного языка в иммерсивной виртуальной реальности (iVR). На iVR-платформе они провели обучение американских студентов, говорящих на одном языке, мандаринскому китайскому. В процессе обучения на студентах были налобные дисплеи для просмотра и взаимодействия со стимуляцией различных объектов (кухонной утвари или животных) в разных контекстах (на кухне или в зоопарке). Исследователи сравнили iVR-обучение с методом обучения при помощи словесных ассоциаций слов одного языка со словами другого языка (WW) без использования виртуальной реальности (noniVR-обучение). Результаты свидетельствуют, что iVR-группа показала значительно лучшие показатели в освоении словарного запаса китайского языка, нежели noniVR-группа. Оказалось также, что слова, обозначающие кухонную утварь, были усвоены лучше, чем названия животных. Это объясняется тем, что обучающиеся имели возможность активно манипулировать виртуальными объектами на кухне, а в виртуальном зоопарке они имели возможность лишь наблюдать за движениями животных. Таким образом, кухонная iVR-среда предоставила обучающемуся больше интерактивного опыта «всего тела», чем iVR-зоопарк, что позволило сильнее задействовать сенсомоторную систему и, в свою очередь, получить более богатые представления. Legault с соавторами [4] также отметили тенденцию к тому, что учащиеся с более высокими пространственными способностями лучше успевают в зоопарке iVR, чем на кухне iVR. Более того, авторы сообщили, что обучение в iVR-среде не на всех учащихся повлияло одинаково. В частности, менее успешные и имеющие

более низкий уровень пространственных способностей обучающиеся больше выиграли от iVR-обучения, а более успешные обучающиеся не обнаружили значительного преимущества при обучении в виртуальной среде.

Таким образом, становится все более очевидным то важное значение, которое обучение в среде виртуальной реальности может иметь для обучающихся с недостаточно развитыми пространственными способностями. Также понятно, что эффективность обучения при помощи VR-технологий нельзя оценивать без учета индивидуальных вариаций и в частности без учета уровня пространственных способностей.

С другой стороны, имеются данные о том, что обучение иностранному языку в виртуальной среде может привести к структурным изменениям мозга в нижней теменной доле [6], поэтому можно предположить, что такое обучение не только компенсирует недоразвитие определенных способностей у обучающегося, но и развивает их.

Представленные в статье данные открывают перспективы для новых направлений в изучении возможностей развития пространственных способностей и их вклада в академическую успешность, которые открывают технологии виртуальной реальности.

1. Пространственные способности: структура и этиология / И.Л. Аристова, Е.А. Есипенко, К.Р. Шарафиева [и др.] // Вопросы психологии. – 2018. – №1. – С. 118–126.

2. Индивидуальные различия в пространственных способностях: изучение влияния возраста, пола, ведущей руки и эффекта сибса / Э. Уайт, Ю.А. Давыдова, К.Р. Шарафиева [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-razlichiya-v-prostranstvennyh-sposobnostyah-izuchenie-vliyaniya-vozrasta-pola-veduschey-ruki-i-effekta-sibsa> (дата обращения: 10.02.2021).

3. Behavioral patterns and lesion sites associated with impaired processing of lexical and conceptual knowledge of actions / D. Kemmerer, D. Rudrauf, K. Manzel, D. Tranel // Cortex. – 2012. – V. 48. – P. 826–848.

4. Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning / J. Legault, J. Zhao, Y-A. Chi, W. Chen, A. Klippel, P. Li // Languages. – 2019. – V. 4. – P. 13.

5. Li, P. Virtual reality for student learning: Understanding individual differences / P. Li, L. Jennifer, A. Klippel, J. Zhao // *Human Behaviour and Brain*. – 2020. – P. 28–36. – URL: <https://doi.org/10.37716/HBAB.2020010105>
6. Li, P. Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain / P. Li, J. Legault, K.A. Litcofsky // *Cortex*. – 2014. – V. 58. – P. 301–324.
7. Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words / K.M. Mayer, I.B. Yildiz, M. Macedonia, K. von Kriegstein // *Curr. Biol.* – 2015. – V. 25. – P. 530–535.
8. Morett, L.M. Emphasising sound and meaning: Pitch gestures enhance Mandarin lexical tone acquisition / L.M. Morett, L.-Y. Chang // *Lang. Cogn. Neurosci.* – 2015. – V. 30. – P. 347–353.
9. Motes, M.A. Object-processing neural efficiency differentiates object from spatial visualizers / M.A. Motes, R. Malach, M. Kozhevnikov // *NeuroReport*. – 2008. – Vol. 19. – P. 1727–1731.
10. Newcombe, N.S. Thinking spatially in the science classroom / N.S. Newcombe // *Curr. Opin. Behav. Sci.* – 2016. – V. 10. – P. 1–6.
11. A neuroimaging study of semantic representation in first and second languages / X. Zhang, J. Yang, R. Wang, P. Li // *Lang. Cogn. Neurosci.* – 2020. – P. 1–16.
12. Exploring the effects of geographic scale on spatial learning / J. Zhao, M. Simpson, J.O. Wallgrün, P. Sajjadi, A. Klippel // *Cognitive Research: Principles & Implications*. – 2020. – V. 5. – P. 1–18.
13. Uttal, D.H. Exploring and enhancing spatial thinking / D.H. Uttal, D.I. Miller, N.S. Newcombe // *Curr. Dir. Psychol. Sci.* – 2013. – Vol. 22. – P. 367–373.

