ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году

2022 / ТОМ 15 / №3

ISSN 2073-0861

СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК К 110-ЛЕТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА РАО

СОДЕРЖАНИЕ

В.И. Моросанова
Вступительное слово главного редактора 7

Современность и история

О.Е. Серова
Всегда первый! К 110-летию создания Психологического института 10
Ю.П. Зинченко
Новые направления исследований в Психологическом институте 28

Общая психология

Д.Б. Богоявленская
От инсайта до творческой самодеятельности 43
В.И. Моросанова
Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям 57
Е.И. Щебланова
Исследования проблемы одаренности в Психологическом институте: концептуальные истоки и современность 83
В.И. Панов
Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты 100
Б.Д. Эльконин
Современность культурно-исторической психологии 118

Педагогическая психология

А.А. Мелик-Пашаев
О возможном будущем гуманитарной психологии 133
Л.М. Митина
Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности 143
В.С. Собкин, Г.Д. Емелин
Автограф Льва Выготского брату Давиду: опыт смысловой реконструкции 162
Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова
Вклад научной школы Г.Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному 170

Психология развития

Т.Д. Марцинковская

Психология подростка в ответ на вызовы современности: сплав традиций и инноваций 187

А.Д. Андреева, А.Г. Лисичкина

Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях сотрудников Психологического института: 1920–2020-е гг. 198

Клиническая психология

Н.Л. Карпова, Н.В. Кисельникова, Т.А. Попова

Исследования в помогающих профессиях: продолжение традиций 211

SPECIAL ISSUE — TRIBUTE TO THE 110TH ANNIVERSARY OF THE PSYCHOLOGICAL INSTITUTE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

CONTENT

V.I. Morosanova
Introduction of the Chief Editor 7

Modernity and History

O.E. Serova
Always the first! To the 110th anniversary of the creation of the Psychological Institute 10
Yu.P. Zinchenko
New research directions in the Psychological Institute 28

General Psychology

D.B. Bogoyavlenskaya
From insight to creative amateur performance 43
V.I. Morosanova
Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research 57
E.I. Shcheblanova
Giftedness problem research in Psychological Institute: conceptual background and modernity 83
V.I. Panov
Ecopsychological approach to psyche development: stages, prerequisites, constructs .. 100
B.D. El'konin
Modernity of cultural-historical psychology 118

Pedagogical Psychology

A.A. Melik-Pashaev
About the possible future of humanitarian psychology 133
L.M. Mitina
Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity 143
V.S. Sobkin, G.D. Emelin
Lev Vygotsky`s autograph for his brother David: experience of meaning reconstruction 162
N.A. Borisenko, K.V. Mironova, S.V. Shishkova

Contribution of G.G. Granik's scientific school to psychology of understanding: from paper text to digital text 170

Developmental Psychology

T.D. Martsinkovskaya

Psychology of teenagers in response to contemporary challenges: integration of traditions and innovations 187

A.D. Andreeva, A.G. Lisichkina

The problem of professional self-determination of youth in the research of the Psychological Institute: 1920–2020 198

Clinical Psychology

N.L. Karpova, N.V. Kiselnikova, T.A. Popova

Research in helping professions: continuing traditions 211

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые читатели!

Представляю вам специальный выпуск нашего журнала «Теоретическая и экспериментальная психология», подготовленный к 110-летию Психологического института Российской академии образования. Созданный в 1912 году, он стал первым российским научно-исследовательским психологическим институтом. Основные направления российской психологической науки были заложены в его стенах благодаря таким всемирно известным ученым, как Л.С. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, Д.А. Ошанин, Л.И. Божович, В.В. Давыдов и многими другими. Они получили развитие в исследованиях сотрудников института, результаты которых внесли значительный вклад в современную мировую психологическую науку и психолого-педагогическое обеспечение российского образования. В настоящее время наши достижения позволяют ставить стратегические цели для решения наиболее актуальных для науки и общества задач.

Цель юбилейного спецвыпуска журнала — отразить историю основных достижений, современное состояние и перспективы исследований Психологического института РАО. К решению этой непростой задачи удалось привлечь формальных и неформальных научных лидеров из большинства научных подразделений института, и я выражаю коллегам свою благодарность за предоставленные материалы. Долгие годы они работали в ПИ РАО и создали свои направления в различных фундаментальных и прикладных областях психологии. За ними идут их ученики и последователи, их имена хорошо известны психологам в нашей стране и за рубежом.

Журнал открывается рубрикой «История и современность». В статье О.Е. Серовой «Всегда первый! К 110-летию создания Психологического института» читателям представлена историко-психологическая реконструкция основных научных результатов на различных этапах деятельности Психологического института, начиная с истории его создания в 1912 г. вплоть до 2021 года. Особый интерес представляет статья Ю.П. Зинченко о междисциплинарных направлениях исследований, выполняемых в созданных его усилиями новых лабораториях нашего института. В целом первая рубрика отражает замечательные традиции, преемственность поколений ученых и «точки роста» Психологического института РАО.

Рубрика «Общая психология» открывается статьей нашего юбиляра Д.Б. Богоявленской «От инсайта до творческой самодеятельности», в которой автор освещает различные этапы своего научного пути от исследований феномена инсайта до создания концепции психологического механизма творчества. Рубрика содержит еще четыре статьи, в которых известные психологи — лидеры, развивающие со своими последователями традиционные для Института и новые научные направления, вспоминают своих учителей, раскрывают теоретические основания своих работ, обобщают полученные на разных этапах научные результаты, обосновывают их практическую значимость и оценивают перспективы. Это статьи «Психология

осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям» (В.И. Моросанова), «Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты» (В.И. Панов), «Исследования проблемы одаренности в Психологическом институте: концептуальные истоки и современность» (Е.И. Щебланова), «Современность культурно-исторической психологии» (Б.Д. Эльконин).

Рубрику «Педагогическая психология» открывает статья А.А. Мелик-Пашаева «О возможном будущем гуманитарной психологии», в которой автор стремится уточнить критерии применимости традиционных методов исследования в психологической науке и делает предположение о ее возможном и необходимом сближении с философией, с осмыслением опыта религиозных практик и образно-метафорического способа описания явлений. В статье Л.М. Митиной предлагается авторский подход и инновационная технология личностно-профессионального развития учителя на основе обобщения многолетних эмпирических исследований. В статье Н.А. Борисенко, К.В. Мироновой и С.В. Шишковой «Вклад научной школы Г.Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному» представлены результаты эмпирического исследования, выполненного молодыми последователями Г.Г. Граник, в котором показано, что разработанные ранее в ее научной школе концептуальные представления применимы не только к исследованию традиционного чтения, но и к анализу понимания текстов на цифровых носителях. Особое место в данной рубрике занимает статья В.С. Собкина и Г.Д. Емелина, в которой на основе блестящего историковедческого анализа архивных документов раскрывается понимание Л.С. Выготским феномена искусства в различные периоды его творчества.

В рубрике «Психология развития» Т.Д. Марцинковская в своей статье «Психология подростка в ответ на вызовы современности: сплав традиций и инноваций» освещает новые тенденции развития подростков и молодежи в цифровом обществе, представляет основания классификации информационного пространства и выделения информационных полей. В статье А.Д. Андреевой и А.Г. Лисичкиной «Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях сотрудников Психологического института: 1920–2020-е гг.» впервые показана содержательная динамика научных подходов к профессиональному самоопределению юношества в контексте исторического и социально-экономического развития нашей страны. Обосновано, что в условиях цифровой экономики меняется сама структура феномена профессионального самоопределения и повышается самостоятельность молодых людей при выборе своего профессионального будущего.

Рубрика «Клиническая психология» представлена статьей Н.Л. Карповой, Н.В. Кисельниковой и Т.А. Поповой «Исследования в помогающих профессиях: продолжение традиций», в которой описаны теоретические модели и результаты исследований профессиональных компетенций психологов-консультантов и психотерапевтов. Делается важный в теоретическом и практическом отношении вывод о том, что использование консультантами интегративных методик, созданных на основании различных подходов, является перспективным направлением в психологическом консультировании.

Безусловно, невозможно описать в одном выпуске журнала все успехи и достижения в развитии психологической науки в нашем институте на протяжении

его длинной истории. Тем не менее мы надеемся, что этот номер журнала позволит читателям составить представление о научных традициях и их воплощении в современных направлениях исследований Психологического института РАО. И потому в следующем выпуске журнала в специальной рубрике «К 110-летию Психологического института РАО» мы продолжим публиковать материалы различных научных подразделений института, приуроченных к его славному юбилею.

Главный редактор

В.И. Моросанова

Для цитирования: **Моросанова В.И.** Вступительное слово главного редактора // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 7–9. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-7-9

For citation: **Morosanova, V.I.** Introduction of the Chief Editor (2022). From insight to creative amateur performance. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 7–9. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-7-9

.

СОВРЕМЕННОСТЬ И ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 159.99
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-10-27

ВСЕГДА ПЕРВЫЙ! К 110-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

О.Е. Серова

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
s_olga953@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3550-8838

Актуальность связана с необходимостью рефлексии содержания основных научно-организационных этапов эволюции исследовательской деятельности Психологического института в канун его 110-летнего юбилея.

Цель. На основе документальных источников провести историко-психологическую реконструкцию фактов деятельности Психологического института в 1912–2021 гг.

Методы. Комплектация базы документальных источников, синхронного и сравнительного анализа данных, содержательных срезов, проблемологический и библиографический.

Результаты. Проведен историко-психологический анализ и составлен краткий обзор научной деятельности Психологического института за 1912–2021 гг. Воссоздана историческая канва ключевых событий становления Психологического института как единого интеллектуально-нравственного субъекта. Восстановлены имена первых отечественных психологов и с позиций синхронного анализа представлен персоналистический аспект научной деятельности института. Проведен временной срез содержания научно-практической проблематики и рассмотрены основные результаты инновационной научной деятельности института в разные исторические периоды. Прослежена неразрывность межпоколенной интеллектуальной связи ученых института, обусловившей теоретико-методологическую преемственность научных направлений, углубленное развитие традиционных и создание современных научных школ, а также последовательное продвижение к дальним рубежам психологической науки.

Выводы. На всех этапах своего исторического бытия Психологический институт проявлял качества субъекта исторического развития, сумев сохранить приоритет науки как основной ценности и научности как фундамента единства теоретических поисков, экспериментальных разработок, создания условий и программ для подготовки будущих психологических кадров.

Ключевые слова: история психологии, Психологический институт, ученые Психологического института, проблематика научных исследований, преемственность и инновации.

Для цитирования: **Серова О.Е.** Всегда первый! К 110-летию создания психологического института // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 10–27. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-10-27

© Серова О.Е., 2022

MODERNITY AND HISTORY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-10-27

ALWAYS THE FIRST! TO THE 110TH ANNIVERSARY OF THE CREATION OF THE PSYCHOLOGICAL INSTITUTE

Olga E. Serova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, s_olga953@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3550-8838

Background. The relevance of the article is connected with the necessity to reflect on the content of the main scientific and organizational stages in the evolution of the research activity of the Psychological Institute on the eve of its 110th anniversary.

Objective. On the basis of documentary sources to carry out a historical and psychological reconstruction of the Psychological Institute activity in 1912–2021.

Methods. Compiling a database of documentary sources, synchronous and comparative data analysis, content slices, problemological and bibliographic methods.

Results. The article provides a historical and psychological analysis and a brief review of the scientific activity of the Psychological Institute during 1912–2021. The authors reconstruct a historical context of the key events in the formation of the Psychological Institute as a unified intellectual and moral entity. They commemorate the names of the first Russian psychologists and present the personalistic aspect of the institute activity from the standpoint of synchronic analysis. The article includes the time cross-section of the content of scientific and practical problems and considers the main results of the innovative scientific activity of the Institute in different historical periods. The study demonstrates the inseparability of intergenerational intellectual connection of the institute scientists, which conditioned the theoretical and methodological continuity of scientific trends, profound development of traditional scientific schools and creation of the modern ones, as well as consistent advancement to new frontiers of psychological science.

Conclusion. At all stages of its historical existence, the Psychological Institute demonstrated its best qualities of a subject of historical development, managing to preserve the priority of science as the basic value and scientificity as the basis of unity of theoretical search, experimental development, creation of conditions and programs for preparing future psychological personnel.

Keywords: history of psychology, Psychological Institute, scientists of the Psychological Institute, research problems, continuity and innovation.

For citation: **Serova, O.E.** (2022). Always the first! To the 110th anniversary of the creation of the Psychological Institute. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 10–27. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-10-27

© Serova O.E., 2022

Введение

Психологический институт — первый в России крупный специализированный научный центр изучения фундаментальных и прикладных проблем психологии. Его создание ознаменовало собой новую ступень в развитии отечественной интеллектуальной культуры, появление в ее пространстве новой современной организованной структуры — научной психологии и новой социально востребованной научной специальности — психолог. В деятельности Психологического института впервые получили практическую реализацию фундаментальные идеи интегративной целостности исследовательского комплекса теоретической и экспериментальной психологии и единства архитектоники психологической науки и психологического образования, и это позволило сформировать прочный, универсальный по своему значению, теоретико-методологический и организационный фундамент научных достижений в области психологического познания.

Обширную историко-психологическую информацию для современного психологического сообщества представили фундаментальные издания авторских коллективов института: «Психологический институт на Моховой»: Боцманова, Гусева, Равич-Щербо (Психологический институт на Моховой, 1994), «Московская психологическая школа. История и современность: в 3 т.» (Под редакцией В.В. Рубцова, 2004), «Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования (Серова, Гусева, Козлов, 2013), «Выдающиеся психологи Москвы: в 2 ч.» под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского, Т.Д. Марцинковской (Выдающиеся…, 2016), Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени, написанная под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой (Психология саморегуляции…, 2020).

Не все вопросы закрыты, но в более чем вековой истории Психологического института остается все меньше «белых пятен».

Создание Психологического института

Психологический институт был создан благодаря творческой инициативе и самоотверженным усилиям выдающегося отечественного ученого и организатора науки Георгия Ивановича Челпанова (1862–1936) и участию известного московского предпринимателя и мецената Сергея Ивановича Щукина (1854–1936), материально обеспечившего возможность практического воплощения грандиозного инновационного научного проекта.

Замысел Г.И. Челпанова был поистине новаторским: ведь он впервые в мировой практике задумал создание института и возведение его здания по единому целевому проекту (ученый считал несостоятельным опыт зарубежных коллег по приспособлению старых помещений к новым целям психологических исследований). Кроме того, Г.И. Челпанов не поддерживал европейскую практику отделения науки от обучения и находился в поиске варианта оптимального соотношения научно-теоретического и педагогического содержания общего рабочего цикла психологического института.

Верность избранного пути была подтверждена, во-первых, результатами непосредственного изучения Челпановым во время научной командировки в Германию (которую он посетил летом 1910 г. вместе со своим учеником, приват-доцентом Г.Г. Шпетом) опыта работы известных психологических лабораторий под руковод-

ством проф. К. Штумпфа в Берлине, проф. К. Марбе в Вюрцбурге, проф. О. Кюльпе в Бонне, эффективности введения в обиход экспериментально-психологических исследований специальных методик и приборов (уже применяемых В. Вундтом, Г. Гельмгольцем, Э. Вебером, Г. Фехнером); размышлениями о перспективах развития психологии в русле характерной для немецких коллег парадигмы «институт без студентов». И, во-вторых, результатами непосредственного изучения опыта психологических лабораторий в девяти ведущих университетах Америки во время командировки в марте 1911 г., когда, знакомясь с работой проф. Р. Вудвортса, Э.Б. Титченера, Д. Анжела, Х. Карра, Ст. Холла по организации учебно-образовательного процесса, Г.И. Челпанов получил наглядное представление об особенностях устройства институтов, приспособленных к целям психологического образования (Челпанов, 1912).

Благодаря энергичному руководству Г.И. Челпанова, с возведением институтского здания сумели уложиться в кратчайшие сроки: в январе 1911 г. им было подписано соглашение со строителями, в ноябре Моховая улица уже украсилась зданием Психологического института в готическом стиле (архитектор А.С. Гребенщиков). По объему научных площадей — 59 аудиторий — московский Психологический институт был в те годы самым большим в мире.

В апреле 1912 г. Министерством народного просвещения были утверждены Правила института, выработанные на историко-филологическом факультете Московского университета.

1 сентября 1912 г. Психологический институт им. Л.Г. Щукиной начал свою работу (Челпанов, 1914, с. 279).

Создание Психологического института обеспечило реальную основу для решения двуединой задачи научной разработки и распространения психологических знаний. В целях преобразования профессиональной подготовки психологов Г.И. Челпановым была выработана четкая система обучения специалистов и на деле осуществлен принцип преемственности этапов психологического образования; сформирован необходимый для студентов объем гуманитарных, математических и естественно-научных знаний; разработаны лекционные курсы по общей психологии; определено содержание лабораторных занятий по обучению приемам психологического эксперимента. Комплекс новейшей научно-технической аппаратуры (свыше 150 единиц) и богатая научная библиотека (свыше 4000 изданий по истории философии, психологии, логике, истории, математике, естествознанию и 15 наименований специальных психологических журналов) способствовали обеспечению высокого уровня научно-теоретической, экспериментальной и учебно-образовательной деятельности сотрудников института (Серова, Гусева, Козлов, 2013).

Начальный период работы

Первую плеяду профессиональных психологов России составили выпускники историко-философского отделения Московского университета, ученики Г.И. Челпанова. Именно в стенах Психологического института они обрели «магистральный сюжет» всей своей последующей научной деятельности, направленной на осмысление законов психологической реальности. Им принадлежит заслуга определения содержания и разработки методологии исследования широкого круга ее основополагающих проблем: философской интерпретации психологии (П.П. Блонский, В.В. Зеньковский, В.П. Зубов, А.Ф. Лосев, Б.В. Холчев, Г.Г. Шпет и др.), общей пси-

хологии и методологии (А.Ф. Лосев, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, П.А. Шеварев), индивидуальной психологии (В.М. Экземплярский, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов и др.), психофизиологии (С.В. Кравков, Н.И. Жинкин, Н.Н. Ладыгина-Котс, Б.М. Теплов и др.), педагогической и детской психологии (В.В. Зеньковский, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов, В.Е. Смирнов, Б.В. Холчев, П.А. Шеварев, В.М. Экземплярский и др.), истории психологии (Н.А. Рыбников, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов), психологии искусства (С.Н. Беляева-Экземплярская, Н.Н. Волков, Н.И. Жинкин, Б.М. Теплов и др.), психологии труда и психотехники (В.М. Экземплярский, Б.М. Северный, П.А. Рудик) и др. (Серова, Гусева, Козлов, 2013).

Конкретные аспекты экспериментально-психологической работы, развернутой в институте, были представлены, например, такими научными темами: исследование реакций с применением динамометрического метода (К.Н. Корнилов), типов представлений (В.М. Экземплярский), отрицательных абстракций (В.Е. Смирнов), процесса суждения (П.А. Сычов), субъективации и объективации ощущений (П.П. Блонский), особенностей произвольного запоминания (Г.В. Мурашов), геометрических элементов композиции (Н.В. Макеев), психической природы понятий (П.С. Попов), процессов детерминированного и ассоциативного представления (А.А. Смирнов), условий самонаблюдения (Н.И. Жинкин), логического запоминания (Н.А. Рыбников), влияния упражнений на развитие глазомера (П.А. Рудик) и объем зрительных восприятий (Н.П. Ферстер) и др. В 1912/1913 уч. г. было задействовано 13, а в 1914/1915 уч. г. — 28 исследовательских тем.

В начале 1914 г. был опубликован первый том «Трудов Психологического института», в котором совокупность результатов экспериментальных исследований, выполненных на тщательно продуманной общетеоретической основе, приближала к пониманию целостности внутреннего мира человеческой души (Психологические исследования…, 1914). Выход этого издания свидетельствовал, что институт, начавший свою работу в 1912 г., состоялся как самостоятельный и активно действующий научно-исследовательский центр, способный на высоком профессиональном уровне решать фундаментальные и практические задачи психологии.

23 марта (5 апреля) 1914 г. было объявлено официальное Торжественное открытие Психологического института им. Л.Г. Щукиной.

Это событие вызвало широкий резонанс в мировом научном сообществе: выдающие ученые Европы и Америки — В. Вундт, К. Штумпф, О. Кюльпе, К. Марбе, В. Вирт, В. Штерн, В. Петерс, О. Зельц, Э.К. Сэнфорд, Д. Кэттел, Э.Б. Титченер и др. почли за честь прислать свои поздравительные адреса и телеграммы (Речи…, 1914, с. 26–33). Официальное открытие Психологического института стало «праздником русской науки», объединившим все слои образованного русского общества: профессора крупнейших столичных и провинциальных университетов, деятели министерств и округов, предприниматели и студенты поздравляли Москву и Россию с обретением лучшего в мире «дворца психологической науки» (Научный архив ПИ РАО. Ф. 18).

Психологический институт в период социальных реформаций

Но восходящая линия научных исследований Психологического института была резко оборвана трагедией октябрьского переворота и гражданской войны. Судьба Челпановского института была предрешена, ведь спешно и агрессивно создаваемая «на потребу дня» психология в духе вульгарного материализма и иде-

алистическая психология, ориентированная на нравственные требования человеческого духа, скрупулезно созидаемая Г.И. Челпановым и его последователями, по существу своих принципов были антиподами и антагонистами. Бесконечно преданный идеалам науки Г.И. Челпанов мыслил психологию как научную дисциплину в собственном смысле слова, т.е. свободную от любых «околонаучных» целей. Находясь в позиции руководителя, он никогда не навязывал своего мнения ученикам. И в условиях, как писал Г.И. Челпанов, «совершенного переустройства государственного строя в России и науки», когда психологии было директивно предписано «преобразоваться согласно принципам философии марксизма» (НИОР РГБ. Ф. 326), каждый из них самостоятельно сделал свой выбор.