4.4. Математические и компьютерные аспекты самораскрытия способностей

В.А. Филимонов^{*}
В.С. Чернявская^{**}

Введение. Мы будем понимать способности объектов и субъектов в самом общем смысле как потенциальную возможность в определённых условиях изменять и/или сохранять состояние внешней системы, в которой находятся эти объекты и субъекты, а также собственное состояние.

Различая рост и развитие, можно сделать вывод о том, что школа и вуз не развивают способности и, более того, толком не учат даже учебным дисциплинам. В качестве примеров можно привести абсолютное неумение выпускников вузов пользоваться иностранным языком, который изучается годами, а также повсеместным, включая СМИ, употреблением слова «цифры» вместо слова «числа». Даже вузы, которые получают абитуриентов, относительно ориентированных на соответствующий профиль, формируют навыки на фундаменте имеющихся способностей, но не переводят эти способности на качественно новый уровень.

Постановка задачи. Мы будем рассматривать общую задачу создание условий для обнаружения и развития способностей индивидов и коллективов. Аспект развития способностей хорошо представлен в критериях оценки Академии Генерального штаба России 1834 г.: «отлично» заслуживает лишь тот ученик, который знает, *«что можно возразить против теории»*, которую преподали, а также *«сблизить между собой отдалённые концы учения»* [1].

В рамках общей задачи мы решаем задачу взаимной настройки всех компонентов взаимодействия, включающих инфраструктуру, коллектив учеников, коллектив преподавателей и подпис-

^{*} Филимонов Вячеслав Аркадьевич – д-р техн. наук, с.н.с., профессор, Институт математики им. С.Л. Соболева СО РАН, Омск; e-mail: filimonov-v-a@yandex.ru

^{**} Чернявская Валентина Станиславовна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса; e-mail: valstan13@mail.ru

тему учебных предметов. Постановка и решение упомянутых задач производятся на основе авторских разработок [2–17].

Стратегия и тактика. Мы используем подход «4К». Подход является развитием кросс-технологий ситуационного центра и основан на понятиях «коллективность», «когнитивность», «конфигуратор» и «конвергенция». Первые два понятия хорошо представлены в многочисленных публикациях различных авторов. Конфигуратором В.А. Лефевр в 1977 г. назвал синтез различных системных представлений рассматриваемых объектов. Конвергенция ориентирует коллектив на конкретные рекомендации для перехода к следующему этапу обучения или исследования.

В дополнение к моделям субъекта, используемым в соционике, мы делаем попытку учесть возможные варианты логики восприятия информации в ситуациях понимания, непонимания и когнитивного иммунитета. Представление коллектива учеников в качестве трехголового существа (в нашем случае – Змея Горыныча) основано на двух классических и одной авторской моделях [10; 11].

Первой классической моделью является достаточно древняя система действующих лиц, формализованная В.Я. Проппом в 1928 г. в виде схемы русской волшебной сказки: разумный старший брат, средний по параметрам средний брат и неразумный младший. В нашей трактовке старший сын – это достаточно подготовленный ученик, задающий вопросы, как правило, для демонстрации собственной эрудиции, и считающий себя умнее учителей. Средний – рациональный субъект, ориентированный на получение знаний, достаточных для прохождения процедуры тестирования (зачета, экзамена). Младший живет своей жизнью и задает вопросы в случае пересечения собственных интересов и ситуации, рассматриваемой преподавателем. Его вопросы могут быть использованы преподавателем для пояснения концепций и представления альтернативных подходов.

Второй классической моделью является транзакционная модель 1961 г. Э. Берна «Ребенок (Дитя) – Взрослый – Родитель». Родитель проявляется как контролер, формирующий запреты и предъявляющий идеальные требования. Негативность функционирования Родителя определяется догматичностью и негибкостью. Ребенок – носитель биологических потребностей и основных ощущений человека. Позитивные качества – спонтанность, творчество, интуиция, негативное – неконтролируемая актив-

ность. Взрослый олицетворяет собой компетентность, независимость, реалистичную вероятностную оценку ситуаций и при отсутствии деформирующих влияний со стороны Родителя и Ребенка является «золотой серединой» личности.

Мы дополняем эти модели гендерной спецификой: коллектив представлен Учеником (мужская логика), Ученицей (женская логика) и Чадом (водная логика Де Боно). Полная система включает все возможные комбинации перечисленных наборов.

По опыту авторов диалог преподавателей является одним из мощных средств обучения, особенно если при этом сочетаются режиссура и импровизация. Режиссура может включать совершение умышленных ошибок с последующим «разбором полетов». Импровизация предполагает использование умышленных и неумышленных ошибок всех участников образовательного процесса, чрезвычайных ситуаций и т.п. К сожалению, примеров такого диалога немного. В большинстве случаев и в реальных ситуациях, и в образовательных комиксах (в том числе, образовательных японских манга) рассматривается только диалог учителя и ученика.