Несмотря на идеологические препоны, научная жизнь в Психологическом институте была и активной, и продуктивной. Достаточно обратиться к материалам I Всероссийского съезда по психоневрологии 1923 г., на котором сотрудники института выступили с 26 докладами, удивив всех высоким уровнем проведенных исследований в области теоретической и экспериментальной психологии. Выступления сотрудников Московского психологического института выделяла «общая печать прекрасной школы»: отчетливая постановка проблемы, полное знание тонкостей методики, глубокое знакомство с относящейся к вопросу литературой, стремление достигнуть при обработке результатов возможной в данной области точности. «Вот те общие черты, характеризующие школу Г.И. Челпанова в целом», писала участница съезда П.О. Эфрусси (Эфрусси, 1923, с. 14). И на таком уровне работа продолжалась вплоть до момента увольнения Г.И. Челпанова с кафедры университета и с должности директора института в приказном порядке в ноябре 1923 г.

Новому директору Психологического института К.Н. Корнилову сразу пришлось столкнуться с проблемой дефицита кадров, поскольку большинство сотрудников, учеников профессора Челпанова, отказались от работы под его руководством. Проблема была решена за счет приглашения «идейно близких… людей из других городов (т. Лурия — из Казани, т. Выгодский — из Гомеля, т. Чучмарев — из Харькова)», как писал К.Н. Корнилов в докладной записке 1923 г. (НА РАО. Ф. 82).

С 1923 по 1940 гг. Психологический институт пережил череду реорганизаций, переименований, смену руководящих лиц (К.Н. Корнилов, Т.Л. Коган, А.Б Залкинд, В.Н. Колбановский и снова К.Н. Корнилов). Но, как понятно по прошествии времени, работоспособность института могла быть понижена, но никогда не утрачена. И вследствие очередной реорганизации возникали новые направления работы, достигались полезные результаты, совершенствовался формат научной структуры. Так, в 1924 г. она была представлена 6 подсекциями: общей психологии (К.Н. Корнилов, П.П. Блонский), психопатологии (А.Б. Залкинд), социальной психологии (М.А. Рейснер), психотехники (И.Н. Шпильрейн, С.Г. Геллерштейн), детской психологии (С.Н. Шильрейн); в 1934 г. сложились 5 подразделений: кабинет по истории и теории психологии (В.Н. Колбановский), лаборатория психофизиологии ощущений (Б.М. Теплов), сектор по сравнительной физиологии и психологии (В.М. Боровский), сектор возрастной психологии (А.В. Веденов), лаборатория психопатологии (Ф.Н. Шемякин); начиная с 1938 г. исследования были сосредоточены в лабораториях по изучению памяти (А.А. Смирнов), мышления (Ф.Н. Шемякин), развития психики (А.Н. Леонтьев), искусства (Б.М. Теплов), школьных навыков (Л.М. Шварц, Е.В. Гурьянов), воли и характера (Н.Д. Левитов), в группе психологи-

ческих проблем обучения летному делу и изучения летных навыков (Л.М. Шварц, Е.В. Гурьянов) (Рыбников, 1952). Сквозной характер имела работа по составлению учебных программ и пособий по психологии для вузов, обсуждению их содержания была посвящена, например, дискуссия на конференции психологов (июль 1938 г.).

Деятельность Психологического института в период 1941–1945 годов

Великая отечественная война в корне изменила жизнь института. Сотрудники призывного возраста были мобилизованы, сотрудники старшего поколения вступили в ряды московского ополчения. Не все вернулись с полей сражений. Сам институт в результате эвакуации оказался разделен: часть сотрудников была эвакуирована в Ашхабад, затем в Свердловск, другая осталась в Москве. Но, несмотря на тяжесть экстремальных условий, ученые продолжали работать и сражаться с врагом силой научной мысли: 1) совершенствовали психологические методы ведения боя, способствуя повышению боеспособности советских солдат; 2) с учетом законов восприятия сумели создать систему маскировки советских городов, промышленных объектов, боевого личного состава, военной техники и спасти тысячи жизней; 3) разработали средства нейропсихологической и личностно ориентированной реабилитации раненых, вернув сотням людей радость бытия; 4) сумели включиться в дело информационного противостояния антигуманной идеологии фашизма; 5) сформировали комплекс психологических средств нравственно-патриотического воспитания военнослужащих, руководящих работников, работников предприятий разного профиля, сотрудников научных учреждений, педагогов, учащихся вузов и школ; 6) осуществляли консультативную и научно-методическую помощь представителям различных регионов психологического сообщества; 7) проводили образовательную и просветительскую работу в воинских частях, госпиталях, на предприятиях и пр. Широко известны научные труды военного времени Б.М. Теплова, Т.Г. Егорова, Н.И. Жинкина, К.А. Шерышева, Ф.Н. Шемякина, К.Х. Кекчеева, Е.В. Гурьянова, Е.А. Ракши, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, А.Р. Лурия, Н.В. Костомаровой и др. Все направления довоенных научных исследований института были востребованы в ходе решения труднейших задач военного времени, и в экстремальных условиях войны академическая традиция (такая «незаземленная» в представлении дилетантов) выступила мощным фундаментом поистине жизнеспасительной психологической практики. Исследовательская деятельность ученых института по военной психологии и практика помощи людям опирались на теоретико-методологические принципы общей психологии, потому полученные результаты имели общенаучное значение и нашли свое применение и в послевоенное, мирное время. В том, что институт выжил в военные годы, велика заслуга Н.А. Рыбникова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, на которых в этот период были возложены обязанности руководства учреждением (Серова, Гусева, 2015; Серова, 2020а).

Психологический институт 1950–1970-х годов

В 1944 г. Психологический институт был переведен в систему Академии педагогических наук РСФСР, его директором назначен А.А. Смирнов, заместителем директора по научной работе — Б.М. Теплов. Их стараниями в институте был возрожден дух челпановской традиции: отношение к науке как ведущей жизненной ценности

и особый опыт научного общения — взаимного доверия и уважения сотрудников друг к другу. Психологический институт 1950–1970-х гг. — это ведущее научно-исследовательское учреждение по разработке вопросов общей и педагогической психологии, творческий лидер формирования концептуально-теоретических основ психологии и флагман прогрессивного развития российской психологической науки. Кадровый состав института был поистине «звездным»: Н.А. Бернштейн, Е.И. Бойко, Ф.Д. Горбов, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, Е.Н. Кабанова-Меллер, О.А. Конопкин, С.В. Кравков, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Ланда, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.И. Миракян, Н.Г. Морозова, В.Д. Небылицын, Д.А. Ошанин, А.В. Петровский, И.В. Равич-Щербо, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов, А.В. Соколов, Б.М. Теплов, В.В. Чебышева, П.А. Шеварев, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и другие выдающие советские ученые. Профессиональный уровень выполняемых исследований был очень высок, а о масштабах их проведения и научно-практической значимости предложенных к решению задач свидетельствуют материалы уникального историко-психологического исследования А.А. Смирнова «Развитие и современное состояние психологической науки в СССР» (Смирнов, 1975). В ряду важнейших достижений общекультурного уровня этого периода — учреждение специального периодического издания — журнала «Вопросы психологии» (1955), организация на новом уровне работы «Общества психологов» (1959), восстановление международного статуса Психологического института (а значит, российской психологической науки) благодаря участию его сотрудников в работе крупных международных форумов за рубежом (ГДР, 1948; Франция, 1953; Канада, 1954; ФРГ, 1956, 1962; Бельгия, 1957 и многих других) и, главное, подготовке ими XVIII Международного психологического конгресса и проведению его в Москве (1966). Осуществляя миссию по развитию и укреплению психологической науки в стране, сотрудники Психологического института были самым действенным звеном процесса создания Института психологии, который был открыт в системе Академии наук СССР в 1972 г. при активной поддержке А.А. Смирнова и Б.М. Теплова на основе кадрового состава первого российского психологического института. Психологический институт «эпохи Смирнова» — это уникальное явление отечественной культуры и научного творчества. Его работу определял триединый ценностной фактор «наука — человек — творчество», заслуга формирования и актуализации которого в первую очередь принадлежала его руководителям (Серова, 2020б).

После того как в 1973 г. А.А. Смирнов покинул пост директора, Психологический институт возглавил В.В. Давыдов (1973–1983, 1991–1992), затем с 1983 по 1991 г. А.М. Матюшкин. В период 1992–2019 гг. пост директора института занимал В.В. Рубцов, с января по декабрь 2014 г. — С.Б. Малых, с мая 2019 по декабрь 2020 г. — П.А. Сергоманов.

Научная деятельность Психологического института в период 1970–1990-х годов

С 1970-х до начала 1990-х гг. круг основных направлений исследований института составляли: психология сенсорных процессов (Е.И. Бойко, Н.И. Чуприкова), психология восприятия и представлений (А.И. Миракян), психологии памяти и мышления (А.И. Соколов), проблемы осознанной регуляции деятельности

(О.А. Конопкин), дифференциальная психофизиология (Э.А. Голубева), психофизиологические основы профессиональной деятельности (К.М. Гуревич), психология детей младшего школьного возраста (В.В. Давыдов), психология воспитания подростков (Д.И. Фельдштейн), возрастные закономерности формирования личности школьника (И.В. Дубровина), диагностика психического развития школьника (Д.Б. Эльконин), психология учебной деятельности (А.К. Маркова), психология обучения и умственного развития (И.С. Якиманская), психология трудового и политехнического обучения (Э.А. Фарапонова), психология личности в коллективе (А.В. Петровский), теоретические проблемы психологии деятельности (Ф.Т. Михайлов), социальной перцепции (А.А. Бодалев), психологии труда и профессиональной подготовки (В.Я. Дымерский), психологии профессионального обучения (Т.В. Кудрявцева) и др. В этот период создавались и успешно развивались новые направления с соответствии с актуальными социокультурными тенденциями и практическими запросами: генетическая психофизиология (И.В. Равич-Щербо), математическое моделирование психических процессов (И.И. Логинов), источниковедение истории отечественной психологии (Е.П. Гусева), культурно-историческая психология (А.Г. Асмолов), психосемиотика (Л.В. Шеншев), философские и психологические основы развития (Б.С. Братусь), эвристика (А.М. Матюшкин), психология индивидуального (В.С. Клягин) и коллективного планирования (В.С. Лазарев), психология обеспечения АСУ (А.И. Прохоров), игровые методы подготовки руководителей (С.Д. Неверкович), средства управления учебной деятельностью (В.В. Рубцов). В ответ на практический запрос подготовки к Олимпийским играм в Москве (1980) была создана лаборатория психологии спорта (1976) под руководством П.А. Жорова. Благодаря исследованиям новой лаборатории получили развитие основы современной психологии спорта, также сотрудниками института в составе комплексных научных групп была оказана эффективная практическая помощь в подготовке спортсменов сборных команд страны в разных видах спорта.

Теоретический аппарат научной психологии был обогащен концепциями осознанной саморегуляции деятельности (О.А. Конопкин), порождающего восприятия (А.И. Миракян), генезиса общения (М. И. Лисина), теорией подросткового возраста как социально-психологического явления (Д.И. Фельдштейн), трехфакторной концепцией «значимого другого» (А.В. Петровский), теоретической разработкой модели структуры индивидуальности и личности (Э.А. Голубева) и др. Вскоре на практике была доказана значимость разработанной в этот период Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым теории развивающего обучения, поскольку созданная на ее основе образовательная система была признана наиболее развитым образцом деятельностной педагогики.

Время перестройки и новых парадигм

В период 1990-х гг., который принято характеризовать как время крушения ценностей, стало особенно ясно, что неотъемлемой чертой культуры научных исследований Психологического института является уважение к интеллектуальному наследию своих предшественников. Исследования, проводившиеся в это неспокойное время, демонстрировали теоретико-методологическую преемственность с психологическими идеями Г.И. Челпанова, Б.М. Теплова, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, М.Г. Ярошевского, Д.А. Ошанина, А.И. Миракяна,

А.В. Петровского, В.Д. Небылицына, Э.А. Голубевой, П.А. Шеварева, О.А. Конопкина, И.В. Равич-Щербо, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкина, Н.А. Рыбникова, Н.А. Менчинской, К.М. Гуревича, А.А. Бодалева и др., что, с учетом кумулятивного характера науки, обеспечивало уверенное движение вперед.

Важнейшим достижением этих лет стала позитивная трансформация логико-научного плана отечественной психологии. Теоретическая база для научной разработки психологических проблем была существенно расширена вследствие активного введения в методологию субъектного подхода — нового парадигмального основания российской психологической науки.

В период 1990–2012-х гг. Психологический институт был включен в выполнение федеральных программ «Дети России», «Дети Чернобыля», «Одаренные дети», «Дети-инвалиды», «Здоровье населения России», «Государственный стандарт дошкольного образования», национальный проект «Образование», а также программ Правительства Москвы «Образование и здоровье», «Столичное образование» «Модернизация московского образования», «Наша Новая школа». В институте под руководством лидеров данного этапа развития российской психологии — А.Д. Андреевой, Д.Б. Богоявленской, Е.Д. Божович, Г.Г. Граник, М.С. Егоровой, М.К. Кабардова, С.Б. Малых, Т.Д. Марцинковской, А.А. Мелик-Пашаева, С.Ю. Мещеряковой, Л.М. Митиной, Н.А. Мориной, В.И. Моросановой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, Н.И. Чуприковой, Е.И. Щебланова, Б.Д. Эльконина и др. — разрабатывались следующие научные направления: психическое развитие дошкольника, психология младшего школьника, психология подростка, моделирование психических процессов, психологические основы новых образовательных технологий, социально-психологические проблемы развития личности, история и теория психологии, дифференциальная психология и психофизиология, психология развития познавательных процессов, психология саморегуляции, возрастная психогенетика, онтогенез индивидуальных различий, психология одаренности, история отечественной психологии, экопсихология развития, психология личностно ориентированного образования, психологические проблемы художественного развития, психология учения, психология профессионального развития, научные основы детской практической психологии, научные основы психологического консультирования и психотерапии, психологии общения и реабилитации личности, психологические основы разработки школьных учебников.

Проводились многочисленные эмпирические исследования новых аспектов проблемных областей современной психологии. Изучались: онтогенетический аспект порождающих процессов восприятия с участием взрослых и детей разного возраста (экспериментальное исследование); индивидуальные и стилевые особенности развития осознанной саморегуляции и их проявления в различных сферах индивидуальности (темпераментальной, субъектной и личностной); когнитивные характеристики темперамента, поведенческих и эмоциональных особенностей детей из близнецовых пар на протяжении школьного детства и влияние культурного контекста на формирование разнообразия когнитивных способностей; психологические особенности детей в зависимости от структуры семьи; когнитивное развитие близнецов и одиночно рожденных детей (сравнительное исследование); регуляторные характеристики и психологическая адаптация (молекулярно-генетические исследования); влияние видов и типов экопсихологических взаимодействий на развитие психики человека (эмпирическое исследование); уровень общей активности

населения страны и больших групп российского общества, структура морального самосознания представителей различных культур (сравнительное исследование); понятия «социализация» и «индивидуализация» в разных дискурсах и разных методологических подходах, влияние формальных и неформальных институтов социализации на процесс становления и содержание личностной идентичности, переживания как один из механизмов социализации и формирования идентичности; внутри- и межвозрастные взаимосвязи разных компонентов одаренности, их возрастная динамика, возможности прогноза способностей и достижений учащихся на основных этапах школьного обучения (лонгитюдное исследование); развитие творческих способностей на основании метода «Креативное поле» (продолжение многолетнего лонгитюда (начало — 1982 г.)); динамика базовых ценностей россиян (многолетний мониторинг); специфика влияния целостных и дифференцированных развивающих ресурсов на развитие интеллектуальной сферы учащихся (теоретическое мышление в начальной школе и теоретико-продуктивное мышление в основной школе) и на формирование их личностной сферы (учебные мотивы выпускников начальной школы, механизмы взаимодействия участников образовательного процесса); психологические параметры содержательного наполнения пакета научно-методического, диагностического и практико-организационного обеспечения учебного процесса в рамках развивающей образовательной системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова для начальной и основной школы по различным предметам учебного цикла; способы организации посредством учебника совместной коллективно-распределенной деятельности; концептуальные подходы к анализу исторического движения психологического знания и понятийные поля основных направлений психологии, изменение парадигм современного психологического знания; ранее не подвергавшиеся исследованию аспекты творческой биографии Г.И. Челпанова, восстановленные по документальным источникам; концептуальные основания онтолого-психологического учения Г.И. Челпанова о восприятии пространства и предложенные ученым методологические подходы к психологическому анализу этой фундаментальной проблемы.

Теоретико-методологические инновации этого периода: представление об осознанной СР произвольной активности как основе и критерии субъектного развития человека (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова), концепция индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека и дифференциальный подход к исследованию саморегуляции (В.И. Моросанова), концепция регуляторного опыта (А.К. Осницкий), концепция развития ребенка как субъекта учения и система критериев позиции субъекта учения (Е.Д. Божович), концепция и технология профессионального развития личности (Л.М. Митина), историко-генетический подход к анализу проблемы социализации (Т.Д. Марцинковская), концепция детской практической психологии (И.В. Дубровина), целостная концепция художественного развития человека (А.А. Мелик-Пашаев), модель творческого междисциплинарного обучения (Н.Б. Шумакова), модель влияния технических развивающих ресурсов на развитие субъектов образовательной среды (В.В. Рубцов), психодиагностическая система сопровождения учащихся с высоким уровнем общей одаренности (Е.И. Щебланова), экопсихологический подход к развитию психики как онтологическому процессу порождения особой формы бытия (В.И. Панов).

В числе научно-практических инноваций следует назвать: опросные и экспериментальные методы диагностики индивидуальных и стилевых особенностей саморегуляции для психологического сопровождения работы профессионалов, психолого-педагогической подготовки учащихся средней школы к сдаче выпускных экзаменов, для деятельности центров психолого-педагогической помощи детям с СДВГ и детям-сиротам; материалы для определения уровня социализированности личности; комплекс психодиагностических процедур для работы с учащимися с высоким уровнем одаренности, методические материалы психолого-педагогической поддержки развития одаренных детей; психологический инструментарий эффективного когнитивно-личностного развития детей дошкольного и школьного возраста; учебные дисциплины «Психология саморегуляции» и «Психогенетика», а также методическое сопровождение их преподавания в вузах; учебные курсы по основным предметам начальной и основной школы для обучения по образовательной системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, методические пособия для учителей по организации учебной деятельности школьников на уроках внутри каждого курса, критерии и система оценки достижений учеников, направленная на воспитание «оценочной самостоятельности» школьников, наборы диагностических заданий для формирующего и итогового оценивания развивающих эффектов обучения, система подготовки и переподготовки педагогов; курс литературы для учащихся с 1-го по 11-й класс «Литература как предмет эстетического цикла», комплект учебников по курсу «Русская филология» для I и II ступеней образования, комплекс инструментов для диагностики психического развития ребенка от рождения до 3 лет, программа воспитания и развития детей раннего возраста, учебники и учебные пособия для вузов по детской психологии и педагогике, научно-популярные книги для родителей; комплект учебников для преподавания психологии в 4–11-м классах общеобразовательной школы; инструментарий оценки внедрения образовательных инновационных средств и процедура их психологической экспертизы; и др. В рамках исследований, направленных на восстановление неизвестных страниц истории Психологического института, на основе документальных материалов было осуществлено первое с даты их публикации в начале XX в. научное переиздание трудов Г.И. Челпанова «Очерки психологии», «Проблема восприятия пространства», а также ранних работ Б.М. Теплова «Психологические исследования в области военно-маскировочного дела (1923–1927)».

Психологический институт в последнее десятилетие

В период с 1992–2019 гг. институтом руководил В.В. Рубцов, В течение кратких периодов исполняющими обязанностей директора были С.Б. Малых (с января по май 2019), П.А. Сергоманов (с мая 2019 по декабрь 2020 г.). В декабре 2020 г. директором института был назначен Ю.П. Зинченко, и в книге истории Психологического института открыта следующая страница.

В рамках программы фундаментальных научных исследований последних десяти лет институт был включен в выполнение научно-исследовательских проектов, среди которых ведущими являлись: психологические закономерности когнитивного и личностного развития человека в современных макро- и микросредовых условиях; психологический портрет современного ребенка на разных этапах детства; система психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса как условие общего развития учащихся и профессионального развития

педагогов; психологические основы выявления и поддержки общей и специальной одаренности детей и молодежи. Актуальный запрос общества к психологической науке был отражен в общеинститутском плане научно-исследовательской деятельности. Стратегия его разработки потребовала от ученых конкретизации проблемного поля основных направлений исследований института и расстановки новых акцентов, что привело к формированию следующих крупных тематических научно-исследовательских комплексов: когнитивные и личностные закономерности социализации и индивидуализации современных детей, подростков и молодежи (Т.Д. Марцинковская); психологические особенности процесса самоопределения юношества в условиях информативного общества (А.Д. Андреева); прогностический потенциал оценки показателей общих и специальных способностей подростков как средства оптимизации обучаемости в средней и высшей школе (М.К. Кабардов); концепция осознанной саморегуляции как метаресурса достижения образовательных целей, личностного и профессионального самоопределения, лонгитюдные исследования возрастной динамики психологического благополучия и осознанной саморегуляции учебных достижений в младшем и подростковом возрасте (В.И. Моросанова); экопсихология развития современного человека в условиях возрастания антропогенной нагрузки на окружающую среду (В.И. Панов); соотношение символической и несимволической репрезентации числа в ходе когнитивного развития школьников (С.Б. Малых); когнитивные и личностные факторы развития различных видов и уровней одаренности детей и подростков (Е.И. Щебланова; психологические условия достижения учащимися современной российской школы метапредметных результатов обучения (И.М. Улановская); психологические условия развития учебного действия в начальной и основной школе (Б.Д. Эльконин); психологические закономерности личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог — учащийся» на этапе перехода от среднего образования к высшему (Л.М. Митина); основные закономерности развития психологической системы «Личность — Субъект» применительно к познавательной деятельности школьников (Е.Д. Божович); онтолого-психологические механизмы творчества (Д.Б. Богоявленская); психодидактические основы создания электронных учебников и учебных книг нового типа по русской филологии (Г.Г. Граник); подходы и инструменты оценки компетенций психологов-консультантов и психотерапевтов в системе их профессиональной подготовки (Н.В. Кисельникова). В условиях новейших социокультурных трендов особую значимость для сотрудников института при выборе тематики исследований приобрела задача научной рефлексии психологического ракурса проблем, связанных с цифровизацией социальной и образовательной среды, таких как: психология смешанной реальности цифрового пространства (Н.С. Полева), формирование идентичности в смешанном пространстве (Т.Д. Марцинковская), трансформирующие влияния информационной культуры на идентичность (М.С. Гусельцева), информационно-коммуникативное взаимодействие в системе отношений «индивид — цифровая среда» (В.И. Панов), клинико-психологические аспекты отношения человека к цифровому миру (Е.Ю. Балашова), потенциал компьютерного диагностического инструментария для оценки работы начальной школы (И.М. Улановская, И.В. Ривина), и др.