В качестве начальной модели для организации диалога преподавателей мы рассматриваем дуэт в составе опытного наставника и начинающего педагога. Начинающий педагог стремится максимально использовать новейшие приемы обучения, увлекается тестированием и старается пресекать отклонения от обсуждаемой темы. Критерием качества своей работы он считает отсутствие в коллективе неудовлетворительных оценок. Опытный наставник использует учебные ситуации в качестве ресурса обучения для нескольких человек, которых он рассматривает как учеников, для которых знание является самостоятельной ценностью. Его не очень интересуют остальные, хотя он ко всем относится уважительно. Меняя потенциал обоих преподавателей, можно получать различные результаты обучения.

Что касается стратегии, то там мы выделяем следующие компоненты:

- когнитивную инфраструктуру;
- когнитивные архетипы;
- методологию и схематизацию;
- коллективное обучение;
- эмоциональный интеллект.

Для тактики отметим следующие компоненты:

- заманить на крышу и убрать лестницу (классическая страгатаема № 28);
- рефлексивный театр ситуационного центра;
- курс для трёх голов Змея-Горыныча.

Одной из отличительных особенностей когнитивной инфраструктуры является визуализация образа каждого участника процесса (достижений, потенциала, наличия конфликтов и т.п.). В связи с высокой вероятностью психологических травм при такой визуализации предусмотрено создание индивидуальных и коллективных масок, под которыми работают участники. Мониторинг субъектов, который в нашем случае осуществляет сервисная команда ситуационного центра (координатор, методолог, планшетист, игротехник), позволяет прогнозировать результаты коллективной работы и своевременно её прекратить либо перегруппировать участников. В принятом нами подходе принципиальна возможность формирования и функционирования коллективных субъектов (типа Н. Бурбаки), а также субъектов-псевдонимов, ассоциированных с одним участником.

Имеются прецеденты попыток революционного решения задачи математического образования. Лаборатория когнитивных исследований и психогенетики Томского государственного исследовательского университета в рамках мегагранта исследовала гены близнецов, чтобы выяснить, как эти гены влияют на развитие математических и пространственных способностей. Декан факультета психологии ТГУ в 2012 г. озвучил идею создания аппаратных технологий, которые позволили бы путем стимуляции определенных зон мозга повышать эффективность обучения математике, развивать математические способности. По мнению авторов, останется поле действия и для других методик, поскольку упомянутые психологи и генетики собираются развивать математические способности без выяснения того, что такое математика. Пока отсутствуют сведения об успешности этих исследований.

Математика и компьютерные аспекты. Математика и информатика могут быть как инструментами, так и областями, в которых раскрываются способности. Если в информатике способности во многом зависят от сенсорных возможностей человека, то для математики основными факторами являются логика, точнее, различные варианты логики (классическая, темпоральная,

инкрементальная, нечёткая и т.п.). Логика также выступает основным инструментом формализации, схематизации и интерпретации различных ситуаций в процессе системного и рефлексивного анализа.

Падение уровня математической подготовки в школах и мотивации к изучению математики создаёт существенные проблемы восприятия математики студентами. Здесь эти проблемы рассматриваются как частные случаи проявления общего феномена блокировки информации когнитивной системой субъекта. Этот феномен назван когнитивным иммунитетом. Когнитивный иммунитет (в частности, априорная невосприимчивость аргументации) проявляется как на уровне локального информационного взаимодействия («не могу читать инструкции», «ненавижу математику»), так и на уровне взаимодействия социальных групп (конфликты, обусловленные религиозными, этническими, политическими и т.п. факторами). Наличие серьёзных проблем, связанных с этим феноменом, актуализирует поиск методов его преодоления.

Отдельной задачей видится создание системы гуманитарной поддержки преподавания математики, аналогичной гуманитарной поддержке рефлексивного анализа. Здесь можно использовать художественные произведения, в сюжете которых применена математика. Примерами могут служить рассказ Д.Г. Риса «Символическая логика убийства» и сериал *Numb3rs* (детективный телевизионный сериал, 2005–2010 гг., в переводном варианте – «*Аисла*»). В фильме «*Moneyball*» (2011, в отечественном кинопрокате «Человек, который изменил всё») представлена математическая методика формирования бейсбольной команды; аналогичные методы широко используются в спорте. Заметим, что во многих художественных фильмах математики являются неадекватными субъектами, нуждающимися в помощи психиатра («Игры разума», «Умница Уилл Хантинг»).

Одним из вариантов организации взаимодействия в дистанционном режиме может стать использование чат-ботов. Чат-боты в роли имитаторов учеников стимулируют реальных участников к активности. Примерами продуктивных провокаций могут быть как уже упомянутые ошибочные высказывания и действия, так и критические замечания в адрес других участников.

Заключение. В обозначенном авторами направлении имеется определённый опыт, а также созданы методические материалы.

Наши задачи на будущее предусматривают использование:

- искусственного интеллекта;
- виртуальной реальности;
- когнитивной фармации;
- самоформирования инфраструктуры;
- методик взаимодействия по принципу коллайдера.

Предусмотрена реализация перечисленных компонентов в дистанционном режиме в рамках сетевого ситуационного центра.