В российских и зарубежных периодических изданиях систематически публиковались статьи по результатам исследований, проведенных научными коллективами

института. Свое обобщение они получили в ряде опубликованных и индексированных в РИНЦ научных монографий, среди которых «Саморегуляция и индивидуальность человека» (2012), «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (2014), «Истоки и специфика детского художественного творчества» (2014), «Психология личностно-профессионального развития субъектов образования» (2014), «Экопсихология: парадигмальный поиск» (2014), «Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика» (2014), «Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы» (2015), «Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования» (2015), «Геномика поведения: детское развитие и образование» (2016), «Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей» (2017), «Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики» (2017), «Одаренность, природа и диагностика» (2018), «Время реакций человека» (2019), «Диагностика языковой компетенции старших дошкольников и первоклассников» (2019), «Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития» (2019), «Психология и литература в диалоге о человеке» (2019), «Психология профессионально-карьерного развития личности» (2019), «Современная образовательная среда ребенка: семья и школа» (2019), «Цифровое общество в культурно-исторической парадигме» (2019), «Личностные факторы развития позиции субъекта учения» (2020), «Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия» (2020), «Психология саморегуляции в XXI веке» (2021), «Психология художественного творчества» (2021), «Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов» (2021), «Совместная учебная деятельность и развитие детей» (2021) и др.

Данный период отличался высоким уровнем результативности практико-ориентированных исследований ученых института. Для психологической оптимизации негативных социальных ситуаций были предложены: опросник для диагностики различных аспектов переживания пандемии COVID-19, база данных для научно-методического обеспечения психологических служб в работе с ситуациями неопределенности в городской повседневности, комплекс психодиагностических методов изучения различных видов семейных конфликтов и их причин, пакет методов исследования взаимодействий субъекта с разными видами социальных сред, стратегия выявления механизмов осознаной саморегуляции человека как метаресурса жизнедеятельности в кризисной ситуации. Для практикующих психологов и педагогов, родителей, студентов и преподавателей вузов были разработаны: программы и методы практической реализации психологами и педагогами научных знаний в работе с детьми разных возрастных категорий; комплекс психодиагностических методов изучения психологического благополучия школьников; комплект диагностических и тренинговых программ, направленных на развитие интегральных личностных характеристик учителя, повышение его профессионального мастерства и творческой активности; методические рекомендации по проведению мониторинга и оказания помощи учащимся в актуализации регуляторных и личностных ресурсов при переходе с начальной на среднюю ступень обучения; блок контрольно-диагностических методик, применимых для измерения языковой компетенции детей в разных условиях обучения и воспитания; набор методов для оценки сформированности универсальных учебных действий (планирова-

ние, анализ, рефлексия) и метапредметных компетенций учащихся (социальные компетенции и умение учиться); программа диагностики и сопровождение детей и молодежи с признаками одаренности; методики диагностики и формирования средствами школьного учебника по русской филологии воссоздающего воображения, произвольного и непроизвольного запоминания, понимания поэтического текста; комплекс научно-методического обеспечения образовательного процесса обучающихся художественным дисциплинам; и др. Были написаны учебники для вузов — «Методика преподавания психологии в высшей школе», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», серия учебников по русскому языку для начальной школы, учебные пособия по литературному чтению и литературе для учащихся разных возрастных категорий общеобразовательной школы, программа обучения дошкольников китайскому языку и культуре Китая.

Крупными и общепризнанными структурными единицами исторического континуума научных исследований Психологического института являются три научные школы, основателями которых были Г.И. Челпанов, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов (Серова, Гусева, Козлов, 2013). Фундаментальные идеи этих выдающихся ученых задали преемственную динамику порождения новых теорий, концепций и направлений исследовательской работы, которые, в свою очередь, выступают теоретическим ядром формирующихся во времени с разной степенью интенсивности современных научных школ Психологического института и российской психологии в целом:

- концепция развивающего образования — Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин;
- психология осознанной саморегуляции произвольной активности человека: субъектно-функциональный, дифференциальный и ресурсный подходы — Д.А. Ошанин, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова;
- психологические концепции одаренности — В.М. Экземплярский, Н.С. Лейтес, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Е.И. Щебланова;
- теоретико-экспериментальная модель общих/специальных способностей и их задатков — В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов;
- генетические основы индивидуально-психологических различий — А.Р. Лурия, И.В. Равич-Щербо, М.С. Егорова, С.Б. Малых;
- теория развития личности в онтогенезе — Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.Г. Морозова;
- теория психологии труда и профессионального развития личности — Т.В. Кудрявцев, В.В. Чебышева, Л.М. Митина;
- научные основы школьной психологической службы — И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, А.Д. Андреева;
- теория детского развития в ходе обучения — Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская, Е.Д. Божович;
- теория социализации и индивидуализации подростков — Т.Д. Марцинковская;
- экопсихология развития психики — В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова, Р.И. Суннатова;
- коммуникативно-деятельностная концепция построения учебника — Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко;
- концепции психологии общения, смысла жизни и логопсихотерапии — А.А. Бодалев, В.Э. Чудновский, Ю.Б. Некрасова, Т.А. Попова, Н.Л. Карпова.

В рабочем континууме исследовательской деятельности сотрудников института все большую отчетливость приобретает тенденция применения классических теорий и подходов как интегративного основания при решении современных психологических задач.

В декабре 2020 г. директором института был назначен действительный член РАО Ю.П. Зинченко, и в книге истории Психологического института открыта следующая страница.

Выводы

Диапазон научной деятельности Психологического института — от фундаментальных проблем научного познания психологической природы человека до дифференцирующих исследований развития человека в конкретных видах его деятельности и научных основ оптимизации образовательной практики — впечатляет своим размахом и имеет устойчивую тенденцию к расширению качественного разнообразия исследуемой проблематики. Психологический институт — постоянный участник конкурсов, которые проводят российские научные фонды, Министерство науки и высшего образования РФ, Министерство спорта и туризма РФ, федеральные агентства по образованию и науке, зарубежные академии и научные сообщества. Сотрудники института стали победителями сразу по трем направлениям конкурса Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры России» и конкурса Президента РФ в поддержку ведущих научных школ и молодых кандидатов наук. Институтом установлено научное сотрудничество с зарубежными научными и образовательными центрами, на постоянной основе ученые института принимают участие в работе международных психологических конгрессов, конференций, симпозиумов и т.д.

Поступательное творческое развитие теоретико-методологической и экспериментально-психологической деятельности института всегда было обеспечено высоким профессиональным уровнем научного состава, и сегодня в нем трудятся 37 докторов и 65 кандидатов наук, 22 профессора и 15 доцентов, высокие звания академиков РАО имеют 7 и членов-корреспондентов РАО — 5 сотрудников Психологического института.

За выдающиеся заслуги перед отечеством Психологический институт был награжден орденом Трудового Красного Знамени, неоднократно награждался Почетными грамотами Федеральных и Московских государственных ведомств, был удостоен главой Русской Православной Церкви Алексием II Патриаршей Грамоты. Премии Президента и Правительства Российской федерации в области образования в разные годы получили 13 научных коллективов института (70 сотрудников).

Свой 110-й день рождения Психологический институт встречает в статусе крупнейшего современного центра психологической науки, культуры и образования, обладающего неисчерпаемым потенциалом творческого развития и мощным полимодальным ресурсом обеспечения интеллектуальной безопасности страны.

Литература

Боцманова М.Э., Гусева Е.П., Равич-Щербо И.В. Психологический институт на Моховой. Исторический очерк / Под ред. В.В. Рубцова, А.Д. Червякова. М.: Изд-во ИЧП «ЕАВ», 1994.

Выдающиеся психологи Москвы / Под ред. В.В. Рубцова, Т.Д. Марцинковской, М.Г. Ярошевского. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2016.

Московская психологическая школа: в 3 т. / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004.

Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 3. Ед. хр. 3.

Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 1.

НИОР РГБ. Ф. 326. К. 37. Д. 93. Л. 1 об.

Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Психологические исследования. Труды Психологического института при Московском университете. Т. 1. / Под ред. Г. Челпанова. М.: Печ. А.И. Снегиревой, 1914.

Речи и приветствия на Торжественном открытии Психологического института им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. Психологический институт им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. М.: Печ. А.И. Снегиревой, 1914.

Рыбников Н.А. К истории Института психологии. М., 1952. Рукопись. НА АПН. Ф. 47, оп. 1, ед. хр. 73.

Серова О.Е. Историко-психологическая реконструкция научной деятельности Психологического института в годы Великой Отечественной войны // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020а. Т. 5, № 1 (17). С. 6–32.

Серова О.Е. Психологический институт «эпохи Смирнова». Научная деятельность А.А. Смирнова и современные тенденции психологической науки. М.: «Триумф», 2020б.

Серова О.Е., Гусева Е.П. Научная жизнь и научные исследования Психологического института в 1941–1945 годах: 70-летию Великой Победы посвящается // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11–7. С. 124–131.

Серова О.Е., Гусева Е.П., Козлов В.И. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись. Изд. 2-е. М.; СПб.: Нестор-История, 2013.

Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975.

Челпанов Г.И. American psychological laboratories by G. Tchelpanov (Professor in university of Moscow). М., 1912. НА ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 3. Ед. хр. 7.

Челпанов Г.И. Психологический институт имени Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете: история, описание устройства и организации занятий. М.: Печ. А.И. Снегиревой, 1914.

Эфрусси П.О. Успехи психологии в России. Итоги съезда по психоневрологии в Москве 10–15 января 1923 г. / Под ред. П.О. Эфрусси. Пг.: Начатки знаний, 1923.

References

Botsmanova, M.E., Guseva, E.P., Ravich-Shcherbo, I.V. (1994). Psychological Institute on Mokhovaya. Historical outline. In V.V. Rubtsov, A.D. Chervyakova (Eds.). M.: Izd-vo IChP "EAV". (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (1912). American psychological laboratories by G. Tchelpanov (Professor in university of Moscow). M. AT PI RAO. F. 18. Op. 3. Ed. ridge 7. (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (1914). Psychological Institute named after L.G. Shchukina at the Imperial Moscow University: history, description of the structure and organization of classes. M.: Pech. A.I. Snegirevoy. (In Russ.).

Efrussi, P.O. (1923). Successes of psychology in Russia. In P.O. Efrussi (Eds.), Results of the Congress on Psychoneurology in Moscow, January 10–15. Pg.: Nachatki znanij. (In Russ.).

Moscow psychological school. (2004). In V.V. Rubtsov (Eds.). M.: PI RAO; MGPPU. (In Russ.).

Outstanding psychologists in Moscow. (2016). In V.V. Rubtsov, T.D. Martsinkovskaya, M.G. Yaroshevskiy (Eds.). M.: PI RAO; MGPPU. (In Russ.).

Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time. (2020). In Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Psychological research. (1914). In G. Chelpanov (Eds.), Proceedings of the Psychological Institute at Moscow University (1st ed.). M.: Pech. A.I. Snegirevoj. (In Russ.).

Research department of manuscripts of the Russian State Library. F. 326. K. 37. D. 93. L. 1 rev. (In Russ.).

Rybnikov, N.A. (1952). On the history of the Institute of Psychology. M. Manuscript. ON APN. F. 47, Op. 1, Unit ridge 73. (In Russ.).

Scientific archive of Psychological Institute of the Russian Academy of Education. F. 18. Op. 3. Unit ridge 3. (In Russ.).

Scientific archive of the Russian Academy of Education. F. 82. Op. 1. Unit ridge 1. (In Russ.).

Serova, O.E. (2020a). Historical and psychological reconstruction of the scientific activity of the Psychological Institute during the Great Patriotic War. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology)*, 5, 1 (17), 6–32. (In Russ.).

Serova, O.E. (2020b). Psychological Institute of the Smirnov era. Scientific activity of A.A. Smirnov and modern trends in psychological science. M.: "Triumf". (In Russ.).

Serova, O.E., Guseva, E.P. (2015). Scientific life and scientific research of the psychological institute in 1941–1945: dedicated to the 70th anniversary of the Great Victory. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk (Actual problems of the humanities and natural sciences)*, 11–7, 124–131. (In Russ.).

Serova, O.E., Guseva, E.P., Kozlov, V.I. (2013). Psychological Institute in Moscow: Russian center of psychological science, culture and education. Documentary chronicle (2nd ed.). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Smirnov, A.A. (1975). Development and current state of psychological science in the USSR. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Speeches and greetings at the grand opening of the Psychological Institute. (1914). L.G. Shchukina at the Imperial Moscow University. Psychological Institute. L.G. Shchukina at the Imperial Moscow University. M.: Pech. A.I. Snegirevoj. (In Russ.).

Статья получена 27.08.2022;
принята 08.09.2022;
отредактирована 12.09.2022

Received 27.08.2022;
accepted 08.09.2022;
revised 12.09.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Серова Ольга Евгеньевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности Психологического института Российской академии образования, s_olga953@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3550-8838

ABOUT AUTHOR

Olga E. Serova — PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Psychology of Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, s_olga953@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3550-8838

СОВРЕМЕННОСТЬ И ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 159.99
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-28-42

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ

Ю.П. Зинченко[1, 2]

[1] Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, adm.psy@mail.ru, https://orcid.org /0000-0002-9734-1703

[2] Психологический Институт Российской академии образования, Москва, Россия

Актуальность. Создание новых направлений психологических исследований на базе Психологического института РАО является важной и актуальной задачей. В условиях нарастающих изменений во всех сферах жизнедеятельности существует запрос современного общества на помощь психологов в сохранении психологического здоровья населения и создании возможностей для гармоничного развития и реализации творческого потенциала наших детей в этих условиях.

Цель. В статье представлено несколько современных направлений исследований Психологического института РАО. В соответствии с современными исследовательскими парадигмами, они носят ярко выраженный междисциплинарный характер и предполагают использование инновационных цифровых технологий. Представленные исследования выполнены в контекстах психологии здоровья и нейрореабилитации, реализации психологической помощи при пандемии COVID-19, фундаментальных исследований психологии детства, практической организации помощи детям в «горячих точках». Особое внимание уделено исследованиям феномена современного ребенка, возможностям сохранения ценности детства и гармоничного развития детей.

Методы. В эмпирических и экспериментальных исследованиях применяются как известные психологические методики для диагностики психического развития и функциональных состояний, так и технологии виртуальной реальности (ВР), экзоскелетов, биологической обратной связи (БОС), ольфактометрия и др.

Результаты. Использование инновационных технологий в нейрореабилитации позволило наметить перспективные направления в исследованиях, результаты которых определят развитие индустрии виртуальной реальности (ВР) в целом. В рамках исследований, проводившихся в период пандемии COVID-19, были разработаны рекомендации для различных групп населения по организации деятельности в режиме самоизоляции, а также по психологическому сопровождению, проведению психологического тренинга для медперсонала, нейропсихологической диагностике и реабилитации при COVID-19. Особых усилий потребовали исследования и практическая работа по созданию эффективной системы психологического сопровождения в Луганской и Донецкой народных республиках. При участии Психологического института РАО был организован и успешно проведен масштабный международный форум «Ребенок в цифровом мире», в котором смогли принять участие более 10 000 слушателей из 46 стран

© Зинченко Ю.П., 2022

мира. Его результаты показали, что возрастает не только интерес к проблемам детства, но и стремление ученых выработать общее понимание того, как должна быть организована образовательная работа с детьми.

Выводы. Новые направления психологических исследований были организованы и реализованы в плодотворном сотрудничестве Психологического института РАО и факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. В нескольких циклах уже проведенных и только разворачивающихся междисциплинарных исследований удалось получить новые фундаментальные данные в области психологии здоровья, детской психологии, педагогической психологии и пр. По результатам проведенной работы были подготовлены практические рекомендации и предложены научные разработки по новым перспективным направлениям научных исследований.

Ключевые слова: психология здоровья, нейрореабилитация, ольфактометрические исследования, реабилитация, пандемия COVID-19, современное детство, развитие ребенка.

Для цитирования: **Зинченко Ю.П.** Новые направления исследований в Психологическом институте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 28–42. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-28-42

MODERNITY AND HISTORY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-28-42

NEW RESEARCH DIRECTIONS IN THE PSYCHOLOGICAL INSTITUTE

Yuri P. Zinchenko[1, 2]

[1] Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, adm.psy@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9734-1703

[2] Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Background. Creating new research areas at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education is an important and urgent task. In the context of increasing changes in all spheres of life, there is a demand of modern society for professional support of psychologists in maintaining the psychological health of population and creating opportunities for harmonious development of youth and realization of its creative potential in these conditions.

Objective. The article presents a number of modern areas of research at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. In accordance with modern research paradigms, they are clearly interdisciplinary in nature and involve innovative digital technologies. The presented studies are carried out in the context of health psychology and neurorehabilitation, implementation of psychological assistance during the COVID-19 pandemic, fundamental research in the psychology of childhood, and the practical organization of psychological support for the children in "hot spots". Particular attention is paid to the study of the phenomenon of modern child, highlighting the possibilities for preserving the value of childhood and harmonious development of children.

Methods. Empirical and experimental studies implement the well-known psychological methods for diagnostics of mental development and functional states, as well as technologies of virtual reality (VR), exoskeletons, biofeedback (BFB), olfactorometry, etc.

Results. Implementation of innovative technologies in neurorehabilitation has made it possible to identify promising areas of research, which results will determine the development of the VR industry as a whole. As part of the research conducted during the COVID-19 pandemic, recommendations were developed for various groups of our population on organizing activities in self-isolation, on the psychological support and psychological training for medical staff, on the neuropsychological diagnostics and rehabilitation associated with COVID-19. Special efforts have been required for the research and practical work to create an effective system of psychological support in the Luhansk and Donetsk People's Republics. The research team of the Psychological Institute of RAE also participated in organizing a large-scale international forum "Child in the Digital World", which involved more than 10,000 students from 46 countries of the world. Its results demonstrated the growing interest in the childhood problems and the scientists' desire to develop a common understanding of how educational work with children should be organized.

Conclusions. New research areas were organized and implemented in the fruitful cooperation of the Psychological Institute of RAE and the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University. In several cycles of interdisciplinary research that has already been carried out and is just being in mid-course, it was possible to obtain new fundamental knowledge in the fields of health psychology, childhood psychology, educational psychology, etc. This allowed for working out practical recommendations and scientific developments in the new promising areas of scientific research.

Keywords: health psychology, neurorehabilitation, olfactometric studies, rehabilitation, COVID-19 pandemic, modern childhood, child development.

For citation: **Zinchenko, Yu.P.** (2022). New research directions in the Psychological Institute. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psykhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (15), 28–42. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-28-42

Введение

Современные технологии и методологические подходы к реализации фундаментальных научных исследований находят свое применение, прежде всего, в социально востребованных областях психологии. В качестве нового направления исследований, реализуемых на базе Психологического института РАО, необходимо выделить цикл работ, направленных на выполнение задачи сохранения психологического здоровья населения и разработку новых методов для ее успешной реализации. Не менее важным и традиционным для Психологического института РАО является направление, связанное с изучением детства, цель которого — создать возможности для реализации творческого потенциала каждого ребенка. Важно подчеркнуть, что оба направления исследований носят ярко выраженный междисциплинарный характер, что обусловлено стремительными изменениями исследовательских парадигм, необходимостью получения беспрецедентных по уровню обобщения данных.

© Zinchenko Yu.P., 2022

Психология здоровья и нейрореабилитация

Проблемы восстановления здоровья и социального статуса людей, перенесших болезнь или травму, касаются в той или иной мере всех членов общества. Решению этих проблем служит реабилитация, представляющая собой систему государственных медицинских, психологических и социально-экономических мероприятий, направленных на восстановление здоровья и возвращение больных и инвалидов в общество. Эта область теоретических знаний и практики вовлекает самых разных специалистов, изучающих пациента в его биологическом, психологическом и социальном измерениях. Если еще несколько десятилетий назад многие исследователи понимали под реабилитацией совокупность техник, направленных на восстановление расстройств восприятия, двигательных функций, памяти и речи у больных с повреждениями головного мозга, то в настоящее время основной задачей реабилитации считается улучшение функциональных возможностей больных в их повседневной жизни. Реабилитация и социальная реадаптация больного осуществляется по целому ряду направлений, что связано с разнообразием сфер жизнедеятельности человека, страдающих в результате болезни.

В последнее время в практике нейрореабилитации широко распространились технологии виртуальной реальности (ВР), использование экзоскелетов, биологической обратной связи (БОС) и др. Несмотря на всю видимую новизну этих приборов, традиции отечественной школы не только не устаревают, но и наоборот — оказываются все более актуальными.