Многолетний опыт взаимодействия авторов и их коллег дает основание надеяться на получение полезных результатов.

1. Глиноецкий, Н.П. Исторический очерк Николаевской академии генерального штаба / Н.П. Глиноецкий. – Санкт-Петербург: Типография штаба войск гвардии и Петербургского военного округа, 1882. – 711 с.

2. Чернявская, В.С. Способности студентов ИТ-направления: самораскрытие и парадоксы / В.С. Чернявская // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е: Педагогические науки. – 2019. – № 7. – С. 70–74.

3. Чернявская, В.С. К вопросу об учебной мотивации студентов и стилях педагогического общения преподавателей / В.С. Чернявская // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 3. – С. 79–86.

4. Чернявская, В.С. Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности / В.С. Чернявская // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всерос. науч. конф., 2018. – С. 116–126.

5. Чернявская В.С. Самораскрытие способностей как цель современного образования: обзор психолого-педагогических исследований / В.С. Чернявская, В.С. Шибяев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 12. – С. 57–68.

6. Бурмистрова, Н.А. Учебные дисциплины и методология согласования / Н.А. Бурмистрова, В.А. Филимонов // Двадцать пятые экономические чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. Омск, Омский филиал Фин. ун-та при Правительстве РФ, 2019. – С. 171–175.

7. Филимонов, В.А. Концепция преподавания учебных предметов на примере математики и истории с использованием схемы «9 окон» / В.А. Филимонов, Н.А. Бурмистрова, Е.А. Кормильцева // «Двадцать шестые апрельские экономические чтения» : сб. тр. Всерос. научно-практ. конф. – Омск: Финансовый ун-т при Правительстве РФ, Омский филиал, 2020. – С. 252–255.

8. Бурмистрова, Н.А. Создание образовательного контента при использовании метода проектов в обучении математике / Н.А. Бурмистрова, В.А. Филимонов // Психодидактика математического образования: проблемы и перспективы развития: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (Томск, 29 марта 2019 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. – С. 31–36.

9. Филимонов, В.А. Проект ситуационного центра 2.0 для образовательной робототехники / В.А. Филимонов // Робототехника и искусственный интеллект: материалы X Всерос. научно-технической конференции с международным участием (г. Железногорск, 8 декабря 2018 г.). – Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2018. – С. 229–233.

10. Филимонов, В.А. Обнаружение и развитие способностей Змея Горыныча: концепция учебного курса / В.А. Филимонов // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всерос. науч. конф. (Владивосток 11–12 апреля 2018 г.). – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 54–57.

11. Филимонов, В.А. Законы математики: фрагмент учебного курса для Змея-Горыныча / В.А. Филимонов // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития [Электронный ресурс]: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Омск, 3 июля 2018 г.). – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. – С. 108–110.

12. Филимонов, В.А. Конфигуратор технологий коллективной работы для виртуальных ситуационных центров / В.А. Филимонов // Состояние и перспективы развития современной науки по направлению «Информатика и вычислительная техника»: сб. ст. II Всерос. науч.-техн. конф. ФГАУ «Военный инновационный технополис "ЭРА"». – Анапа, 2020. – С. 126–131.

13. Филимонов, В.А. Прототип системного анализа науки и образования в России в условиях пандемии / В.А. Филимонов // Математическое и компьютерное моделирование: сб. материалов VIII Междунар. науч. конф. – Омск: ОмГУ, 2020. – С. 191–193.

14. Филимонов, В.А. Организация коллективной экспертизы в когнитивной инфраструктуре / В.А. Филимонов // Системы управления, информационные технологии и матем. моделирование: матер. I Всерос. науч.-практ. конф. с междуна. участием. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2019. – С. 27–31.

15. Филимонов, В.А. Математика и информатика на глобусе кросс-технологий / В.А. Филимонов // Современная наука: проблемы и перспективы развития: сб. трудов Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Омской гуманитарной академии, 2017. – С. 50–54.

16. Филимонов, В.А. Знания – силос, или Вавилонская башня на фоне Пизанской / В.А. Филимонов // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. (4 июля 2017 г.). – Омск: Изд-во ОмГУ, 2017. – С. 74–75.

17. Филимонов, В.А. Белки в клетке как метафора когнитивной фармации при обучении математике / В.А. Филимонов // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2016. – № 4. – С. 155–160.

4.5. Способность к эмоциональной поддержке у педагогов в условиях современной школы

Е.Ф. Боленкова*

Требования к педагогической деятельности в современном мире часто подвергаются изменениям, следовательно, что индивидуально-психологические особенности личности педагога могут отвечать или не отвечать современным требованиям. Вместе с тем эти особенности педагогов важно конкретизировать относительно их актуального содержания.

О способностях педагога писали многие исследователи. Отечественные психологи прошлого века описали круг педагогических способностей, включая всю структуру педагогической деятельности. В.А. Крутецкий (1976) выделил широкий перечень педагогических способностей:

- академические,
- речевые,
- авторитарные и др. [1].

Н.В. Кузьмина на базе разработанных ею положений определила строгий перечень главных педагогических способностей, которые обоснованы наличием их проекций в педагогической системе [2].