Широко известно, что термин «психологические средства» является одним из ключевых в культурно-исторической психологии и психологии деятельности. Возникающие сегодня устройства ВР и тому подобные гаджеты вполне можно рассматривать как своеобразные средства, как неорганическое тело человека. Однако, как бы ни была велика теоретическая значимость тезиса об использовании внешних средств в школе Л.С. Выготского —А.Н. Леонтьева — А.Р. Лурии, все же ***не сами по себе средства являются предметом собственно психологического исследования.*** Таким предметом, следуя мнению классиков отечественной школы, являются именно ***культурные способы употребления*** данных средств.

Приведенный тезис проявлялся, в частности, в исследованиях способов употребления слова (по Л.С. Выготскому), что в дальнейшем привело к формированию более общего понятия деятельности у А.Н. Леонтьева и качественного анализа нарушений ВПФ у А.Р. Лурии и Б.В. Зейгарник, когда на первый план выступил не столько анализ результата, сколько анализ процесса выполнения той или иной пробы.

Эти положения оказываются особенно актуальны в новых условиях цифровой реальности, поскольку нередко встречаются довольно упрощенные представления о психологической реабилитации (особенно в среде специалистов, не являющихся психологами), предполагающие, что использование устройств виртуальной реальности, экзоскелетов и т.п. уже само по себе достаточно для полноценного реабилитационного процесса. Именно нетипичность данных средств, их «внеорганичность» создает особую необходимость в осмыслении тех мотивов, целей и операций, которые необходимо сформировать и передать пациенту при овладении этими средствами для наиболее успешного их применения и включения в контур телесности больного.

В качестве примера эффективного сочетания традиционных нейропсихологических методов восстановительного обучения с инновационными технологиями можно привести исследования использования экзоскелета кисти в реабилитации пациентов с парезом руки после инсульта, которое в настоящий момент проводят сотрудники факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и Психологического института РАО. Исследование еще не закончено, однако уже сейчас можно сделать два важных вывода: предварительное воздействие (прайминг), предшествующее обучению мысленному представлению движения (разгибанию кисти), повышает эффективность использования технологии «ИМК-экзоскелет»; представление любого движения в кисти оказывает активирующее влияние на соответствующие отделы коры головного мозга в связи с высокой степенью перекрытия зон. Возможности подобного компенсаторного влияния, связанного с механизмом нейропластичности, были неоднократно описаны еще А.Р. Лурией в «доцифровую» эпоху.

Развитие цифрового общества закономерно приводит к созданию новых профессий и добавлению цифровых компетенций к уже существующим. Возникает необходимость разработки новых образовательных программ, которые не только охватывают освоение новых технологий нейрореабилитации, но и носят междисциплинарный характер. В рамках развития направления ранней медицинской реабилитации предполагается начать подготовку специалистов мультидисциплинарных команд (врач физической и реабилитационной медицины, клинический логопед, клинический психолог, кинезиолог и эрготерапевт) на основе межведомственного взаимодействия. В результате прогнозируется снижение первичной инвалидности вследствие острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) у лиц трудоспособного возраста на 1,5% и повышение степени адаптации к окружающей среде у пациентов пожилого возраста, перенесших церебральный инсульт, — на 15%.

Таким образом, развитие инновационных технологий и цифровой медицины не должно привести к полной смене парадигмы нейрореабилитации. Ключевыми «узлами» отечественного подхода остаются традиционные методы восстановительного обучения, получившие новые возможности благодаря сочетанию (а не вытеснению!) их с новыми методами. Клиническая практика свидетельствует о том, что высокая эффективность нейрореабилитации может быть достигнута лишь при условии максимально раннего начала реабилитационных мероприятий, их непрерывности, интенсивности и продолжительности. Не меньшее значение имеет дифференциальная и синдромальная диагностика нарушенных функций, комплексность медико-психологического процесса, а также адекватное и дифференцированное применение программ восстановительного обучения, соответствующих определенной форме и этапу заболевания. В процессе реабилитации необходимо проведение систематического контроля за соматическим, неврологическим и психическим состоянием больного, содействие в решении его социально-психологических, социально-бытовых и трудовых проблем и включение в реабилитационный процесс членов семьи на всех этапах заболевания.

Использование новых технологий и подходов в нейрореабилитации, восстановление не отдельных операций, а целых систем функционирования обозначило необходимость изучения полимодального взаимодействия как в моторной, так и в сенсорной сферах. Исследование межмодального взаимодействия всегда сопряжено с методическими трудностями как одновременного предъявления

стимуляции различной модальности, так и комплексной регистрации поведенческих, психофизиологических и психологических показателей испытуемых. По этой причине вышеупомянутые ВР-технологии являются одним из удобных методических средств для решения задач изучения процессов межмодального взаимодействия. Изначально появившиеся как технологии моделирования и симуляции сложных условий выполнения профессиональной деятельности человека (полет на самолете, стыковка космических модулей, погружение на большие глубины и т.д.), симуляторы на основе ВР предоставляли возможность предъявления зрительной, аудиальной, вестибулярной и даже ольфакторной стимуляции (Menshikova et al., 2017). Появление полимодальной стимуляции открыло новую эру в изучении психологических и психофизиологических механизмов сенсорного конфликта — результата рассогласования между поступающей сенсорной информацией (например, зрительной и вестибулярной), которое сопровождается рядом неприятных симптомов так называемой морской болезни, или кинетоза (тошнота, потеря ориентации в пространстве, головокружение и др.). Современный этап изучения данной проблематики требует создания объяснительных моделей сенсорного конфликта как сложного психофизиологического явления. Для этого требуется не только полимодальная стимуляция для инициации межсенсорного рассогласования, но и регистрация психологических и психофизиологических показателей. В качестве последних большим потенциалом обладают параметры биоэлектрической активности головного мозга. Так, в работах по изучению мозговых механизмов иллюзии движения собственного тела, часто сопровождающей сенсорный конфликт в ВР-системах, было обнаружено изменение активности в альфа-диапазоне в теменных зонах головного мозга за несколько секунд до развития сенсорного конфликта (Kovalev et al., 2019). При этом важно отметить, что вопрос изучения сенсорного конфликта представляет собой лишь частный случай межмодального взаимодействия. Такие известные проблемы, как механизмы достижения выраженного эффекта присутствия, проблема построения целостного образа, включающего в себя представления о положении и ориентации тела в пространстве, а также ультрасовременная проблематика ко-присутствия в ВР при многопользовательском режиме использования данной технологии являются перспективными направлениями исследований, результаты которых определят развитие ВР-индустрии в целом.

Стоит отметить, что исследования полимодального воздействия стимуляции на человека обнажили актуальность и еще одной неоклассической научной задачи — механизмов ольфакторного восприятия. Несмотря на то, что обонятельная система человека является одной из древнейших сенсорных систем человеческого организма, механизмы ее функционирования, особенно механизмы возникновения и трансформации обонятельных ощущений остаются одними из наименее изученных в сравнении со зрительными или слуховыми ощущениями. Косвенным доказательством этого является также отсутствие значительного количества специального оборудования — ольфактометров — для исследований в области психологии обоняния. Один из наиболее функциональных приборов подобного класса (Hawko et al., 2021) имеется в Психологическом институте РАО — ольфактометр известного производителя Scentroid, который позволяет не только предъявлять испытуемому до 8 смешанных одорантов, но и синхронизироваться с системой регистрации электроэнцефалограммы. Такой программно-аппаратный

комплекс позволяет реализовывать исследовательский процесс, регистрируя не только психофизические параметры восприятия стимула, но также одновременно и психофизиологические показатели его обработки. Важно отметить, что изучение ольфакторного восприятия само по себе является междисциплинарной задачей, позволяющей психологам устанавливать научные коллаборации в первую очередь с биохимиками, биофизиками и молекулярными биологами. Решая задачи в области психологии обоняния, исследователям в первую очередь необходимо методологически определить, что является тем самым стимулом, который, выходя из специального диффузора прибора-ольфактометра, проходит через окружающую среду, пространство носовой полости и, наконец, достигает самих обонятельных рецепторов. Таким образом, ольфактометрические исследования вновь концентрируют внимание ученых на вопросах порождения ощущения, что является само по себе продолжением экспериментальной парадигмы работы в Психологическом институте, заданной еще Г.И. Челпановым. Однако помимо классических психофизических задач, психология обоняния также конституирует вопросы о соотношении воспринимаемых запахов и их эмоциональной окраски, о выраженности и значении запахов тех или иных веществ в разных культурах, о влиянии постковидного синдрома на функционирование обонятельной сферы и т.д.

Одним из важнейших вызовов для психологии стала пандемия COVID-19 и противодействие ее последствиям (Almondes et al., 2021). Психологи Психологического института РАО принимали активное участие в информировании населения о том, как лучше организовать свою жизнь в условиях самоизоляции с детьми, пожилыми людьми, в одиночестве и т.д. Под эгидой Российского психологического общества были разработаны рекомендации для различных групп населения по организации деятельности в период самоизоляции[1] и организовано их регулярное продвижение через федеральные и региональные СМИ. Отдельной задачей психологов в сфере образования было поддержание мотивации учащихся, вырванных из привычного образовательного контекста. Разработанные рекомендации позволили учителям поддерживать участие учащихся в образовательном процессе в условиях дистанционного обучения (Zinchenko et al., 2021; Zinchenko et al., 2020). Были разработаны актуальные рекомендации как для учителей, так и для родителей по оптимизации организации учебного процесса и нормализации отношений между семьей и школой.

Ведущие специалисты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Психологического института РАО и Российского психологического общества совместно с Федеральным медико-биологическим агентством России и лично его руководителем Вероникой Скворцовой разработали «психологические термометры» для взрослых пациентов, пациентов-детей и медицинского персонала, оказывающего медицинскую помощь больным с COVID-19[2]. С помощью таких «психологических термометров» можно самостоятельно измерить эмоциональное состояние в онлайн-формате и получить мгновенную обратную связь о мерах самопомощи, необходимой поддержке со стороны коллег, а также о необходимости обращения за профессиональной помощью к психологической службе больницы или медицинского центра, где человек работает или проходит лечение.

[1] http://xn--n1abc.xn--p1ai/news/themes/8462/

[2] http://fmbaros.ru/psikhologicheskaya-podderzhka/detail/?ELEMENT_ID=38750

Полученный объем психодиагностических результатов поставил перед психологами задачу их многофакторного анализа с учетом многочисленных особенностей респондентов. Поскольку в исследовании приняли участие тысячи респондентов, заполнявших опросники в условиях пандемии, что кардинально меняло условия эксперимента, у психологов появилась возможность моделирования и перепроверки психометрических характеристик как классических диагностических инструментов, так и созданных специально под эту задачу тестов, опросников и даже батарей оценки когнитивного функционирования. Все это позволило классифицировать полученные результаты как настоящие «большие данные» (Big Data) и использовать соответствующие средства анализа, в том числе нейросетевые инструменты, для получения наиболее достоверных результатов.

Накопленный опыт был обобщен и представлен в коллективной монографии (Психологическое сопровождение пандемии COVID-19, 2021) российских и зарубежных исследователей, освещающих психологические аспекты влияния пандемии COVID-19. Особое внимание в книге уделено опыту реализации психологической помощи в различных регионах Российской Федерации и за ее пределами. В ней также приводятся апробированные рекомендации по психологическому сопровождению, проведению психологического тренинга для медперсонала, нейропсихологической диагностике и реабилитации при COVID-19.

Психология современного детства

Экспериментальное изучение культуры детства в Российской психологии имеет длительную традицию, основателями которой были выдающиеся исследователи, преподаватели Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и сотрудники Психологического института РАО — Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др. В работах, выполненных в контексте культурно-исторической перспективы, было показано, что в детстве происходит формирование личности ребенка, закладывается фундамент его дальнейшей академической и социальной успешности, поэтому степень ответственности, которая стоит перед взрослыми за благополучное развитие детей, сложно переоценить.

Важность исследований в области детства в России была закреплена в Указе о Десятилетии детства, который в 2017 году на государственном уровне обозначил приоритет проведения масштабных междисциплинарных работ, направленных на понимание феномена современного ребенка, возможностей сохранения ценности детства и гармоничного развития детей.

Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и Психологический институт РАО выступили пионерами в организации такой работы, руководствуясь культурно-историческим подходом. Большую роль в этом сыграла деятельность Российского психологического общества, основанного при Московском университете, которое помогло привлечь талантливых психологов к исследованиям по всей стране.

Важное значение получили перспективы изучения детства, намеченные в результате сотрудничества с иностранными коллегами. В ходе совместного анализа особенностей развития детей в современных условиях формулировалась методология и дизайн исследования, включая инструментарий получения данных и их содержательный анализ. Если раньше изучение развития ребенка ограничива-

лось сравнительно небольшими когортами участников, то современное изучение детского развития отличает его масштабный и кросс-культурный характер, что обеспечивает возможности сравнения результатов, полученных в разных регионах нашей страны, с результатами международных исследований (Kartushina et al., 2022; Kovyazina et al., 2021; Veraksa et al., 2021). В проект «Растем вместе» включились на сегодняшний день более 100 000 детей и их родителей, более 5 000 педагогов и психологов детских садов и школ. Можно с уверенностью сказать, что проект стал движением, важность которого разделяют не только специалисты, но и родительская общественность (вместерастем.рф).

Если анализировать проблематику современного детства, можно увидеть, что она заметно отличается от имевшейся на более ранних этапах ее становления новыми текстами и линиями анализа. В последнее время большое внимание уделяется предметно-развивающей среде образовательных учреждений, предоставляющей возможности для реализации разнообразных видов деятельности (Алмазова и др., 2019; Веракса и др., 2020). Становится важным дополнять исследования познавательного и личностного развития детей объективным изучением предметно-развивающей среды, оценка которой проводится сертифицированными специалистами по стандартизированным шкалам, многие из которых основаны на постулатах культурно-исторической психологии. Методология наших исследований традиционно опирается на работы, выполненные в рамках культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского и его последователей, и на перспективы теории деятельности А.Н. Леонтьева. Однако следует отметить, что даже в рамках направлений, ставших уже классическими, происходит развитие основных понятий, уточняется терминология и формулируется новая проблематика.

Достаточно рассмотреть, как решаются проблемы игры или учебной деятельности в современном понимании с позиций культурно-исторической перспективы. Так, например, если рассматривать классическую проблематику развития игровой деятельности, то, с одной стороны, исследуется структура игровой деятельности и подчеркивается ее двусубъектность, а с другой — анализируются условия, в которых она протекает, с учетом как полифункциональных, так и монофункциональных объектов, характеризующих предметно-развивающую среду образовательного учреждения (Бухаленкова и др., 2021; Веракса и др., 2022; Veresov, Veraksa, 2022).

Интерес представляет стремление исследователей выработать общее понимание того, как должна быть организована образовательная работа с детьми. Все более отчетливо проводится мысль, что ребенок является субъектом собственной активности. Он обладает собственным голосом, инициативой, реализация которой требует поддержки со стороны окружающих ребенка взрослых и сверстников. Фактически, представленные исследования в области образования переходят к методологии постнеклассического изучения ребенка, в рамках которого человек понимается как сложная саморазвивающаяся система.

Неуклонно возрастающий интерес к психологическим аспектам организации образовательной практики и проблемам детства говорит о том, что современные исследователи в разных странах занимаются разработкой общего концептуального взгляда на становление детской психики в современных условиях. Этот процесс выходит за рамки отдельной страны, становится общекультурным цивилизационным трендом, что повышает ответственность и значимость проводимых исследований.

Полученные результаты позволили сотрудникам Психологического института РАО существенно расширить подходы к научно-методическому обеспечению психологического сопровождения образовательной среды. Понимание особенностей психологических процессов современного ребенка обеспечило создание моделей прогнозирования возникающих адаптационных сложностей при продвижении субъекта образовательного процесса по учебным ступеням от школы до высших учебных заведений. В этой связи формируемые концепции деятельности психологических служб вузов, определяемые ими цели, задачи и методы в качестве своего источника имеют в том числе передовые разработки сотрудников Психологического института РАО, которые в свою очередь являются активными участниками создания таких важнейших для всей страны документов.

Начиная с 22 февраля 2022 года ведущие специалисты Психологического института РАО и факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова активно включились в работу по оказанию психологической помощи, проведению мониторинга социально-психологических процессов и созданию эффективной системы психологического сопровождения пунктов временного размещения (ПВР) лиц, перемещаемых с территорий Луганской и Донецкой Народных Республик.

Сотрудники Психологического института РАО и факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова осуществляли командировки в ПВР, расположенные на территории Воронежской, Ростовской, Московской областей, Луганской Народной Республики.

При посещении всех ПВР были проведены глубинные интервью с их руководителями, воспитателями и воспитанниками с целью определения наиболее важных и оперативных направлений работы по адаптации детей к новым условиям жизни и выявлению проблем, требующих решения с участием психологов. Оказывалась методическая помощь, обсуждалась дальнейшая стратегия по перезапуску образовательного и воспитательного процессов в новых условиях. В процессе установления психологического контакта, проведения коррекционно-развивающих игр и включения детей в активную творческую деятельность наши сотрудники осуществляли включенное наблюдение с целью выявления системы отношений между детьми младшего школьного возраста и воспитателями, а также оценки эмоционального состояния и готовности детей включаться в развивающие виды деятельности.

По результатам проведенной работы были подготовлены и даны практические рекомендации по созданию условий и методическому сопровождению трансформации детско-взрослых отношений в сторону развития сотрудничества и наставничества в коллективе в целях повышения уровня доверия к воспитателям, социальной стабильности в коллективе и готовности к социально-одобряемому поведению в ситуации неопределенности. Дополнительно в рамках круглого стола на Первом форуме образовательных организаций РФ, Донецкой и Луганской Народных Республик, а также рабочих совещаний с руководством вузов Воронежской и Ростовской областей обсуждались важнейшие задачи и направления работы психологов. Среди них — методическое сопровождение регулярных консультаций воспитателей по вопросам организации психологической помощи детям-сиротам; реализация просветительских мероприятий, направленных на помощь в адаптации детей и воспитателей к новым условиям жизни; проведение онлайн-встреч, направленных на повышение психологической компетентности воспитателей и

руководства ПВР с целью создания благополучных условий для жизни и обучения детей; разработка тренингов и мастер-классов по снижению уровня тревожности, стресса для детей-сирот разных возрастов.

Результаты научно-методической работы по организации психологического сопровождения детей и молодежи Луганской и Донецкой Народных Республик отражены в Резолюции Первого форума образовательных организаций России, ДНР и ЛНР (https://m.minobrnauki.gov.ru/резолюция%20образовательного%20форума%20Россия%20-%20Донбасс.pdf).

В тесном взаимодействии Психологического института РАО с Российским психологическим обществом на регулярной основе проводятся крупные международные конференции, направленные на развитие научного сотрудничества и популяризацию полученных результатов исследований. Традиционно результаты исследований, посвященных изучению современного детства, представляются на ежегодном Форуме «Ребенок в цифровом мире», который был организован и проводится по инициативе Психологического института РАО совместно с факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО.

Благодаря использованию цифровых технологий, в 2022 году в режиме онлайн в Форуме смогли принять участие более 10 000 слушателей из 46 стран мира. На протяжении двух дней психологи, педагоги, медики, социологи, антропологи, филологи и другие специалисты, занимающиеся исследованием детства, вели диалог на актуальные темы, посвященные проблемам устойчивого развития детей в условиях трансформации, вызванной цифровизацией современного общества. Были заслушаны выступления 73 спикеров из 20 стран. Все доклады и презентации доступны для просмотра на сайте Форума: https://digitalchildhood.org/.

По инициативе Психологического института РАО был организован Латиноамериканский психологический семинар в рамках программы развития билатеральных отношений между психологическими обществами Панамы и России с целью продвижения идей культурно-исторической психологии в Латинской Америке и обмена передовым опытом в различных направлениях психологической науки. Проводимые на регулярной основе, заседания семинара собирают более 1000 коллег — психологов из России и стран Латинской Америки. На мероприятиях рассматриваются теоретические и прикладные аспекты методологии психологии, психологии детства, киберпсихологии, нейропсихологии и других актуальных вопросов психологической науки и практики.

Издательская программа

Особое внимание уделяется созданию возможностей для презентации результатов проведенных исследований в виде публикаций. Так, в 2021 году был создана новая концепция развития журнала «Теоретическая и экспериментальная психология», был обновлен дизайн и сайт журнала (https://tepsyj.ru/), в его редакционную коллегию привлечен целый ряд известных специалистов, из которых 20 докторов наук, 8 академиков и 5 членов-корреспондентов РАО. Годы плодотворной научной деятельности всемирно известных ученых — сотрудников Психологического института Российской академии образования, результаты их психологических исследований были отражены и в этом специальном выпуске журнала, который освещает как историю, так и современные достижения института.

В том же 2021 году состоялся и первый выпуск международного журнала «Новые идеи в психологии развития и образовании» (New Ideas in Child and Educational Psychology), в редакционную коллегию которого вошли представители 21 страны, а читателями первого выпуска стали более 3000 специалистов со всего мира. Авторами опубликованных статей стали психологи из Швеции, Нидерландов, Мексики, Австралии, России и других стран. Журнал выходит на английском языке с расширенными аннотациями на английском, русском, французском и испанском языках.

В 2021–2022 годах Психологическим институтом РАО были выпущены следующие знаковые монографии: Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021; Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / под ред. Ю.П. Зинченко. — Москва: Издательство Московского университета, 2021; Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : [коллективная монография] / Л.М. Митина, Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова [и др.]. Под редакцией доктора психологических наук Л. М. Митиной. — Министерство науки и высшего образования РФ, «Психологический институт Российской академии образования», Самара: Бахрах-М, 2022; Психологический образ детства в исторической трансспективе российского общества : (20-е годы XX века — 20-е годы XXI века) / А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, И.В. Дубровина. — ФГБНУ «Психологический институт РАО». — Москва: Акрополь, 2021; Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов: монография / Л.М. Митина, С.О. Щелина. — Психологический институт Российской академии образования. — Москва: Психологический ин-т РАО, 2021; Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза: монография / Панюкова Ю.Г., Сладкова О.Б., Панина Е.Н. — Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К.А. Тимирязева [и др.]. — Москва: Альпен-Принт, 2021; Психология смысла жизни: школа В.Э. Чудновского / под редакцией Т.А. Поповой и др. — ФГБНУ «Психологический институт РАО». — Москва: Смысл, 2021; Выдающиеся ученые Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес / Ред.-сост. и автор предисловия Н.Л. Карпова. — М.: ПИ РАО, РШБА, 2021; Здоровье сберегающие и развивающие технологии в системе дополнительного образования и детских лагерях: коллективная монография / А.Н. Камнев, О.А. Кононова, С.А. Макарова, В.И. Панов; Московский государственный психолого-педагогический университет и др. — Москва: Народное образование, 2021; Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. Москва: Издательство Московского университета, 2021; Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы Мелик-Пашаев, А.А. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы: учебное пособие для средних и высших педагогических учебных учреждений / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. — Москва: Издательство Московского университета, 2022; Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Курс лекций / Б.Д. Эльконин. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2022; Смирнова, Е.О. Психолого-педагогические исследования дошкольного детства. Избранные статьи / сост., вступ. ст. В.С. Собкин. — Москва: Издательство Московского университета,

2022; Собкин В.С. «Трагикомедия исканий» Льва Выготского. — Москва: Издательство Московского университета, 2022; Piaget and Vygotsky in XXI century / ed. N. Veraksa, I. Pramling-Samuelsson. — London: Springer, 2022.

Выводы

Характерными чертами представленных в статье направлений исследований в Психологическом Институте РАО являются соответствие их тематики потребностям современного изменяющегося общества, сплав традиционных психологических подходов с современными исследовательскими парадигмами, включение в методический арсенал новых цифровых методов и инновационных технологий. Новые направления психологических исследований были организованы и реализованы совместными усилиями сотрудников Психологического института РАО и факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В нескольких циклах уже проведенных и только разворачивающихся междисциплинарных исследований уже удалось получить новые фундаментальные знания в области психологии здоровья, детской психологии, педагогической психологии и т.д. По результатам проведенных исследований разработаны актуальные рекомендации по всем направлениям практической работы.

Литература

Алмазова О.В., Белолуцкая А.К., Бухаленкова Д.А. и др. Образовательная среда и эмоционально-личностное развитие дошкольников // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 40–51.

Бухаленкова Д.А., Сухих В.Л., Якупова В.А. Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? // Современное дошкольное образование. 2021. № 1 (103). С. 8–16.

Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. Москва: Издательство Московского университета, 2021.

Almondes, K.M., Bizarro, L., Miyazaki, M.C.O.S., Soares, M.R.Z., Peuker, A.C., Teodoro, M., Modesto, J.G., Veraksa, A.N., Singh, P., Han, B., Sodi, T. (2021). Comparative Analysis of Psychology Responding to COVID-19 Pandemic in Brics Nations. *Front. Psychol*., 12, 567585.

Hawko, C., Verriele, M., Hucher, N., Crunaire, S., Leger, C., Locoge, N., & Savary, G. (2021). A review of environmental odor quantification and qualification methods: The question of objectivity in sensory analysis. *Science of The Total Environment*, 795, 148862.

Kartushina, N. et al. (2022). COVID-19 first lockdown as a window into language acquisition: associations between caregiver-child activities and vocabulary gains. *Language Development Research*, 2 (1), 1–36.

Kovalev, A., Gasimov, A., Klimova, O. (2019). Brain activation during vection illusion perception. *Psychophysiology*, 56 (S1), 66–66.

Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M., Gavrilova, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (4), 65–77.

Menshikova, G., Kovalev, A., Klimova, O., Barabanshchikova, V. (2017). The application of virtual reality technology to test the motion sickness resistance. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (3), 151–164.

Veraksa, A., Gavrilova, M., Pons, F. (2020). The impact of classroom quality on young children's emotion understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (5), 690–700.

Veraksa, A., Singh, P., Gavrilova, M., Jain, N., Veraksa, N. (2021). Russian and Indian Preschool Educators' Beliefs about Distance Education for Preschoolers. *Education Science*, 11, 814.

Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V. (2022). The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood. *International journal of early years education*, 30 (4), 1–18.

Veresov, N., Veraksa, N. (2022). Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*. doi: 10.1080/09575146.2022.2056880

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13 (4), 168–182.

Zinchenko, Y.P., Shaigerova, L.A., Almazova, O.A., Shilko, R.S., Vakhantseva, O.V., Dolgikh, A.G., Veraksa, A.N., Kalimullin, A.M. (2021). The Spread of COVID-19 in Russia: Immediate Impact on Mental Health of University Students. *Psychological Studies*, 66, 3, 291–302.

References

Almazova, O.V., Belolutskaya, A.K., Bukhalenkova, D.A. et al. (2019). Educational environment and emotional and personal development of preschoolers. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 40–51. (In Russ.).

Almondes, K.M., Bizarro, L., Miyazaki, M.C.O.S., Soares, M.R.Z., Peuker, A.C., Teodoro, M., Modesto, J.G., Veraksa, A.N., Singh, P., Han, B., Sodi, T. (2021). Comparative Analysis of Psychology Responding to COVID-19 Pandemic in Brics Nations. *Front. Psychol.*, 12, 567585.

Bukhalenkova, D.A., Suhih, V.L., Yakupova, V.A. (2021). The development of self-regulation in the game: what and how to play with preschoolers? *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool education today)*, 1 (103), 8–16. (In Russ.).

Hawko, C., Verriele, M., Hucher, N., Crunaire, S., Leger, C., Locoge, N., & Savary, G. (2021). A review of environmental odor quantification and qualification methods: The question of objectivity in sensory analysis. *Science of The Total Environment*, 795, 148862.

Kartushina, N. et al. (2022). COVID-19 first lockdown as a window into language acquisition: associations between caregiver-child activities and vocabulary gains. *Language Development Research*, 2 (1), 1–36.

Kovalev, A., Gasimov, A., Klimova, O. (2019). Brain activation during vection illusion perception. *Psychophysiology*, 56 (S1), 66–66.

Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M., Gavrilova, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (4), 65–77.

Menshikova, G., Kovalev, A., Klimova, O., Barabanshchikova, V. (2017). The application of virtual reality technology to test the motion sickness resistance. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (3), 151–164.

Psychological support of the COVID-19 pandemic. (2021). In Yu.P. Zinchenko (Eds.). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).

Veraksa, A., Gavrilova, M., Pons, F. (2020). The impact of classroom quality on young children's emotion understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (5), 690–700.

Veraksa, A., Singh, P., Gavrilova, M., Jain, N., Veraksa, N. (2021). Russian and Indian Preschool Educators' Beliefs about Distance Education for Preschoolers. *Education Science*, 11, 814.

Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V. (2022). The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood. *International journal of early years education*, 30 (4), 1–18.

Veresov, N., Veraksa, N. (2022). Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach. *Early Years*. doi: 10.1080/09575146.2022.2056880

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13 (4), 168–182.

Zinchenko, Y.P., Shaigerova, L.A., Almazova, O.A., Shilko, R.S., Vakhantseva O.V., Dolgikh A.G., Veraksa, A.N., Kalimullin, A.M. (2021). The Spread of COVID-19 in Russia: Immediate Impact on Mental Health of University Students. *Psychological Studies*, 66, 3, 291–302.

Статья получена 31.08.2022;
принята 09.09.2022;
отредактирована 14.09.2022

Received 31.08.2022;
accepted 09.09.2022;
revised 14.09.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зинченко Юрий Петрович — академик РАО, профессор, доктор психологических наук, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; директор Психологического института Российской академии образования; Президент РПО, adm.psy@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9734-1703

ABOUT AUTHOR

Yuri P. Zinchenko — Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Doctor of Psychology, Dean of Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Head of Psychological Institute of the Russian Academy of Education; President of the Russian Psychological Society, adm.psy@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9734-1703

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.928.22, 159.928.23
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-43-56

ОТ ИНСАЙТА ДО ТВОРЧЕСКОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.Б. Богоявленская

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
mpo-120@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6766-2047

Актуальность. В статье освещается путь автора от исследований феномена инсайта до раскрытия психологического механизма творчества. Первый этап (1965 г.) — продолжение в аспирантуре исследований, начатых в курсовой и дипломной работах под руководством С.Л. Рубинштейна. Второй этап (1969 г.) — автором в психологию введен новый экспериментально-диагностический метод «Креативное поле».

Цель. Раскрыть подход автора к рассмотрению мыслительного процесса и природы творчества; описать исследование механизма творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе.

Результаты. На первом этапе было обосновано, что открытый Я.А. Пономарем механизм инсайта не является единственным. Показана роль природы языков мышления и динамики смены их видов: от наглядного — к знаку, от знака — к структуре. Наглядность структуры объясняет мгновенное осознание гипотезы. Выводы автора находили подтверждение в теориях Н.И. Жинкина, Л.М. Веккера, М. Ханта. На втором этапе автору удалось реализовать принцип творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейна и разработать типологию познавательной деятельности, которая соотносится с уровнями познания, выделенными Г. Гегелем: 1) стимульно-продуктивный уровень (по Гегелю — уровень единичного) — выполнение предложенного задания в рамках исходных требований; 2) эвристический уровень, осуществляемый за рамками требований исходной задачи (по Гегелю — уровень особенного), позволяет открыть новые закономерности; 3) креативный уровень (по Гегелю — уровень всеобщего) характерен для немногих. Открытая закономерность выступает для испытуемого не методом решения, а исходным моментом построения теории.

Выводы. В статье обосновывается, что открытый автором механизм творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе возможен только при доминировании познавательной мотивации в структуре личности. Это получило подтверждение в исследовании более 10 тысяч испытуемых и в серии лонгитюдных исследований, в которой один эксперимент ведется с 1970 г., когда испытуемые были десятиклассниками. Данные исследования представляют теоретико-эмпирические доказательства методологического принципа постнеклассики как единства истины и нравственности.

Ключевые слова: мышление, творчество, развитие, метод, механизм, инсайт, решение задачи, проблемная ситуация, способности, одаренность.

Для цитирования: **Богоявленская Д.Б.** От инсайта до творческой самодеятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 43–56. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-43-56

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-43-56

FROM INSIGHT TO CREATIVE AMATEUR PERFORMANCE

Diana B. Bogoyavlenskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
mpo-120@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6766-2047

Background. The article describes the author's way from researching the phenomenon of insight to revealing the psychological mechanism of creativity. Its first stage (1965) was a postgraduate continuation of the studies initiated in the term papers and dissertations under the guidance of S.L. Rubinshtein. At the second stage (1969) the author introduced a new experimental-diagnostic method "Creative field" into psychology.

Objective. To reveal the author's approach to the consideration of the thought process and the nature of creativity; to describe the study of the mechanism of creativity as an ability to develop activities on one's own initiative.

Results. At the first stage of research work it was justified that the mechanism of insight opened by Y.A. Ponomarev is not the only one. The studies demonstrated the role of the nature of the thinking languages and the dynamics of changing their types: from the visual image to the sign, and then — from the sign to the structure. The visibility of the structure explains instant emergence of the hypothesis. The author's conclusions were confirmed in the theories of N.I. Zhinkin, L.M. Wecker, M. Hunt. The second stage of research allowed the author to realize the Rubinstein's principle of creative activity and develop a typology of cognitive activity, which correlates with the cognition levels identified by G. Hegel: stimulus-productive level supposes implementation of the proposed task within the framework of initial requirements (according to Hegel — the level of the singular); heuristic level, carried out beyond the requirements of the original task, allows to discover new patterns (according to Hegel — the level of the special); creative level (according to Hegel — the level of the universal) is characteristic of the few. An open regularity does not act as a solution method, but as a starting point for constructing a theory.

Conclusion. The article substantiates that the mechanism of creativity as the ability to develop one's activity on his own initiative, can take place only with the dominance of cognitive motivation in the structure of personality. This has been confirmed in the sample of more than 10,000 subjects in a series of long-term studies in which one experiment is in process since 1970, when the subjects were 10th graders. The research data of these studies constitute a theoretical and empirical proof of the post-nonclassical methodological principle of the unity of truth and morality.

Keywords: thinking, creativity, development, method, mechanism, insight, problem solving, problem situation, abilities, giftedness.

© Богоявленская Д.Б., 2022

For citation: **Bogoyavlenskaya, D.B.** (2022). From insight to creative amateur performance. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 43–56. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-43-56

Введение

Мысль о том, чтобы помимо философского получить еще и психологическое образование, возникла у меня под влиянием лекций П.Я. Гальперина, которые он читал студентам-философам. Его указание на то, что эмпирический факт, полученный в психологическом исследовании, имеет для познания не меньшее значение, чем методология, прозвучал для меня убедительно. Но по закону нельзя было учиться одновременно на двух отделениях — философии и психологии. Это препятствие можно было преодолеть, если стать членом Совета НСО с функциями организации внеучебного процесса на факультете. С первого курса я одна выполняла всю эту работу, и к 4-му курсу мне разрешили стать студенткой также и психологического отделения. Узнав об этом, С.Л. Рубинштейн с уверенностью произнес: «Тогда пора раскрыть механизм инсайта» и тем самым определил мне тему исследований на всю последующую жизнь.

Раскрытие механизма инсайта

В качестве механизма инсайта Я.А. Пономарев рассматривал интуицию. Однако С.Л. Рубинштейн считал, что пока решение задачи, ее анализ отрывается от догадки, не приводит к решению, которое возникает как бы неожиданно, существует лазейка для индетерминизма. В качестве метода исследования нами использовалось решение задач-головоломок, которые служат моделью исследования мышления, поскольку они требуют разворачивания такого же мыслительного процесса, как и ситуации, где «маскировка существенных условий возникает закономерно из существа проблемы» (Рубинштейн, 1957, с. 89).

В результате проведенных экспериментов было показано, что догадка возникает как стремительно кристаллизующийся закономерный результат проведенного анализа (Рубинштейн, 1958).

Данные моей курсовой работы, которые Сергей Леонидович успел привести в книге 1958 г. (Рубинштейн, 1958, с. 88–93), а затем дипломной работы доказывали экспериментально, что инсайт наступает не обязательно на стадии инкубации при усмотрении решения в «побочном продукте», что имеет место, но не обязательно, как утверждал Я.А. Пономарев, считая, что творческие задачи не могут решаться иначе (Пономарев, 1976). Решение может наступить в результате тщательного последовательного анализа ситуации и выхода в определяемую этим анализом другую систему отношений (обратим на это внимание), в которой анализ исходного противоречия находит решение.

Напомню основное определение мышления как процесса, данное Рубинштейном: «...Исходным в мышлении является синтетический акт соотнесения условий и требований задачи. Анализ совершается в рамках этого соотнесения и посредством него... Переход от одного акта анализа к следующему определяется

© Bogoyavlenskaya D.B., 2022

в каждом случае соотношением результата, полученного анализом на данном этапе, с оставшимися невыполненными требованиями задачи» (Рубинштейн, 1958, с. 97). «Исходная детерминация процесса соотнесением условий и требований задачи, выступая по ходу процесса каждый раз в ***новых формах, сохраняется*** на протяжении всего процесса» » (там же). Анализ в новых формах или в другой системе отношений позволяет найти ответ, который не очевиден в исходной системе. Так, при решении задачи на построение четырех равносторонних треугольников из 6 спичек (сторона равна спичке) решение долго не находится, поскольку спичек мало для 4 фигур. Решение находится тогда, когда необходимость, чтобы каждая сторона была общей, переносит анализ в систему геометрии, что указывает на построение требуемой фигуры не на плоскости, а в пространстве. Это указывает на научную плодотворность данного подхода к раскрытию природы мышления в отличие от бихевиоризма, который в данной ситуации располагает лишь набором ассоциаций, не исключающих случайность.

Поскольку исследование мышления как процесса в школе С.Л. Рубинштейна ставило на первый план изучение закономерностей протекания его процессуального состава: процессов анализа, синтеза, обобщения, посредством которых решается задача, то реализованный мной в дальнейшем ракурс рассмотрения процесса мышления позволил выйти в новый пласт видения природы процесса, увидеть не только движение анализа, ведущее к инсайту, но и, в узком смысле, природу этого движения, его языки. Таким образом, следующим шагом было осмысление процесса мышления уже не только со стороны анализа его операционального состава. Нами была выявлена динамика языков реализации этапов этого процесса, а в результате построена К-модель, не только определяющая гипотезу решения, но в силу своей наглядности объясняющая мгновенность решения.

При проведении эксперимента получило подтверждение уточнение С.Л. Рубинштейна, что «всякое мышление, как бы отвлеченно и теоретично оно ни было, начинается с анализа эмпирических данных, и ни с чего другого оно начинаться не может» (Рубинштейн, 1959, с. 61). Действительно, первое, что бросалось в глаза в ходе проведения эксперимента, — это усвоение испытуемым условий с помощью интенсивной речевой активности (неоднократного проговаривания условий). Длительность этого этапа, скорее всего, связана со сложностями построения «картины событий».

В проведенных нами экспериментах у испытуемых сразу после вербализации наблюдался перевод условий на предметный (субъективный) код, который обеспечивал возможность трансформации, дополнения и преломления информации, поступающей в виде задачи, в соответствии с информацией, хранящейся в памяти. Так шло восстановление предмета, реального содержания задачи. Это субъективное видение условий проблемной ситуации представляет собой **образ проблемной ситуации**. Значение этого этапа четко демонстрирует один из реальных примеров.

На вопрос моего соседа (аспиранта физфака МГУ), чем я озадачена, я объяснила свое недоумение: «Как известный ученый гештальтпсихолог мог изучать аффекты на такой простой задаче, где надо определить длину пути мухи, летающей от одного велосипедиста к другому, пока они не встретятся? Они выезжают одновременно из двух городов, находящихся на расстоянии 300 км. Едут с одинаковой скоростью по 15 км/ч, а муха летает со скоростью 20 км/ч». Сосед согласился

с тем, что задача действительно очень проста, так как решается по формуле спирали Архимеда. Я удивилась: «Откуда спираль?» «Но дуга полета мухи постоянно уменьшается», — объяснил он. «Хотя формула не подойдет, поскольку там скорость должна меняться. Тогда задача действительно трудная. Придется вычислять очень много мелких отрезков!»

Но образное представление ситуации — это лишь первый этап овладения условиями задачи. Оно еще не соответствует условиям задачи в строгом смысле. Собственно условия задачи вычленяются в процессе соотнесения всего образного видения ситуации с требованием задачи. Этот момент представляется особенно важным, так как именно здесь становится очевидным, что требование определяет тот аспект, по которому в исходном материале (образе проблемной ситуации) вычленяются релевантные стороны объектов. При использовании в наших экспериментах известной задачи Хельма требование вычислить путь определяет и соответствующие условия — скорость, расстояние, векторы движения.

В работах С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1958) и его школы дан глубокий анализ процесса соотнесения условий и требования задачи. Исследования В. Тереховой показали, что физические предметы, непосредственно сравниваемые между собой, не дают основания для заключения об их соотношении. Согласно Рубинштейну, основой для сопоставления данных может служить только **единая система понятий**, устанавливаемая в процессе соотнесения условий и требования. Эвристичность заключается в усмотрении за этой единой понятийной системой некоторой нелингвистической репрезентации условий задачи в едином поле (под нелингвистической формой мы понимаем реализацию, отличную от выражения в натуральном языке). Такая репрезентация в едином поле достигается абстрагированием от иррелевантных сторон объектов проблемной ситуации: именно благодаря этому условия становятся однородными и, как следствие, сопоставимыми. Однородность условий позволяет отвлечься от их качественного содержания и в свою очередь перейти к знаковому представлению собственно условий задачи: «Вижу, как красивые велосипедисты нажимают на педали, но дальше их вижу в виде черточек». Велосипедисты и муха представляются уже в виде черточек, так как теперь важно лишь то, что они суть движущиеся тела. **Переход на язык знаков** позволяет построить систему их отношений в данной проблемной ситуации — ее модель (в терминах гештальтпсихологии, происходит замыкание гештальта). Вместе с тем построенная система отношений является не только отображающей, но и **порождающей** структурой. С нее как результата анализа проблемной ситуации считывается гипотеза, принцип ее решения. Дальнейший анализ этого факта привел к выводу, что мгновенность догадки связана с порождающей функцией визуальной структуры, названной нами впоследствии «Концептуальной моделью проблемной ситуации» и это объясняет то, что угадывалось Рубинштейном еще в 1946 г., когда он писал об «…особых схемах, которые как бы предвосхищают словесно еще не развернутую систему мыслей» (Рубинштейн, 1946, с. 61, с. 131). Это же объясняет его высокую оценку моего диплома и меня как экспериментатора более сильного, чем гештальтпсихологи, что мною тогда не было понято, а только удивило (как можно сравнивать дипломницу с великим Дункером?).

Что же добавляет введенный аспект анализа мышления по сравнению с его описанием в школе Рубинштейна до этого? Представляется, что здесь вводится

новая плоскость рассмотрения мыслительного процесса. Если детерминация соотнесением условий и требований задачи идет как бы в горизонтальной плоскости, то динамика перекодирования описывает одновременно его природу и движение в вертикальной плоскости. Подчеркну, что характер языка носит строго определенное функциональное значение и определяется содержанием этапа процесса мышления. Описанный нами процесс одновременно позволяет решить и одну из глубинных проблем нашей психики: соотношения ее языков. Усмотрение в К-модели гипотезы решения: усмотрение как понимание, то есть его вербализация (внутренняя речь). Это тонко сформулировано Г. Хантом как «ощущаемый смысл» (Хант, 2004, с. 235). Рассмотрение образно-пространственных структур вне мышления подверглось критике и Л.М. Веккером (Веккер, 1998). Термин Р. Арнхейма (Арнхейм, 1994) «визуальное мышление» также направлено против разрыва языков, реализующих мышление. Это единство языков мышления Хант объясняет ролью «межмодальной трансляции», реализуемой новой корой у человека (Хант, 2004, с. 233). Этот феномен зафиксирован и философом М. Хайдеггером: «Скрытое единство видения и слышания определяет сущность мышления» (Хайдеггер, 2003).