А.К. Маркова выполнила психологический анализ труда учителя и определила основные стороны его труда: деятельность, общение и личность, на которых основана результативность труда учителя. Она разработала спектр педагогических умений, профессионально значимых качеств личности учителя, к числу которых отнесла педагогические: интуицию, оптимизм. Важную роль ученый отвел эмоциональной стороне общения педагога и результатам – влиянию педагога на личность и деятельность учеников [3].

М.М. Кашапов (2001) ввел в теорию педагогических способностей понятие абнотивности, рассматривая её как комплексную педагогическую способность преподавателя к адекватному и своевременному принятию и сопровождению креативного ученика. Абнотивность, в свою очередь, включает в себя: креативность

* Боленкова Елена Федоровна – психолог, старший преподаватель ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России, г. Владивосток; e-mail: bolenkova2004@mail.ru

самого педагога, мотивационно-когнитивный компонент и социальный интеллект [4].

Исследования В.С. Чернявской показали, что важной частью результативности педагога как на примере начальной школы, так и в вузе является создание условий для самораскрытия способностей учащихся. В основе этого лежит особая эмоционально-ценностная направленность учителя – педагогическая интенциональность, имеющая отношение к ответственности за эмоциональное состояние ученика, его учебную мотивацию [5–7].

Е.П. Ильин, анализируя особенности эмоциональной сферы по возрастам и профессиям, в том числе педагогическим, отмечает, что эмоциональное реагирование способствует регуляции энергетического потока, подпитывая их мотивационный процесс и способствуя подготовке организма к действию в той или иной значимой ситуации [8].

Результаты наших исследований вскрывают проблему негативного психического состояния учителя, которое оборачивается проблемами учеников. Наиболее трудным является состояние фрустрированности педагога, оно деструктивно влияет на состояние педагога в его профессиональной деятельности [9]. Мы провели эмпирическое исследование связи фрустрированности и определения уровня. Был определен уровень фрустрированности учителей: методика рисуночной фрустрации Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной) [10], выявлен уровень оптимизма учителей: опросник стиля объяснения успехов и неудач взрослых «СТОУН-В» (в адаптации Т.О.Гордеевой, Е.Н. Осина, В.Ю. Шевяковского) [11]. Далее был определен тип взаимосвязи между исследуемыми характеристиками с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

В качестве испытуемых выступили учителя математики (N=26) Приморского края, участвовавшие в ЕГЭ, которые проходили курсы повышения квалификации в области подготовки к ЕГЭ в каникулярное время.

Поскольку введение и подготовка к ЕГЭ напрямую связаны с разрешением проблем в рамках ситуаций преодоления препятствий, в данном тесте нас интересовали ответы направленности ОД (реакции с фиксацией на препятствии). Лишь у 5 из 26 испытуемых (19%) представленность ОД-реакций составила менее 20% [5]. Это может быть истолковано следующим образом: даже вне

непосредственного образовательного процесса в школе выборка испытуемых учителей, участвующих в ЕГЭ, в более 80% случаев является «фрустрационно загруженной».

Далее мы сравнили результаты этого теста с уровнем оптимизма учителей.

Таблица 1

Соотношение показателей атрибутивного стиля «Оптимизм» и количественных данных реакций с направленностью OD

№ испытуемого	Оптимизм	Направленность OD, %	№ испытуемого	Оптимизм	Направленность OD, %
1	161	41,67	14	170	25,00
2	-	45,83	15	176	20,83
3	-	29,17	16	171	37,50
4	-	25,00	17	187	20,83
5	-	25,00	18	165	20,83
6	171	16,67	19	-	29,17
7	-	41,67	20	173	29,17
8	183	25,00	21	-	29,17
9	-	16,67	22	-	33,33
10	172	16,67	23	175	12,50
11	191	16,67	24	-	29,17
12	-	45,83	25	157	33,33
13	178	25,00	26	159	50,00

В исследуемой группе учителей оказался всего один учитель (№11) с высоким уровнем оптимизма (табл. 1). Сопоставив данные теста Розенцвейга и теста «СТОУН-В», мы получили следующие результаты: комбинация «низкий уровень оптимизма-высокий показатель направленности OD» встречается в 20% случаев, комбинация «средний уровень оптимизма – низкий высокий показатель направленности OD» встречается в 20% случаев, комбинация «высокий уровень оптимизма – низкий высокий показате-

тель направленности ОД» – составляет 20%. Соответственно, чем больше уровень оптимизма у педагога, тем меньше он «застревает» на препятствии, сталкиваясь с фрустрирующей ситуацией, и, наоборот, условные пессимисты более склонны заикливаться на препятствии. Приняв во внимание то, что учителям приходится часто сталкиваться с фрустрирующими ситуациями образовательного процесса, можно сделать вывод, что оптимистический атрибутивный стиль помогает им справляться с трудностями, не «заикливаться» на них и выбирать действенные стратегии разрешения проблем.

Для выявления зависимости между оптимизмом и рассматриваемыми личностными характеристиками мы исследовали связь этих показателей (корреляция по Спирмену). Вычисленный коэффициент корреляции (по Спирмену) между показателями атрибутивного стиля «Оптимизм» и количественной представленностью направленности ОД в сумме реакций по тесту С. Розенцвейга составил $-0,64$, что имеет статистическую достоверность. Это говорит о том, что высокие показатели фрустрированности учителей отрицательно взаимосвязаны с атрибутивным стилем «Оптимизм». Учителя-оптимисты скорее не являются фрустрированными, и, наоборот, фрустрированность учителя способствует снижению атрибутивного стиля «Оптимизм».

Уровень фрустрированности учителей, определенный с помощью методики рисуночной фрустрации Розенцвейга, показал большое число фрустрированных испытуемых 19 из 26 человек.

Выявленный уровень оптимизма учителей также оказался невысоким. Лишь у одного из 26 учителей был констатирован высокий уровень атрибуции «Оптимизм». При выявлении взаимосвязи между исследуемыми характеристиками с помощью коэффициента корреляции Спирмена показана обратная зависимость между показателями стиля «Оптимизм» и уровнем фрустрированности личности испытуемых. При рассмотрении оптимизма как личностно-профессионального качества учителя важно отметить его положительное влияние на самораскрытие, результативность процесса учения, отношение к ЕГЭ. Влияние педагогов-пессимистов на учеников в период подготовки к ЕГЭ может осложняться депрессивными состояниями старшеклассников. Педагог-оптимист как образец позитивного мышления способен стать образцом подобного способа атри-

буции и мышления, эмоционально поддерживать учеников, для обретения ими опыта открытия себя себе, доверия, самоуважения, признания ценностей. При допущении ошибок учителя-оптимисты соперничают, помогают справиться с постигшей неудачей и мотивируют на дальнейшие попытки для достижения поставленной цели – самораскрытия своих способностей, нахождения своего призвания.

Способность к эмоциональной поддержке в современной школе, по нашему мнению, следует рассматривать как необходимый компонент в структуре способностей педагога. Современные образовательные технологии имеют тенденцию к постоянным изменениям, что непосредственно отражается на профессиональной деятельности педагога и его отношении к учащимся. От учителя требуется не столько научить, сколько научить учиться, что может быть сложным в условиях постоянных перемен. По данным наших исследований, обычное эмоциональное состояние педагога можно оценить как скорее депрессивное. Признаком этого по данным анализа признаков атрибуции пессимизма относительно своей профессиональной деятельности и в особенности процесса проведения единого государственного экзамена в школе, который является для школьников и итогом обучения и протяженным во времени стресс-фактором.

В то же время психологическое сопровождение учащихся в образовательном процессе не входит в обязательную школьную программу. Учебная нагрузка на учащихся не всегда учитывает особенности возрастной психологии и индивидуальный подход к личности. Эмоциональная поддержка педагога в современных условиях может являться важной составляющей в структуре педагогических способностей педагога.

Современные исследователи также исследуют эмоциональную устойчивость будущих педагогов [12.]

Тема эмоциональной устойчивости остается актуальной, несмотря на изменения технологий труда учителя. Но способность учителя оказывать эмоциональную поддержку ученикам остается малоизученным феноменом. Современная ситуация образования, когда примат технологий и компьютерного обучения принимается за константу, эмоциональный мир ученика и учителя нивелируется. Человек в образовании тем самым лишается человеческого основания, ресурса. Результаты исследований в области пси-

хологии этих процессов должны предсказывать тенденции развития образования и опережать практику, которая может навредить человеческому в человеке.

У. Глассер отмечает, что уровень эмоционального комфорта влияет на успеваемость учащихся, он указывает, что для школьников очень важна поддержка в любой ситуации: например, подчеркнуть старания, похвалить за хорошую работу, отметить положительную сторону неудачного опыта, аргументированно разъяснить, что не могут быть все одинаково успешны по всем предметам [13]. По мнению У. Глассера, для большинства детей существуют только два места, где они могут научиться добиваться успеха, – дома и в школе. Когда дома все благополучно, ребенок может добиться успеха вопреки тому негативному, что происходит в школе и наоборот: если дома не все благополучно, дети пытаются любовь и внимание получить в школе, где приобретают основной социальный опыт [13].

Анализируя роль эмоциональной поддержки как особого рода профессиональных способностей педагога, мы включаем в ее состав способности распознавать и выражать эмоции, способность диагностировать и снимать эмоциональную напряженность как индивидуально, так и в группе, а также, что, по нашему мнению, является более важным, способность повышать уверенность учащихся в своих силах и снижать напряженность в образовательном процессе.

Таким образом, исследование способности к эмоциональной поддержке у педагогов в условиях современной школы, на наш взгляд, является актуальным и востребованным, т.к. эмоциональная поддержка педагога способствует уверенности учащихся в своих способностях и наоборот.

1. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1976. – 303 с.

2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва, 1990. – 119 с.

3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – Москва, 1993. – 192 с.

4. Кашапов, М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления / М.М. Кашапов // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. – № 1.