Общеизвестно, что вербальный код как проговаривание вслух включается в процесс мышления, сначала при усвоении условий задачи, затем, когда у испытуемого нет других условий объективации, и, конечно, на заключительной стадии нахождения решения, а также спонтанно по ходу решения, сменяя (объективируя) внутреннюю речь.

Об участии «образного» кода пишут многие авторы. В качестве наиболее значимых и близких следует выделить фундаментальные исследования Л.Л. Гуровой (1976), И.С. Якиманской (1980), Н.А. Менчинской (1966), Е. Ханта, Ф. Кликса и др. Для нас важно то, что образный код не является **однородным** на выделяемых этапах овладения условиями задачи. На первом этапе он выступает как собственно предметный код, и с его помощью строится образ проблемной ситуации, на втором — как знаковый и позволяет выделить собственно условия, на третьем — как знаково-символический, с помощью которого осуществляется схематическое построение системы отношений в данной проблемной ситуации. Как показал эксперимент, здесь мы имеем дело со структурой, не только отображающей, но и **порождающей**: являясь результатом анализа отношений в данной проблемной ситуации, она выступает как ее субъективная мысленная модель, с которой как бы **«считывается»** тот или иной принцип решения (идея, гипотеза). В конечном счете, модель строится как замыкание гештальта, с чем и связано ее **понимание.** Это действительно «видящая мысль». В этом ее **первая и главная эвристическая функция**. Предлагаемое рассмотрение дает возможность разорвать сложный процесс **порождения мысли** на взаимодействующие компоненты, звенья; отчетливо развести сам процесс и его продукты; показать включение каждого продукта в последующие звенья процесса, а главное — ввести как **центральное звено** (которое может осуществляться в свернутом виде) построение модели проблемной ситуации. Построение К-модели описывает полный цикл репрезентации конкретной ситуации, который включает с необходимостью весь **набор языков** и не ограничен каким-либо одним (приоритетным — вербальным или визуальным).

Таким образом, в нашем подходе вводится новая плоскость рассмотрения мыслительного процесса. Прослеживается закономерная смена языков презентации

продуктов мышления на разных его этапах, то есть подчеркивается, что характер «языка» реализации определяется содержанием этапа, и он носит строго определенное функциональное значение. В свою очередь это позволяет понять структуру взаимодействия функций воображения и мышления в процессе решения задачи через построение К-модели.

Разработанное в школе С.Л. Рубинштейна представление о догадке как о результате проведенного анализа лишало понимание инсайта как пристанище индетерминизма. Это расценивалось как победа отечественной психологии. При этом еще не осознавалось, что решена была лишь частная проблема. К сожалению, явления «спонтанных» открытий остались за пределами эксперимента. Вместе с тем это закономерно, поскольку возможность наблюдать процесс в рамках метода проблемных ситуаций существует только в связи с решением задач. Анализ осуществляется здесь лишь по ходу решения задачи, поскольку «мышление исходит из проблемной ситуации», — подчеркивал С.Л. Рубинштейн. «Имея такое начало, оно имеет и конец» (Рубинштейн, 1958, с. 142). Как только требование выполнено, исчерпана исходная стимуляция процесса анализа.

До начала 1970-х гг. выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания в раскрытии понятия творчества не находило своего применения. Ни «поризм» греков, непредвиденный выход человека в «непредзаданное», ни термин «серендипность» (*serendipity*) не рассматривались в качестве актуальных проблем в раскрытии понятия творчества. При всем уважении ученых к Ж. Адамару поставленные им вопросы не рассматривались в качестве актуальных проблем. Уже в начале XX в. Ж. Адамар вместе с Э. Клапаредом утверждали о существовании двух видов изобретений. Один идет от вопроса к решению. Здесь цель известна, и требуется найти решение. Другой тип заключается в открытии факта и затем уже понимании, чему он служит. Ж. Адамар отмечал, что по мере развития науки, как ни парадоксально, второй вид изобретений встречается чаще и становится более общим (Адамар, 1970). Фактически Ж. Адамар выделил здесь феномен творчества, который теряет форму ответа. Многочисленные примеры приводят его к выводу, что важные математические исследования проводятся не по решению задач практики, а по доминированию у исследователей «мотива все знать и понимать» (там же).

Реализация принципа творческой самодеятельности

Ответ на поставленную выше проблему получен в результате разработанного нами метода «Креативное поле» (Богоявленская, 1971). Пока это единственный метод, который построен не в рамках модели «стимул — реакция». Точное психологическое определение этой классической модели дал Г.И. Челпанов: «В широком смысле эксперимент — это когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» (Челпанов, 1999, с. 335). Метод «Креативное поле», в отличие от названного Г.И. Челпановым вида эксперимента в рамках лабораторного эксперимента, фактически моделирует возможность развития исследовательской деятельности по инициативе самого испытуемого. В силу смены модели, перехода от предъявления одной проблемной ситуации к системе однотипных задач, возникает возможность построения двухслойной модели деятельности. В результате впервые реализуется возможность прослеживать и оценивать деятельность участ-

ников эксперимента по трем уровням познания, выделенным еще Г.В.Ф. Гегелем (Гелель, 1997).

Первый, так называемый поверхностный слой, — это деятельность по решению конкретных, непосредственно заданных задач. Данные, полученные на этом уровне, дают представление об уровне интеллекта. При этом учитываются данные по всем параметрам обучаемости. Работу участника эксперимента, при разной степени успешности, но выполняемую только в рамках требований предъявляемых задач, мы относим к *стимульно-продуктивному уровню*. Это деятельность на уровне единичного.

Естественно, что процесс познания в данном эксперименте стимулирован предъявлением новой задачи. При применении найденного способа решения, на последующих задачах он продолжает развиваться и совершенствоваться, пока не достигнет своего максимума, который уже не меняется. Если на начальном этапе испытуемый переживает за свой показатель времени решения («я уже решил, а вы не выключили секундомер»), то, добившись максимального эффекта, он начинает скучать и подчас просит дать ему другое задание.

Второй — в нашей терминологии «глубинный» — слой замаскирован «внешним» слоем и неочевиден для испытуемого. Предъявление в эксперименте системы однотипных задач предполагает возможность открытия присущих им общих закономерностей, чего не требуется, например, для решения частной задачи. Обнаружение неожиданных закономерностей можно наблюдать по загорающимся глазам, возгласам счастья. При выявлении скрытых закономерностей человек выходит за рамки первоначальных требований, по словам С.Л. Рубинштейна, «взрывает слои сущего» (Богоявленская, Богоявленская, 2018; Рубинштейн, 1959). Такая деятельность соответствует уровню особенного, указывая на наличие способности к творчеству, то есть одаренности. Субъекта такой деятельности мы относим к *эвристическому уровню*.

Отмечу, очень малая группа испытуемых не рассматривает открытые закономерности как новый, усовершенствованный способ работы в эксперименте. Для них новый способ — это новая проблема, требующая своего решения, ведь встает вопрос: в силу чего закономерность такова? Мы видим, что это уже ведет к построению теории данного феномена и характеризует высший уровень развития познания. Когда эмпирически найденная закономерность начинает рассматриваться как новая проблема, мы впервые сталкиваемся с феноменом подлинного *целеполагания*. Постановка новых проблем и построение теорий совершаются на уровне всеобщего. При этом действие индивида приобретает порождающий характер: его результат шире, чем исходная цель. Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Познав сущность явления, можно предсказать качественные скачки в его развитии. Это определяет прогностические способности человека (Богоявленская, 2019).

Ф. Гальтон, праотец данной проблематики, анализируя открытия и биографии тех, кто считается гением, пришел к выводу, что «эти одаренные привержены своему делу» (Galton, 1865). «Приверженность делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность данной деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. Человек постоянно совершенствует то, что он делает с любовью, реализуя все новые замыслы,

рожденные в процессе самой работы, то есть проявляет познавательную самодеятельность. Новый продукт в результате его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. Здесь можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Фактически это реализация сформулированного С.Л. Рубинштейном еще в 1922 г. принципа творческой самодеятельности. Наблюдаемый феномен самодвижения деятельности приводит к выходу за пределы заданного (Богоявленская, 2015). Одаренность на этом уровне не может определяться только высотой развития способностей. Способности определяют успешность овладения человеком деятельностью, но не ее развитие.

Наши классики интуитивно понимали сложную, интегральную структуру одаренности, но у них не было средства ее исследовать. «В этой характеристике личности, которую мы называем *одаренность*, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (Теплов, 1961, с. 103). «*Одаренность как психический феномен* не сводится к одной психической функции, даже если это мышление» (Рубинштейн, 1958, с. 93). В рамках модели «стимул — реакция» это невозможно осуществить (Богоявленская, 2010).

Эмпирически наблюдаемый процесс развития деятельности в последней трети XX в. получил свое объяснение в теоретическом положении Л.С. Выготского, высказанном за полвека до этого и в конечном счете взятом у Гегеля: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» (Богоявленская, 1971). Выделенная нами «единица анализа», в которой произошла «встреча аффекта и интеллекта», в своей целостности позволила наконец определить тот процесс, который является механизмом творчества: *это способность к развитию деятельности по собственной инициативе* (Богоявленская, 2010). Возвращаясь к первоначальному определению одаренности как способности к творчеству, можно отметить, что это теперь не дар «сверху». Его механизм получил научное обоснование.

Вместе с тем в анализе сформулированного нами определения механизма творчества заложен уже принцип следующего уровня развития науки, характеризующий закономерности не просто сложной системы, но системы саморазвивающейся. Выявленная нами способность к развитию деятельности по собственной инициативе характеризует уже период постнеклассической науки. Из этого следует, что переход от метода проблемной ситуации, стимулирующей наше мышление, к методу «Креативного поля» как системы однотипных задач, позволяющей фиксировать момент развития деятельности по собственной инициативе, — это принцип построения исследования познания в рамках постнеклассики.

Возникновение нового типа рациональности не приводит к исчезновению предшествующих типов, а лишь ограничивает сферу их действия. Таково принятое мнение. В постнеклассике сделан новый шаг по осмыслению социокультурной обусловленности и ценностно-целевых структур научного познания. Данный, третий тип рефлексии сегодня требует разработки методологии исследования сложных саморазвивающихся систем. Новому типу рациональности, в настоящее время утверждаемому в науке, присуща рефлексия над ценностями в аспекте связи истинности и нравственности (Степин, электронный ресурс).

Переход на уровень «особенного» возможен лишь при действии выделенного нами механизма творчества как способности к развитию деятельности по

своей инициативе, что характеризует данную систему как саморазвивающуюся и отвечает требованию постнеклассики. Более того, в этой ситуации раскрытие единицы анализа, выдвинутой Л.С. Выготским как результат «встречи аффекта и интеллекта» (Выготский, 1982), строго отвечает характерному для постнеклассики требованию «связи истинности и нравственности». На значимость данного фактора обратил внимание мудрый А. Эйнштейн в речи по случаю 60-летия Макса Планка: «Храм науки — строение многосложное. Различны пребывающие в нем люди и приведшие их туда духовные силы. Некоторые занимаются наукой с гордым чувством своего интеллектуального превосходства; <…> другие плоды своих мыслей приносят в жертву здесь только в утилитарных целях. <…> Если бы посланный Богом ангел пришел в храм и изгнал из него тех, кто принадлежит к этим двум категориям, то храм катастрофически опустел бы. <…> Если бы существовали только люди, подобные изгнанным, храм не поднялся бы, как не мог бы вырасти лес из одних лишь вьющихся растений» (Эйнштейн, 1967, с. 40).

Полученные нами экспериментальные данные делают очевидным, что способность к саморазвитию в ходе деятельности необъяснима только присущими человеку способностями. Способности, естественно, обеспечивают успешную реализацию деятельности, но не определяют ее творческий характер. Наше убеждение в том, что это свойство отражает взаимодействие когнитивной и аффективной сфер, получило подтверждение в 50-летних срезовых и лонгитюдных экспериментальных исследованиях на выборке 10 000 испытуемых разных профессий и возрастов. Поэтому выделение одной из этих сфер невозможно. Этот сплав далее неразложим и поэтому может рассматриваться в качестве ***единицы*** анализа, по Л.С. Выготскому.

Обращаем внимание на тот факт, что именно анализ феномена имманентного развития деятельности как высшей, старшей формы, по сравнению с анализом низшей формы (решения задач), не только потребовал, но и позволил выделить его ***единицу*** (Богоявленская, 2017). Объяснить это можно в силу того, что процесс решения задач (проблемных ситуаций) осуществляется продуктивным мышлением в союзе с любой мотивацией.

Исследования роли мотивации в процессе познания привели нас к пересмотру представлений о стимуляции творчества мотивами достижения и тщеславия. В действительности мотивация престижа может стимулировать продуктивность деятельности. Однако работа мысли, преследующей только поставленную цель, достигнув ее, прекращается. Для дальнейшего движения стимула уже нет. Мотивы престижа, достижения останавливают движение мысли. Выход в более глубокие слои познания действительно требует отказа от желания добиться быстрого и эффектного результата. Можно утверждать, что для того, чтобы исследователь стал способным к действительно творческому поиску, «пораженье от победы он сам не должен отличать» (Пастернак, 1965). И тогда мысль сможет двигаться иначе. Стремясь к той же цели и достигнув ее, она не останавливается.

Таким образом, можно выделить две траектории движения мысли: горизонтальную — в поверхностном слое заданной деятельности и вертикальную — идущую в глубинные слои познания действительности и выходящую на новые закономерности, новые проблемы.

Мы можем с полным правом утверждать, что внешне не стимулированный выход во второй слой, то есть продолжение познания за пределами требований заданной ситуации, отражает то, что отношение человека к объективному миру опосредуется богатством его внутреннего мира, что было великолепно показано Б.М. Тепловым (Теплов, 1961; 1985).

В первом случае мотивы достижения стимулируют реализацию способностей, во втором — тормозят. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самодеятельности, или то, что при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу. В силу этого нам представляется, что творчество связано с духовно-нравственным зарядом к действию и не сводится просто к технике делания (Бахтин, 1979).

Третий уровень в развитии познавательной деятельности характеризует феномен постановки новой проблемы. Начиная с Аристотеля, он был вечной научной загадкой**.** Мы видим, что он появляется в результате углубленного (не диктуемого извне требования) анализа осуществляемой деятельности. Выход на новую проблему теперь определяет цель этой деятельности в теоретическом обосновании выявленных закономерностей, что приводит к построению теории. Эта проблема занимает центральное место в немецкой классической философии и получает окончательную формулировку позднее у П. Тейяра де Шардена, утверждавшего, что наличие формы материи, способной к познанию себя, определяет миссию человечества в мироздании (Тейяр де Шарден, 1987).

Приведенные выше соображения, отражая наше представление о природе творчества, имеют непосредственно практический выход, так как требуют определенной, нетрадиционной стратегии работы с детьми. Эту стратегию отличает повышенное внимание не к результатам (неординарные успехи в учебе, победы на конкурсах), а к развитию потребности в познании.

Феномен творчества, наблюдаемый экспериментально, проявляется только тогда, когда мотивация субъекта не связана с приобретением какой-либо выгоды, когда он развивает свою деятельность в силу бескорыстного стремления к познанию, в силу в приверженности своему делу.

Фактически наш эксперимент является доказательством постнеклассической теории В. Степина, подтверждающим его методологический принцип о связи истины с нравственностью. А обоснованная им теория постнеклассики дает методологическое обоснование выделенного мной впервые «механизма творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе» (Богоявленская, 2021, с. 82).

Литература

Адамар Ж. Исследование психологического процесса изобретения в области математики. М.: Советское радио, 1970.

Арнхейм Р. Новые очерки по психологии. М.: Прометей, 1994.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144–146.

Богоявленская Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.

Богоявленская Д.Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 3. С. 3–17.

Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Монография. М.: Образование личности, 2018.

Богоявленская Д.Б. Природа творчества без мистики. Философия творчества. М.: ИФ РАН; Изд-во «ИИНТЕЛЛ», 2015.

Богоявленская Д.Б. Стандартно о нестандартном // Проблемы современного образования. 2017. № 1. С. 24–36.

Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 14–21. doi: 10.17759/chp.2019150202

Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.

Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб.: Наука, 1997.

Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Под ред. А.Н. Соколова. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976.

Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1966.

Пастернак Б. Стихотворения и поэмы. М.; Л.: Советский писатель, 1965.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Наука, АН СССР, 1958.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.

Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Наука, АН СССР, 1959.

Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Библиотека по философии. [Электронный ресурс] // URL: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/

Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987.

Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.

Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АН СССР, 1961.

Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003.

Хант Г. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. М.: Издательство АСТ, 2004.

Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.

Эйнштейн А. Мотивы научного исследования. Речь по случаю 60-летия Макса Планка. Собрание научных трудов: в 4 т. Т. 4. Статьи, рецензии, письма. М.: Наука, 1967.

Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980.

Galton, F. (1865). Hereditary Talent and Character. *Macmillan's Magazine*, 12, 157–166.

References

Adamar, Zh. (1970). Study of the psychological process of invention in the field of mathematics. Moscow: Sovetskoye radio. (In Russ.).

Arnheim, R. (1994). New Essays on the Psychology of Art. Moscow: Prometej. (In Russ.).

Bahtin, M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskusstvo. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (1971). Method for studying the levels of intellectual activity. *Voprosy psihologii (Questions of psychology)*, 1, 144–146. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2021). Creativity mechanism: why we discover new things. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 9, 82–89. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2010). Giftedness: the answer after a century and a half. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 3–17. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B., Bogoyavlenskaya, M.E. (2015). Giftedness: nature and diagnosis. Monograph. Moscow: Obrazovanie lichnosti. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2015). The nature of creativity without mysticism. Philosophy of creativity. Moscow: IF RAN; Izd-vo "IINTELL". (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2017). Standard about non-standard. *Problemy sovremennogo obrazovaniya (Problems of modern education)*, 1, 24–36. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2019). Philosophical foundations of the theory of giftedness. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya (Cultural-historical psychology)*, 15, 2, 14–21. doi: 10.17759/chp.2019150202 (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (1999). Psychology, philosophy, education. Selected works. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institute; Voronezh: NPO "MODEK". (In Russ.).

Einstein, A. (1967). Motives for scientific research. Speech on the occasion of the 60th birthday of Max Planck. Collection of scientific works (4th ed.). Articles, reviews, letters. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Galton, F. (1865). Hereditary Talent and Character. *Macmillan's Magazine*, 12, 1865, 157–166.

Gilford, J. (1965). Three sides of the intellect. Psychology of thinking. Moscow: Progress. (In Russ.).

Hegel, G.W.F. (1997). Science of logic. Saint-Petersburg: Nauka. (In Russ.).

Heidegger, M. (2003). Being and time. Kharkiv: Folio. (In Russ.).

Hunt, G. (2004). On the nature of consciousness. From a cognitive, phenomenological and transpersonal point of view. Moscow: Izdatel'stvo AST. (In Russ.).

Menchinskaya, N.A. (1966). Thinking in the learning process. In E.V. Shorohova (Eds.), Studies of thinking in Soviet psychology. Moscow. (In Russ.).

Pasternak, B. (1965). Poems & Poems. Moscow; Leningrad: Sovetskiy pisatel'. (In Russ.).

Ponomarev, Y.A. (1976). Psychology of creativity. Moscow: Nauka.

Rubinshtein, S.L. (1957). Being and consciousness. Moscow: AN SSSR. (In Russ.).

Rubinshtein, S.L. (1958). About thinking and ways of its research. Moscow: "Nauka", AN SSSR. (In Russ.).

Rubinshtein, S.L. (1959). Principles and ways of development of psychology. Moscow: "Nauka", AN SSSR. (In Russ.).

Rubinshtein, S.L. (1946). Fundamentals of General Psychology. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).

Stepin, V.S. Self-developing systems and post-nonclassical rationality. Philosophy Library. (Retrieved from http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/). (In Russ.).

Tejyar de Sharden, P. (1987). The phenomenon of human. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Teplov, B.M. (1985). Selected works (1st ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Teplov, B.M. (1961). Problems of Individual Differences. Moscow: AN SSSR. (In Russ.).

Vecker, L.M. (1998). Mind and reality. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Vygotskiy, L.S. (1982). Collected works: Problems of General Psychology (2nd ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Yakimanskaya, I.S. (1980). Razvitie prostransnvennogo myshleniya shkol'nikov. Moscow: Pedagogika.

Статья получена 14.06.2022;
принята 25.06.2022;
отредактирована 21.07.2022

Received 14.06.2022;
accepted 25.06.2022;
revised 21.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Богоявленская Диана Борисовна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества лаборатории одаренности Психологического института Российской академии образования, mpo-120@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6766-2047

ABOUT AUTHOR

Diana B. Bogoyavlenskaya — Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Team Leader, Department of Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, mpo-120@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6766-2047

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.01
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

ПСИХОЛОГИЯ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ

В.И. Моросанова

Психологический институт Российской академии образования, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

Актуальность исследований осознанной саморегуляции обусловлена повышением неопределенности существования человека в изменяющемся мире. Современные ФГОСы ориентируют педагогов на создание условий обучения, способствующих достижению обучающимися, наряду с личностными и когнитивными, также и регулятивных метарезультатов.

Цель. Рассмотреть представления об осознанной саморегуляции на основных этапах развития научной школы психологии саморегуляции в связи с созданием и реализацией различных подходов к ее исследованию.

Результаты. Вскрыты исторические корни и выделены основные этапы становления научных представлений об осознанной саморегуляции; проанализированы основные положения, предмет и методы соответствующих этим этапам структурно-функционального, субъектного, дифференциального и ресурсного подходов к исследованиям саморегуляции. Приведены в обобщенной форме результаты, верифицирующие каждый из этих подходов.

Выводы. Осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом, включающим универсальные и специальные регуляторные компетенции, обеспечивающие осознанное выдвижение целей и управление их достижением. От развития регуляторных компетенций зависит успешность получения образовательных и профессиональных результатов, а также решение широкого круга задач жизнедеятельности, таких как субъектное и личностное саморазвитие, профессиональное самоопределение, поддержание психологического благополучия и безопасности в ситуациях неопределенности. Перспективным представляется развитие представлений о возрастном становлении общей способности к саморегуляции и ее роли в социальном взаимодействии людей в современных условиях.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, метаресурс, дифференциальный подход, ресурсный подход, образование, регуляторные компетенции, успешность, неопределенность, психологическое благополучие, саморазвитие, профессиональное самоопределение.

Для цитирования: **Моросанова В.И.** Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 57–82. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

© Моросанова В.И., 2022

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

PSYCHOLOGY OF CONSCIOUS SELF-REGULATION: FROM ORIGINS TO MODERN RESEARCH

Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of Russian Academy of Education, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

Background of research into the conscious self-regulation of a person is determined by the increasing uncertainty of existence — the main problem of humanity in a changing world. Actual Federal State Educational Standards guide teachers to create learning conditions conducive to not only personal and cognitive development but regulatory meta-results as well.

Objective. The article has its *purpose* to consider the ideas of conscious self-regulation at the main stages of development of the scientific school of the self-regulation psychology in connection with creating and implementing various approaches to its study.

Results. The study revealed the historical roots and identified the main stages of developing scientific ideas on the conscious self-regulation of a person. The author analyzed the main provisions, the subject and methods of the structural-functional, subjective, differential and resource approaches to the study of self-regulation corresponding to these stages. The article presents the general results providing verification of the described approaches.

Conclusion. Conscious self-regulation is a controlling meta-resource including universal and special regulatory competencies that provide the conscious setting of goals and managing their achievement. Development of the regulatory competencies ensures successful achieving educational and professional results, as well as solution of a wide range of the life tasks, such as personality self-development, professional self-determination, maintaining psychological well-being and security in situations of uncertainty. It seems promising to develop ideas about the age-related formation of the general ability of self-regulation and its regulatory role in the social interaction of people in the modern conditions of increasing uncertainty in a changing world.

Keywords: conscious self-regulation, meta-resource, differential approach, resource approach, education, regulatory competencies, success, uncertainty, psychological well-being, self-development, professional self-determination.

For citation: **Morosanova, V.I.** (2022). Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 57–82. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

Введение

Исходя из наших современных позиций, психическая саморегуляция — это многоуровневая и динамическая метасистема психологических процессов, состояний и свойств, являющаяся инструментом инициации и поддержания актив-

© Morosanova V.I., 2022

ности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей (Моросанова, 2010). При этом осознанная саморегуляция понимается нами как высший управляющий уровень психической саморегуляции, осуществляемой на основе рефлексивных представлений о ее цели, способах и средствах (Конопкин, Моросанова, 1989; Моросанова, 2011).

Осознанная саморегуляция (СР) относится к числу фундаментальных проблем современной психологии. Научная актуальность и востребованность исследований в этой области определяется их междисциплинарным характером: какую бы психологическую специальность мы ни взяли — общую, дифференциальную, педагогическую, клиническую, психологию развития, труда и т.д., — без рассмотрения СР программа исследований будет неполной. Многогранность феномена СР и круг научных проблем, в ракурсе которых рассматривается этот феномен, требуют построения целостной картины СР человека, отражающей многообразие регуляторных явлений психики. Происходящие во всех жизненных сферах трансформации, огромные информационные потоки, усложняющие принятие решений, и одновременно усиление неопределенности способствуют возникновению дистресса. Мы неоднократно подчеркивали, что такие обстоятельства повышают значимость развития СР, превращают ее в ключевой метаресурс успешности социализации и поддержания психологической безопасности человека. Актуальность исследований СР в сфере образования также не вызывает сомнения. Неслучайно важность достижения регулятивных метарезультатов отражена в современных образовательных стандартах (ФГОС) для всех ступеней обучения.

Примечательно, что в 2022 г. исполняется 50 лет лаборатории психологии саморегуляции, которая стала ядром научной школы психологии СР. Основанная Д.А. Ошаниным и О.А. Конопкиным, к настоящему времени лаборатория насчитывает пять поколений исследователей.

Задача данной статьи — обозначить основные этапы развития концепции СР в связи с логикой создания и реализации различных подходов к ее исследованию с целью разработки новых научных представлений о ее роли в жизнедеятельности человека.

1. Исторические корни и методологические основания исследования осознанной саморегуляции

Понятия регуляции и саморегуляции как собственно психологические появились относительно недавно. Для отечественной классической психологии основополагающим стало положение И.М. Сеченова о том, что психические процессы обеспечивают регуляцию поведения животных и человека. Представления о регулирующей функции психики в теоретическом и методологическом планах разрабатывали классики отечественной психологии С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. Экспериментально проблема регуляции активности на основе обратных связей исследовалась физиологами и психофизиологами под руководством И.М. Сеченова и И.П. Павлова в 1930-е гг. Вершиной этого направления стали известные теории построения движений Н.А. Бернштейна и функциональных систем П.К. Анохина. Об этом историки психологии часто забывают, связывая появление исследований психической регуляции с работами Н. Винера и У.Р. Эшби по кибернетике и появлением общей теории систем Л. фон Берталанфи в 1950–1960-х гг. В Психологическом институте психофизиологиче-

ские исследования различных аспектов саморегуляции велись под руководством таких известных отечественных исследователей, как Е.И. Бойко, Э.А. Голубева, Б.Ф. Ломов, В.Д. Небылицын, Н.И. Чуприкова.

2. Основные подходы к исследованию осознанной саморегуляции человека

2.1. ***Структурно-функциональный подход.*** Первый этап исследования СР был связан преимущественно с решением методологически важных вопросов об основных регуляторных функциях и принципиальной структуре осознанной регуляции деятельности (Конопкин, Моросанова, 2004). Эти исследования подробно описаны в работах О.А. Конопкина (1980; 1995; 2011). В 1970-е гг. в лаборатории на экспериментальных сенсомоторных моделях изучались общие закономерности СР в различных видах деятельности — учебной, профессиональной, спортивной. Этими исследованиями занимались А.А. Вербицкий, В.И. Степанский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, И.И. Кондратьева, Н.Ф. Круглова, А.А. Коссов, Н.О. Сипачев, Э.А. Фарапонова, Ю.С. Жуйков, В.В. Лучков, Ю.А. Мирославский, Л.С. Нерсесян и др.

Результатом проведенных исследований стала нормативная структурно-функциональная модель СР деятельности. Замечу, что в период проникновения в психологию кибернетической метафоры создавались самые разные структурные представления о когнитивной переработке информации в процессе деятельности. Преимущества модели, созданной под руководством О.А. Конопкина, заключаются в ее универсальности, т.е. применимости к анализу самых разных видов профессиональной и учебной деятельности, так как в ее состав входят компоненты, необходимые и достаточные для управления достижением цели, вне зависимости от задействованных психических ресурсов или средств. Впервые была обоснована теоретически и подтверждена эмпирически взаимосвязь СР с продуктивными аспектами различных видов деятельности. Результаты проведенных исследований легли в основу докторской диссертации, которую О.А. Конопкин блестяще защитил в 1977 г., а также кандидатских исследований сотрудников и аспирантов лаборатории (А.А. Вербицкого, И.И. Кондратьевой, Н.Ф. Кругловой, Г.С. Прыгина, Н.О. Сипачева, В.И. Степанского, А.К. Осницкого, В.В. Фадеева, И.Л. Энгельса и др.). Они обобщены также в известной монографии О.А. Конопкина «Психологические механизмы регуляции деятельности» (1980), переизданной в 2011 г.

2.2. ***Дифференциальный подход.*** В 1990-х гг. разработанная нормативная модель СР деятельности уточнялась. Была доказана ее применимость к анализу не только конкретных видов деятельности, но и целостной многоуровневой системы СР произвольной активности человека (Конопкин, 1995; Конопкин, Моросанова, 1989; Моросанова, 1995). Ее универсальность для анализа различных видов и уровней произвольной активности человека была показана на основе обобщения результатов экспериментальных, эмпирических и практических исследований и подтверждается до сих пор.

Результаты этих исследований были представлены не только в журнальных статьях, но и в докторских диссертациях В.И. Степанского, А.К. Осницкого, Г.С. Прыгина.

На этом этапе О.А. Конопкиным была начата разработка представлений об общей способности к СР, выделены операциональные и содержательные аспекты СР, раскрыта их специфика и взаимосвязь (Конопкин, 1995).

В этот же период была создана концепция индивидуального стиля СР произвольной активности человека (Моросанова, 1995; 1998), в основание которой было положено выделение и исследование феноменологии индивидуальных различий в СР. Концепция заключается в том, что люди различаются по уровню развития СР, по-разному планируют цели своей деятельности, моделируют значимые условия их достижения, применяют отличающиеся способы и алгоритмы действий, имеют разные субъективные критерии успешности для оценки результатов. Представления о стилевых особенностях СР послужили основой для изучения типичных для человека индивидуальных способов регулирования, устойчиво проявляющихся в различных ситуациях жизнедеятельности и видах психической активности.

Задача изучения индивидуальных различий в СР закономерно привела к созданию эмпирических методов, отличных от тех, что применялись при исследовании общих закономерностей СР деятельности. На первый план выступили многошкальные опросные методики, позволяющие определять индивидуальные профили развития стилевых особенностей СР. Это дало возможность преодолеть ограничения лабораторного сенсомоторного эксперимента, в котором можно исследовать лишь актуальные ситуативные проявления индивидуальных особенностей отдельных регуляторных аспектов и трудно исследовать стилевые особенности, проявляющиеся в разных видах активности человека, вне зависимости от условий.

Уже в 2000-х гг. мы увидели, что стиль СР характеризует индивидуальность человека. Этот период в отечественной психологии ознаменовался активной разработкой категории субъекта. Рассмотрение этой сложнейшей проблемы потребовало от нас не только развернутых эмпирических исследований, но и большой теоретической работы. Она была направлена, в первую очередь, на разработку представлений о том, как соотносятся понятия индивидуальности, личности и субъекта. Автору данной статьи не раз приходилось писать о том, что повышение интереса к понятию СР и ее исследованиям очевидным образом связано с утверждением субъектного подхода в отечественной психологии. По результатам наших теоретических разработок мы пришли к выводу, что понятия «субъект» и «личность» обозначают разные стороны индивидуальности, которые, взаимодействуя, формируют внутренний мир человека и его проявления в поведении: субъектные формы — со стороны особенностей организации и степени активности достижения целей, а личностные — со стороны содержания целей активности и индивидуального своеобразия в их достижении. Нами было обосновано, что формирование умений и опыта СР когнитивного и личностного уровней являются одним из основных путей становления индивидуальности личности как субъекта (Моросанова, 2003).

В соответствии с этими представлениями, нормативная когнитивная модель О.А. Конопкина была дополнена регуляторно-личностным уровнем проявления субъектности. Он может быть описан такими регуляторно-личностными качествами, как ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. По существу, это инструментальные свойства, развитие которых во многом и определяет, как действует человек, и тем самым определяет своеобразие структуры операционально-когнитивного профиля активности, что и показали наши эмпирические исследования. Важно подчеркнуть, что от развитости этих качеств зависит способность изменять степень субъектной активности, что является сущностной характеристикой человека как субъекта достижения цели. Регуляторно-личностные

(по существу, субъектные) качества следует отличать от собственно личностных структур индивидуальности, таких как направленность личности и самосознание, в большей степени определяющих не структуру когнитивно-регуляторного профиля, а содержание целей и смыслов, которыми руководствуется человек в своей активности.

Описанные выше представления развивались и уточнялись на основе нескольких циклов эмпирических исследований специфики проявлений индивидуальности в особенностях СР в их взаимосвязи с темпераментом и характером, различными структурами самосознания и бессознательного. Эти работы проводились под нашим руководством в лаборатории психологии саморегуляции ее сотрудниками и аспирантами, что нашло отражение в наших совместных статьях и кандидатских диссертациях Л.А. Соколовой, Р.Р. Сагиева, Е.М. Коноз, И.В. Плахотниковой, Е.А. Ароновой, М.Д. Гаралевой, Т.А. Индиной, Н.Г. Кондратюк, Т.Г. Фоминой, А.В. Ванина, И.Ю. Цыганова, Е.В. Филипповой.

На основе результатов теоретических и эмпирических исследований нами было обосновано, что существуют психологические особенности СР, данные человеку от природы. По существу, они являются темпераментально-характерологической основой формирования собственно стилей СР, которые могут быть описаны типичными операционально-когнитивными регуляторными профилями. Например, классические исследования экстраверсии и нейротизма (по Айзенку), акцентуаций характера (по Леонгарду), личностных диспозиций (по модели Большой Пятерки) были дополнены характеристиками индивидуально-типичных профилей СР (Моросанова, 2007; Моросанова, Коноз, 2003; Morosanova, 2003).

Проведенные исследования позволили также выявить и дополнить операционально-когнитивными профилями характеристику таких личностных черт, как гибкость, самостоятельность, ответственность, настойчивость, уверенность, надежность (Плахотникова, Моросанова, 2004). Именно эти (по существу, регуляторно-личностные) качества определяют способность человека преодолевать субъективные и объективные трудности достижения жизненных целей и являются системообразующими для формирования индивидуальных стилей СР в конкретных видах деятельности.

Был сделан важный как в теоретическом, так и в практическом плане вывод о том, что эффективность стилей СР определяется не столько регуляторными резервами характера и темперамента, сколько уровнями СР и регуляторно-личностных качеств. Именно их развитость может компенсировать природную недостаточность темпераментально-характерологических свойств для достижения целей в тех или иных видах деятельности. Такой подход имеет практическую значимость как для психологического консультирования, так и для работы педагога с учащимися. Созданные регуляторно-личностные типологии стилей СР студентов расширили практические возможности в проектировании индивидуальных стилей учебной подготовки (Моросанова, Сагиев, 1994; Плахотникова, Моросанова, 2004).

Развивая эти положения, мы пришли к выводу, что СР является универсальным ресурсом достижения целей и саморазвития человека, что и привело нас к разработке ресурсного подхода (Моросанова, 2012а; 2014).

Прежде чем осветить его основные моменты, отметим, что обобщение результатов нескольких циклов теоретических и эмпирических исследований позволило обосновать важное для субъектно-ориентированного образования положение

о том, что развитие СР определяет возможность человека овладеть своим темпераментом и воспитать характер, а также ведет за собой развитие личностной направленности и становление самосознания как высшей стадии субъектности (Моросанова, 2010; Моросанова, Аронова, 2008). Исследование регуляторной роли самосознания мы проводили на материале сравнения особенностей личностного и субъектного развития обучающихся по традиционной системе обучения и по системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова (Моросанова, Аронова, 2007). Был сделан значимый вывод, что развитие СР — одной из важнейших универсальных психологических компетенций — может происходить как личностный эффект развивающего образования, в котором субъектность (как способность самостоятельно и ответственно добиваться результата) формируется в ситуациях получения знаний о мире и психологии человека, а затем и в более широком контексте жизнедеятельности, при решении задач личностного самовоспитания и профессионального самоопределения.

Исследование педагогической деятельности и взаимодействия позволило установить, что педагоги с разными типами взаимодействия различаются регуляторными особенностями, а также то, что высокий уровень СР препятствует развитию профессионального стресса и выгорания у учителей (Моросанова, Фомина, 2012; Фомина, Моросанова, 2013). Показано, что развитие СР достижения целей может служить регуляторным ресурсом увлеченности работой, преодоления профессиональных деформаций и достижения психологического благополучия человека в рабочей среде (Кондратюк, Моросанова, 2022). Эмпирически установлено, что надежность СР, проявляющаяся в устойчивости ее стилевых особенностей, обусловленных требованиями профессиональной деятельности, выступает психологической основой надежности действий в психологически напряженных условиях (Кондратюк, Моросанова, 2010; Моросанова, Кондратюк, 2012).

Развитие СР и учет ее индивидуальных особенностей легли в основу индивидуализированных технологий помощи учащимся в подготовке к экзаменационным испытаниям (Моросанова, Филиппова, 2019; Моросанова, Филиппова, Фомина, 2014).

Спектр эмпирических задач непрерывно расширялся. В этот период были проведены исследования влияния СР на академическую успешность одаренных подростков. Изучение системы взаимосвязей СР с другими психологическими факторами успешности учебной деятельности (интеллектом, когнитивными особенностями, мотивацией, самоэффективностью, оценочной тревожностью и др.) позволило подойти к созданию интегративной концепции взаимосвязи СР, мотивационно-личностных и когнитивных особенностей учащихся с результатами их обучения.

В 2010 г. основные результаты исследований, выполненных в рамках дифференциального подхода, были изложены в многочисленных журнальных статьях и обобщены в ряде монографий и сборников, в том числе в известной монографии автора этой статьи «Саморегуляция и индивидуальность человека», изданной дважды, в 2010 и 2011 гг.

2.3. ***Ресурсный подход*** к исследованию СР получил свое развитие в 2011–2020 гг. Обратиться к понятию психологических ресурсов было необходимо для теоретического анализа накопившихся у нас многочисленных эмпирических данных

о регуляторных предикторах успешности достижения учебных и профессиональных целей. Сначала были сформулированы его основные положения, которые затем постепенно верифицировались эмпирическими исследованиями универсальных и специальных ресурсов успешности в обучении и профессиональной деятельности. На следующем этапе обобщение этих результатов позволило уточнить понимание регуляторных ресурсов, а также развить представления о СР как управляющем метауровне психологических ресурсов разрешения различных проблем жизнедеятельности человека (Моросанова, 2014; 2016; 2020; 2021a; Моросанова, Фомина, Бондаренко, 2020; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017).

Сегодня ресурсный подход широко используется в отечественной психологии (В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Д.А. Леонтьев, Т.А. Нестик, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазова и др.). Существующее понимание психологических ресурсов как всей совокупности свойств и отношений индивидуальности, ее опыта жизнедеятельности ставит принципиальный вопрос: стоит ли за словосочетанием «психологический ресурс» конструктивное научное понятие или оно является скорее описательной метафорой, применимой к любым психическим образованиям и характеристикам? Отвечая на этот вопрос, заметим, что в исследовательских целях употребление термина «ресурс» имеет смысл, если указано, ресурс решения какой именно задачи — то есть цели, данной в определенных условиях, — имеется в виду.

Итак, в широком понимании психологические ресурсы — это любые индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения тех или иных целей. Для того чтобы не расширять это определение до всего потенциала индивидуальности человека, мы определяем психологические ресурсы через характеристики *ресурсности*. В настоящее время к ним можно с уверенностью отнести целесообразность, инструментальность и осознанность, а также накапливаемость, распределяемость, истощаемость и восстанавливаемость (Моросанова, 2014; 2017; Обознов, 2018). Анализ ранее проведенных исследований позволил обосновать, что характеристики ресурсности присущи СР произвольной активности человека. СР целесообразна (именно цель является для нее системообразующим фактором), инструментальна (является психологическим средством достижения цели), потенциально осознаваема как в отношении собственно регуляторных процессов, так и внутренних и внешних средств ее реализации. Психическая СР, будучи осознанной, сама становится важнейшим средством, а значит и специфически человеческим ресурсом достижения целей (Моросанова, 2014; 2016; 2017). Распределяемость осознанной СР как ресурса показана в исследованиях коллективного субъекта труда, когда для достижения общей профессиональной цели регуляторные функции выполняются разными членами рабочей группы (Журавлев, 2018). Эффекты истощения осознанной СР и ее способности к восстановлению были выявлены и описаны при исследовании утомления в экспериментальных условиях монотонии (Конопкин, 2011), в особых условиях пилотажных перегрузок, дефицита времени, информационных перегрузок (Бодров и др., 1998), в преодолении стрессовых функциональных состояний (Леонова, Кузнецова, 2019; Моросанова, 2012b; Baumeister et al., 2018; Morosanova et al., 2017).

В зависимости от глобальности целей, выдвигаемых субъектом, были развиты представления об универсальных и специальных регуляторных ресурсах. Они представляют собой комплексы стилевых регуляторных особенностей и могут

рассматриваться как компетенции, включающие регуляторно-когнитивные навыки (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования соответствующих действий, оценки и корректировки результатов этих действий), а также регуляторно-личностные свойства (по существу, инструментальные субъектные черты), за которыми стоят типичные для человека способы регуляции поведения и отношений с окружающим миром.

СР как универсальный ресурс является основой формирования эффективных стилей деятельности, направленных на достижение широкого круга образовательных и профессиональных целей. Так, чем выше у человека общий уровень развития СР и гармоничней профиль составляющих его регуляторных компетенций, тем более универсальными являются его ресурсы и тем выше прогноз успешности достижения целей в самых разных видах профессиональной деятельности, тем шире образовательные возможности. Универсальность ресурса также зависит от объема накопленных в опыте регуляторных навыков достижения разнообразных целей.

Специальные регуляторные ресурсы — это также совокупность регуляторных компетенций, включающих регуляторные навыки и субъектные качества. В отличие от универсальных ресурсов, цели, для которых предназначены специальные регуляторные ресурсы, могут иметь разную степень конкретности, вплоть до разрешения конкретных жизненных ситуаций. В данном контексте принципиально то, что специальный регуляторный ресурс несет отпечаток требований той активности, для достижения цели которой он создан, и включенные в него регуляторные компетентности должны быть профессионально значимыми.

Результаты наших эмпирических исследований дают аргументы и новую информацию в пользу существования универсальных и специальных регуляторных ресурсов в зависимости от специфики учебных и профессиональных задач. Так, например, в спорте высших достижений и в политической деятельности требования к универсальному ресурсу предельно высоки, и среди успешных спортсменов и политиков преобладают люди с развитой СР и гармонично высоким профилем ее стилевых особенностей (Моросанова, 2016). При этом наличие предельно высокого универсального ресурса отнюдь не является типичным и необходимым для успешного достижения целей в большинстве жизненных ситуаций, в том числе и в обучении.