5. Чернявская, В.С. Факторы самораскрытия способностей подростков: адаптация опросника / В.С. Чернявская // Развитие человека в современном мире. – 2020. – № 4. – С. 86–92.
6. Чернявская, В.С. К вопросу об учебной мотивации студентов и стилях педагогического общения преподавателей / В.С. Чернявская // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 3. – С. 79–86.
7. Чернявская, В.С. Педагогическая интенциональность учителя и ее влияние на учебную мотивацию учеников начальной школы / В.С. Чернявская, А.Е. Мишарева // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 352–356.
8. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.
9. Chernyavskaya, V. Psychological Problems Faced by Teachers with Regard to the Unified State Exam in the Context of an Optimistic Attributional Style / V. Chernyavskaya, E. Bolenkova // The Social Sciences. – (2016). – № 11: 6910-6912. – URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2016.6910.6912>
10. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 150–172.
11. Гордеева, Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – Москва: Смысл, 2009. – 180 с.
12. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативно-му влиянию современной информационной среды / С.А. Филиппова, С.В. Пазухина, Т.И. Куликова, Н.А. Степанова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 5. – С. 80–90.
13. Глассер, У. Школа без неудачников / У. Глассер; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. – Москва: Прогресс, 1991. – 184 с.

4.6. Ценностная сфера личности как основа самораскрытия профессиональных способностей и сохранения профессионального здоровья личности

Т.В. Капустина*

В.В. Коренчук**

Проблема побудительности, ее природы и механизмов является центральной темой объяснения бытия человека, особенностей его функционирования, несмотря на большое количество исследований, проведенных в данной области, и по большому счёту остается во многом неясной для психологии. В работах советских психологов методически развивается особый подход к этой проблеме, заявляющий социальную природу и сущность побудительности человека, его мотивов, потребностей, направленности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. В. Петровский и др.). Получена ценная информация о разных сторонах мотивации, интересов, направленности. И одновременно с этим необходимо признать, что до сих пор не получены ответы, что такое потребность, мотив, направленность, если иметь в виду объяснения целостной структуры данных психологических образований, выявления совокупности основных механизмов, лежащих в фундаменте их функционирования и развития [6]. И вместе с тем, несомненно, перечисленные феномены являются одним из ключей понимания вопросов индивидуальности человека. Одно из частных ярких отличий одной личности от другой проявляется в том, что для неё наиболее значимо, важно, ценно.

Общее определение понятия «ценность» дали С.Ф. Анисимов и В.П. Тугаринов: «Ценность есть значение предмета для человека, для его познавательной или практически преобразующей деятельности»; «ценности суть предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и пр.) людям

* Капустина Татьяна Викторовна – канд. психол. наук, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России; e-mail: 12_archetypesplus@mail.ru

** Коренчук Влада Валерьевна – студентка специальности «Клиническая психология» ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России; e-mail: v.korenchuk@m.tgmu.ru

определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала» [9, с. 11, 20]. Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему. Эта система является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Важно отметить, что ценности носят двойственный характер: они социальны, поскольку исторически и культурно обусловлены, и индивидуальны, поскольку в них концентрируется жизненный опыт конкретного субъекта. Социальные ценности обозначаются как некое данное, имеющее эмпирическое содержание, значение, соотносимое с чем-то, являющимся объектом деятельности. Ценности конкретной личности формируются под воздействием социальной среды и характеристик тех социальных групп, в которые она входит [13; 14].

Проблема изучения социально-психологических установок и ценностных ориентаций в контексте профессионального развития личности имеет принципиальное значение для психологической науки и практики, поскольку эти психологические явления рассматриваются как важнейшие личностные характеристики, существенно влияющие на профессиональную сферу жизни человека [7]. Ценностные ориентации личности являются одним из ключевых компонентов определения и выбора профессии [1; 15]. Другим ключевым компонентом являются способности человека. Таким образом, благодаря ориентированности человека при выборе профессии на перечисленные компоненты, обеспечивается чувство удовлетворения и счастья от того, что профессиональная деятельность осуществляется по призванию, что очень важно в современном обществе.

Осознанный выбор специальности и будущей профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Современные социально-экономические условия, научно-технический прогресс, развитие производства, рынка предъявляют высокие требования к профессиональной деятельности и к личности. Известно, что при выборе той или иной профессии человек руководствуется определённым рядом мотивов или причин, лежащих в основе личностного решения. Некоторые

из них – основные (решающие), остальные же имеют второстепенное значение. Выбор определяющих направлений жизненного пути, основных линий самореализации личности – это, прежде всего, выбор главных жизненных ценностей, среди которых ценности труда, профессиональной деятельности могут занимать различное место: доминировать или быть несущественным объектом ориентации [2; 3]. Согласно этому будут формироваться жизненные цели, планы и притязания выпускников, которым предстоит определить свой профессиональный путь.

Обращаясь к вопросу формирования способностей у школьников, которые в будущем повлияют на профессиональный выбор, нельзя не упомянуть о процессе раскрытия способностей, который разворачивается как профессиональное самоопределение школьника с верным или неверным выбором дальнейшего профессионального пути. Самораскрытие в англоязычной терминологии определяется как «самораскрытие себя как личности перед другими людьми или с другими людьми». Самораскрытие способностей ученика в большинстве своём происходит благодаря и при участии близких людей, подкрепляющих его веру в себя. В число таких людей может входить и школьный учитель, преимущественно, когда он ведёт предмет, к которому у учащегося есть способности и который близок для него [11]. Самораскрытие способностей учащегося может служить началом профессионального развития личности. А профессиональное развитие Э.Ф. Зеер определяет как «изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности» [4, с. 5]. Профессиональное развитие человека непосредственно связано с его взаимодействием с совокупностью профессий. Оно зачастую сопоставляется с прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием и самосовершенствованием.

В процессе профессионального развития личности большое внимание уделяется ряду факторов, оказывающих непосредственное влияние на успешность освоения и реализации необходимых для работы компетенций. Одним из этих факторов является профессиональное здоровье личности, основным критерием которого исследователи рассматривают работоспособность, определяющуюся как «максимально возможная эффективность деятельности специалиста, обусловленная функциональным состоя-

нием его организма, с учетом ее физиологической стоимости» [12, с. 71; 10; 3]. На работоспособность специалиста влияют его профессиональные способности – индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения. Профессиональные способности и их самораскрытие выступает и условием, и результатом профессиональной деятельности [5]. Также непосредственное влияние на работоспособность оказывает и система ценностных ориентаций сотрудника, как ядро его профессиональной ориентированности и вектор профессионального развития [8].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что перечисленные ранее два компонента выбора профессии – профессиональные способности и ценностные ориентации – оказывают прямое влияние на весь профессиональный путь человека и определяют, насколько эффективен он будет при выполнении своих должностных обязанностей. Высокий уровень способностей и ценностная ориентированность на определённый труд в сочетании охарактеризуют здорового, квалифицированного и любящего свою работу сотрудника. Напротив, отсутствие советующих профессии ценностных ориентаций или нехватка профессиональных способностей хотя и могут быть частично скомпенсированы высоким уровнем второго компонента (высоким уровнем способностей или ценностной ориентированностью, соответственно), но обязательно со временем приведут к частичному или полному профессиональному выгоранию личности. Следовательно, в случае, если, как минимум, одна из перечисленных переменных не будет соответствовать выбранной профессии, то, как бы человек ни старался, он не сможет достигнуть максимальной эффективности в своей трудовой деятельности, и это будет оказывать негативное влияние на возможности самореализации и профессиональное здоровье личности.

Таким образом, можно заключить, что ценностные ориентации (социальные и конкретной личности) оказывают непосредственное влияние и служат основой формирования и самораскрытия изначально общих, а затем и профессиональных способностей индивида. Сочетание компонентов профессиональных способностей и ценностных ориентаций является определяющим для

поддержания и совершенствования профессионального здоровья личности.

1. Гаврилова, М.В. Содержание ценностно-смысловой сферы личности врача как критерий удовлетворенности их профессиональной деятельностью / М.В. Гаврилова, Т.В. Недуруева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 3. – С. 452–455.
2. Грачёва, О.Г. Ценности и мотивы личности как факторы выбора профессии выпускниками школ / О.Г. Грачева // Известия саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – № 2. – С. 15–18.
3. Дружилов, С.А. Профессиональное здоровье трудящихся и психологические аспекты профессиональной адаптации / С.А. Дружилов // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 6. – С. 34–37.
4. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с.
5. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: справочное издание / Н.И. Конюхов. – Москва, 1992.
6. Непомнящая, Н.И. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 22–30.
7. Пухарева, Т.С. Социально-психологические установки и ценности в контексте профессионального развития юристов / Т.С. Пухарева // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 1. – С. 53–61.
8. Самойлик, Н.А. Профессионально-ценностные ориентации личности: теория и практика / Н.А. Самойлик. – Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – 174 с.
9. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Ленинград: Изд-во Ленинг. ун-та, 1960. – 155 с.
10. Хмарук, И.Н. Профессиональное здоровье в системе ценностей современного российского руководителя / И.Н. Хмарук, Ю.Н. Пономарёв // Ценности и смыслы. – 2012. – № 1. – С. 106–114.
11. Чернявская, В.С. Самораскрытие способностей как цель современного образования: обзор психолого-педагогических исследований / В.С. Чернявская, В.С. Шибаев // Концепт. – 2018. – № 12. – С. 1108–1119.
12. Шостак, В.И. Профессиональное здоровье // Психология профессионального здоровья / В.И. Шостак. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 90 с.

13. Яницкий, М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М.С. Яницкий // Вестник кемеровского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 194–206.

14. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

15. Ценностно-смысловая направленность и социокультурные детерминанты образа собственного будущего студенческой молодежи / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун, Р.О. Балабашук // Известия иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2019. – С. 92–103.

Научное издание

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

**КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ
И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА**

Монография

Подготовлено к печати М.А. Шкарубо
Ответственный редактор В.С. Чернявская
Компьютерная верстка М.А. Портновой

Подписано в печать 01.04.21. Формат 60×84/16.
Бумага писчая. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,5
Тираж 500 [I–25] экз. Заказ 225

Издательство Владивостокского государственного университета
экономики и сервиса

690014, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41

Отпечатано в ресурсном информационно-аналитическом центре ВГУЭС
690014, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41

ISBN 978-5-9736-0630-5