Развивая ресурсный подход к исследованию осознанной СР, мы обосновали ее понимание как управляющего метауровня многоуровневой системы психической СР человека (Моросанова, 2016; 2017). С ее помощью человек координирует субсистемы универсальных и специальных ресурсов — регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности. Субсистемы регуляторных ресурсов метауровня, в свою очередь, взаимосвязаны с субсистемами первичных когнитивных и личностных особенностей, среди которых наиболее активно в настоящее время исследуются когнитивные исполнительные функции (Веракса и др., 2020; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019а; Velichkovsky, Bondarenko, Morosanova, 2019). Они являются основой СР, которая в свою очередь интегрирует и опосредствует их влияние на поведение человека. Именно в этом смысле СР является метаресурсом: она не только вносит вклад в продуктивные аспекты достижения целей, но и служит механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом

разнообразных задач, таких как самовоспитание, личностное и профессиональное становление, поддержание психологического благополучия и др. (Моросанова, 2021b).

СР является важнейшим ресурсом овладения своим темпераментом и основой становления характера, что определяет ее значение для решения проблем воспитания и саморазвития молодежи. Нам удалось обосновать теоретически и эмпирически, что существуют индивидуально-типологические профили особенностей СР конгнитивно-операционального уровня: планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования действий и оценивания их результатов (Потанина, Моросанова, 2021). По существу, это резервы СР, которые хорошо диагностируются с помощью разработанных нами методик. По мере возрастного развития СР резервные особенности могут осознаваться субъектом активности (уже в подростковом возрасте) и превращаться сначала в психологические ресурсы достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта — в ресурсы саморазвития характера (Моросанова, 2016).

Данные наших исследований имеют существенное значение для развития у педагогов современных представлений о психологических основах профессиональной подготовки и воспитания учащихся, а также о методах их сопровождения. Они могут служить основой программ дополнительного профессионального образования, включаться как модули в курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов, а также в вузовские программы педагогического и психологического образования.

Актуальность и значимость наших исследований обусловлена тем, что регуляторные компетенции являются психологической основой формирования универсальных учебных действий и достижения метарезультатов образования (предметных, регулятивных и личностных), что обозначено в современных ФГОСах в качестве целей для всех уровней образования. В наших исследованиях показано, что занятия учебно-проектной деятельностью актуализируют универсальные ресурсы и развивают общую способность к СР. Большей успешности в ней добиваются школьники с изначально высокими универсальными регуляторными ресурсами (Моросанова, Филиппова, 2021).

3. Современные методы исследования ресурсов саморегуляции

Для исследования специальных и универсальных ресурсов осознанной СР нами были разработаны многошкальные опросники, большинство из которых представлены в специальном пособии (Моросанова, Бондаренко, 2015). Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ» (базовый) позволяет измерить и оценить *универсальность* индивидуальных регуляторных ресурсов человека в решении различных задач жизнедеятельности. Для исследования уровня развития и профиля специальных стилевых особенностей СР учебной деятельности создан опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М». В последние годы разработаны наиболее совершенные в психометрическом отношении версии этих опросников (Моросанова, Бондаренко, 2017; Моросанова, Кондратюк, 2020). В нашем пособии также представлены специализированные опросники, которые нацелены на выявление *специальных* регуляторных ресурсов: «Саморегуляция подготовки спортсмена, СПС», «Стиль саморегуляции студентов,

ССС», «Саморегуляция в избирательной компании депутата, СИК», «Стилевая саморегуляция подростка».

Одним из направлений наших исследований является изучение СР достижения целей с помощью экспериментальных методик, которые позволяют получить результаты, независимые от самооценки и критичности испытуемых. С их помощью получена возможность изучать актуалгенез СР в различных ситуациях, расширить спектр взаимосвязанных с ней когнитивных особенностей, включаемых в модели, и продолжить изучение онтогенеза регуляторных процессов и свойств. Для моделирования нетипичных школьных ситуаций создан программно-диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции, ДССРС» (Бондаренко и др., 2014), позволяющий выполнять тестирование в групповом формате. Для его разработки использованы ситуационный, дифференциальный и регуляторный подходы к СР. ДССРС включает опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2015) и два базовых тестовых задания («Мемори» и «Мореход») с варьируемыми условиями (Бондаренко и др., 2014). Программа собирает и анализирует данные о регуляторных и личностных характеристиках учащихся, а также информацию о стратегиях достижения целей и динамике результатов тестирования.

Исследования СР для верификации и развития положений ресурсного подхода потребовали от нас использования более широкого спектра методов сбора и статистического анализа эмпирических данных. Усложнилась и статистическая обработка данных с применением различных видов структурного моделирования и специализированных процедур анализа лонгитюдных данных. В эмпирических исследованиях, помимо кросс-секционного, стали использовать лонгитюдный дизайн.

4. Эмпирические исследования, верифицирующие основные положения ресурсного подхода

Эмпирические исследования, выполненные в рамках ресурсного подхода за последние 10 лет, многообразны. Многие из них упомянуты выше. В рамках данной статьи можно только перечислить их основные направления и указать на то развитие теоретических положений, которое произошло на основе обобщения их результатов.

Наши исследования показали, что можно говорить о профессионально значимых регуляторных компетенциях как о специальных и универсальных профессиональных психологических ресурсах (Моросанова, 2011). Так, специальными регуляторными ресурсами в профессии педагогов являются компетенции в планировании целей, программировании действий, моделировании значимых условий, оценивании результатов, а также ответственность (Моросанова, 2011; Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020; Morosanova et al., 2017). Регуляторная надежность СР (ее устойчивость в сложных ситуациях) является специальным регуляторным ресурсом для профессий, предъявляющих особые требования к стрессоустойчивости (спасатели, моряки, пилоты и т.п.). И в то же время надежность СР может быть рассмотрена как универсальный регуляторный ресурс достижения целей для широкого круга ситуаций, когда нужно безошибочно действовать в психологически напряженных, необычных условиях (Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020). В свою очередь развитие СР в целом является универсальным ресурсом,

в значительной степени предсказывающим карьерную адаптивность, влияющим на увлеченность работой, способствующим преодолению профессиональных деформаций и достижению психологического благополучия человека в рабочей среде (Кондратюк, Моросанова, 2022).

Представления об универсальных и специальных регуляторных ресурсах были верифицированы также на материале достижения учебных целей. Общий уровень СР, наряду с невербальным интеллектом, выступает в качестве универсального ресурса академической успешности, поскольку его вклад (11–20% объясненной дисперсии на разных выборках) не зависит от гуманитарного, математического либо естественно-научного направления учебной дисциплины (Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova et al., 2015; 2016). В результате сравнительного анализа значимых регуляторных и когнитивных предикторов различных видов математической успешности школьников было показано, что общее развитие СР является универсальным ресурсом успешности в решении математических, логических задач и уравнений, а также академической успеваемости по математике. При этом регуляторная компетенция в моделировании значимых условий выступает специальным ресурсом, поскольку помимо прямого влияния на математическую успешность опосредствует влияние на нее невербального интеллекта, когнитивной способности чувства числа, а также математических способностей (математической беглости и понимания чисел) (Моросанова и др., 2014; Моросанова, Фомина, Ковас, 2014; Фомина, Моросанова, 2017; Morosanova et al., 2015).

Полученные результаты были успешно реплицированы для предмета «Русский язык» (грант 17-29-09094 офи_м, 2018-2020). Использование междисциплинарного подхода и методов таких дисциплин, как педагогика, психология, нейрофизиология, лингвистика, позволили проанализировать успешность изучения родного языка не только через текущие и итоговые отметки, но и через индикаторы, оценивающие степень сформированности у учащихся компетенций в овладении нормами русского языка. Впервые построена общая структурная модель когнитивных и некогнитивных предикторов успеваемости по русскому языку. С ее помощью оценен вклад регуляторных, когнитивных, личностных и лингвистических показателей в годовую оценку по предмету и выявлены их медиаторные и модераторные влияния на различные показатели успешности. Так, вклад СР возрастает за счет интеллекта, личностного свойства добросовестности, мотивации достижения и снижается нейротизмом. Ресурсы базового уровня СР — исполнительных функций (переключение, обновление рабочей памяти, подавление интерференции) расходуются двояко: на овладение языковыми компетенциями (орфографией, пунктуацией, лексикой и т.д.) и на поддержание СР. В свою очередь СР детерминирует академическую успешность (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, Velichkovsky, 2021; Velichkovsky, Bondarenko, Morosanova, 2019).

В эмпирических исследованиях было верифицировано положение ресурсного подхода о том, что универсальные и специальные ресурсы вносят не только непосредственный вклад в успешность достижения учебных и профессиональных целей, но и опосредствуют влияние на нее других личностных и когнитивных предикторов. Так, было выявлено, что регуляторные ресурсы выступают медиаторами, снижающими риск развития высоких уровней оценочной тревожности (Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova, Fomina, 2017). Показано,

что предикторами высоких достижений на ЕГЭ являются уровень СР как универсальный ресурс академической успешности и надежность как специальный ресурс успешности в напряженных экзаменационных условиях (Моросанова, Филиппова, 2019).

На основе выявления различий во взаимосвязях показателей СР и отношения к учению была построена регуляторно-личностная типология ресурсов учащихся, создающая новые возможности для реализации индивидуального подхода при психологической подготовке к выпускным экзаменам (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017; Филиппова, Фомина, Моросанова, 2015). Было эмпирически обосновано, что развитие СР, актуализирующей собственную активность учащихся, может повысить уровень психологической надежности и результативности в различных ситуациях учебной деятельности, по-новому подойти к повышению их работоспособности и психологической устойчивости. Для каждого типа учащихся были выявлены специальные регуляторные ресурсы, позитивно влияющие на успешность сдачи экзамена. На основании проведенных исследований была создана новая программа психологической подготовки к выпускным экзаменам средствами развития универсальных и специальных регуляторных ресурсов академической успешности.

Особое место в наших исследованиях занимает разработка феноменологии и понятия *общей способности к саморегуляции* (ОСС). В настоящее время операционализация понятия ОСС продолжается на основе эмпирических исследований. Учитывая тот факт, что наиболее ярко эта способность проявляется в ситуациях новизны и неопределенности, для их моделирования создан экспериментальный программно-диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции, ДССРС», охарактеризованный в предшествующем разделе. В эмпирических исследованиях с помощью этого комплекса показано, что высокий уровень ОСС в сочетании с высокой познавательной активностью и мотивацией достижения определяет высокую результативность как при выполнении экспериментальных заданий, так и в учебной деятельности. Она достигается за счет развития ОСС, которая обеспечивает устойчивость результатов действий в новых, нетипичных ситуациях, благодаря наличию внутреннего плана взаимодействия с действительностью и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели (Моросанова, Бондаренко, 2016). Показано, что направленное изменение характеристик экспериментальных ситуаций (сложности, значимости и обратной связи) может способствовать мобилизации и развитию регуляторных ресурсов, повышению результатов действий испытуемых. На основании полученных данных сделан важный в теоретическом и практическом плане вывод о ключевой роли развития ОСС не только в стандартных учебных ситуациях, но и при решении новых, нестандартных заданий (Моросанова, Бондаренко, 2017). Признание ресурсной роли СР ориентирует педагогов на создание образовательных условий для развития этой способности.

Впервые в отечественной психологии нами осуществлено лонгитюдное исследование взаимосвязи СР, психологического благополучия (ПБ) и академических достижений учащихся при переходе с начальной на среднюю ступень обучения (на выборке более 500 школьников 4–6-х классов). Выявлены группы обучающихся, различающиеся по динамике ПБ в этот период. При этом показано, что большин-

ство школьников (78%) смогли сохранить и повысить уровень ПБ при переходе в среднюю школу за счет актуализации своих регуляторных и личностных ресурсов. Средствами перекрестно-лонгитюдного анализа доказано, что СР вносит значимый вклад не только в успеваемость учеников 4–6-х классов, но и в различные виды ПБ, что составляет несомненную новизну исследования, имеющую как фундаментальное, так и практическое значение. СР также опосредствует влияние личностных характеристик на ПБ и успеваемость учащихся, что подтверждает ее понимание как управляющего метаресурса. Установлено, что уровень развития СР в младшей школе выступает значимым прогностическим ресурсом ПБ и успеваемости учащихся в средней школе. Это означает, что целенаправленное развитие СР является эффективным и надежным средством повышения ПБ и успеваемости в период школьного обучения и должно стать основой разработки соответствующих стратегий (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Моросанова, Фомина, 2019; Fomina et al., 2020).

На материале лонгитюдных данных выявлены прогностические эффекты развития регуляторных ресурсов ПБ и академической успешности учащихся при обучении в основной школе (Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2021). Разработанные модельные представления о возрастной динамике регуляторных и личностных ресурсов ПБ и учебных достижений младших подростков имеют существенное значение для практики образования и ориентируют педагогов на понимание роли СР в поддержании академических достижений и ПБ. Использование этих данных в педагогической практике позволит более продуктивно подходить к вопросу планирования мероприятий по адаптации и психологическому сопровождению учащихся при переходе из начальной в основную школу, максимально способствуя сохранению стабильности, а также повышению успешности обучения и ПБ учащихся.

В период пандемии проведено масштабное исследование на выборке взрослого населения РФ (более 1600 чел.), в рамках которого было показано, что общий уровень СР является универсальным ресурсом, обеспечивающим успешность самоорганизации жизни в условиях вынужденной самоизоляции. Регуляторные процессы планирования, программирования, оценки результатов, а также регуляторно-личностные свойства гибкости и настойчивости выступают специальными ресурсами успешной самоорганизации, препятствуют возникновению трудностей и помогают справляться со сложностями принятия неопределенности. Преодоление трудностей самоорганизации в первую очередь обеспечивается процессом моделирования и надежностью СР. В ситуации непредсказуемости и высокой тревожности они выступают как автономные регуляторные ресурсные компоненты, обеспечивая успешное преодоление возникающих жизненных проблем и сдерживая излишнюю тревогу по поводу неопределенности. Кроме этого, СР выступает ресурсом, препятствующим развитию острых стрессовых реакций и негативных эмоциональных состояний в условиях вынужденной самоизоляции (Моросанова, 2021a; Zinchenko et al., 2020).

5. Становление осознанной саморегуляции в период школьного обучения

Первоочередной проблемой изучения СР в настоящее время становятся различные аспекты ее возрастного становления. Современные методы математической

обработки данных (структурное моделирование, медиаторный анализ, моделирование кривыми скрытого роста для оценки лонгитюдных эффектов) позволили нам поставить задачу изучения онтогенеза СР, описания этапов и процессов ее развития, а также ведущих предикторов.

Наиболее существенные трансформации, по нашим данным, происходят с СР в средней и старшей школе. Это связано с усложнением учебных задач, расширением возможностей работы с информационными ресурсами, появлением разнообразных форм и методов обучения, что требует от учащихся автономии в реализации учебной активности, а также актуализации самопроцессов — самоконтроля, саморегуляции, самоорганизации и т.п. Учебная деятельность, с одной стороны, предъявляет определенные требования к уровню развития саморегуляции учащихся, способствует выработке стратегий обучения, а с другой — высвечивает основные ее дефекты. Кроме того, изучаемый период (средняя и старшая школа) характеризуется повышенным интересом к собственной личности, появлением вопросов: «Кто я, какой я?», необходимостью решения проблемы осмысленного обучения и выбора цели дальнейшего развития.

Эмпирические исследования, посвященные актуальной проблеме становления СР, были проведены на масштабной выборке школьников (N = 1507 с 6-го по 11-й класс) (грант 16-06-00562-ОГН ОГН-А, 2016-2018). Проведенный анализ кросс-секционных данных позволил сделать вывод о нелинейности изменений у обучающихся как общего развития СР, так и отдельных регуляторных характеристик. Высокие показатели общего уровня развития СР у младших подростков, снижаясь на средней ступени обучения, имеют тенденцию к повышению в выпускных классах. Полученные данные мы связываем со спецификой учебных и жизненных задач, которые решают современные школьники в различные периоды обучения. Более высокое развитие СР у младших подростков может объясняться помощью в организации и контролем осуществления учебной деятельности со стороны родителей и учителей. В дальнейшем это влияние начинает снижаться (7–9-е классы), поскольку у подростков растет потребность в автономии. Кроме этого, вследствие пубертатных изменений, смены ведущей деятельности, падения учебной мотивации, ресурсы СР в отношении учебной деятельности задействованы слабо. В выпускных классах осознание необходимости получения аттестата зрелости приводит к повышению значимости учебных целей и общего уровня СР учебной деятельности, ее более гармоничному развитию. Получены новые данные о регуляторных, личностных и мотивационных ресурсах успеваемости учащихся и их специфике в различные периоды обучения. Наблюдается общее увеличение числа отдельных регуляторных характеристик в качестве значимых предикторов успеваемости у учащихся 7–9-х классов. Отмечается стабильность в сохранении значимости для успеваемости учащихся 7–11-х классов регуляторного показателя оценивания результата, что свидетельствует о том, что развитость процессов оценки и коррекции результатов способствует поддержанию успеваемости учащихся в этот период школьного обучения. Стабильно значимыми личностными предикторами (по модели Большой Пятерки) успеваемости учащихся всех классов выступают показатели открытости опыту, характеризующие обучаемость, и добросовестности как индикатора личностного уровня СР. Характер влияния нейротизма на успеваемость не столь однозначен; он меняется в зависимости от возрастного периода и индивидуального развития

СР. Неизменно значимым мотивационным предиктором успеваемости является мотивация достижения.

Наглядность полученным данным придают построенные структурные модели регуляторных, мотивационных и личностных предикторов академической успеваемости учащихся различных ступеней обучения. Интерпретация моделей позволяет утверждать, что высокое развитие СР является фактором, компенсирующим снижение внутренней академической мотивации, происходящее на средней ступени обучения в школе (7-й и 8-й классы). В 9-м классе вклад регуляторных и мотивационных факторов равнозначен, а к 11-му классу СР имеет не только высокий значимый прямой вклад в успеваемость, но и усиливает влияние мотивации достижения за счет медиаторных эффектов (Моросанова, Фомина, Бондаренко, 2020). Построенные в наших исследованиях многоуровневые интегративные структурные модели, в которые включены регуляторные, личностные, мотивационные, ситуационные и другие ресурсы академической успеваемости, показывают, что в старшей школе у обучающихся возникает необходимость постановки глобальной задачи — выбора профессионального пути, который, возможно, определит всю дальнейшую жизнь выпускника. Для ее решения в этот период старшеклассникам приходится опираться на весь спектр сформированных регуляторных, личностных и мотивационных ресурсов.

В последние годы (грант 17-36-00037-ОГН ОГН-МОЛ-А1, 2017-2019) было проведено трехлетнее лонгитюдное исследование взаимосвязи СР, ПБ и академических достижений учащихся при переходе с начальной на среднюю ступень обучения (более 500 учеников 4–6-х классов). На основе анализа лонгитюдных данных были выявлены группы учащихся, различающиеся по динамике ПБ в этот период. Показано, что большинство учеников (приблизительно 80%) сохраняют и повышают уровень ПБ при переходе в среднюю школу за счет актуализации своих регуляторных и личностных ресурсов. Впервые средствами перекрестно-лонгитюдного анализа показано, что СР вносит значимый вклад не только в успеваемость учащихся 4–6-х классов, но и в различные виды ПБ. Результаты позволяют сделать следующие выводы: повышение ПБ определяется развитием СР; стабильность ПБ обеспечивает высокую успеваемость учеников, а нестабильность ПБ свидетельствует о недостаточном развитии СР (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b). Кроме того, СР опосредствует влияние личностных характеристик на ПБ и успеваемость учащихся, что подтверждает ее метаресурсную роль. Установлено, что уровень развития СР в младшей школе выступает значимым прогностическим универсальным ресурсом ПБ и успеваемости учащихся в средней школе. Это означает, что целенаправленное развитие навыков СР является эффективным и надежным средством разработки стратегий повышения ПБ и успеваемости в период школьного обучения (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Фомина, Моросанова, 2019; Fomina et al., 2020). Перекрестно-лонгитюдные модели позволили раскрыть значимую прогностическую ресурсную роль СР учебной деятельности для академической успешности и ПБ младших подростков при обучении в основной школе. Полученные с их помощью результаты важны для практики образования. Они ориентируют педагогов на понимание ресурсной роли СР и ее прогностических эффектов в поддержании академических достижений и ПБ школьников (Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2021).

Построение прогностических моделей изменения школьной успешности и ПБ в зависимости от СР и школьной вовлеченности, познавательной активности и т.д., составляет еще одно значимое направление современных исследований (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021). Полученные результаты, несомненно, будут способствовать развитию у педагогов современных представлений о психологических основах профессиональной подготовки и воспитания учащихся и послужат основой для программ дополнительного профессионального образования для педагогов.

Заключение

В заключение отметим, что описанные выше основные этапы развития исследований СР, несомненно, связаны со сменой научных парадигм в психологии.

Для *классической психологии* характерно изучение структуры СР на материале физиологии, психофизиологии и как компонентов различных видов практической и психической деятельности. Это касалось и проблематики индивидуального стиля, который рассматривался чаще как стиль деятельности, а разработка понятия индивидуального стиля СР первоначально проводилась нами также в деятельностном контексте. В контексте структурно-функционального подхода выделено само явление и создана нормативная функциональная модель СР деятельности; сформулировано положение об универсальности принципов СР для разных видов деятельности; исследованы общие закономерности СР в экспериментальной и трудовой деятельности.

При переходе *к неклассической парадигме* в контексте дифференциального подхода пришло понимание того, что психическая СР имеет свою специфику, по сравнению с физиологическими уровнями индивидуальности, а принципы кибернетики и синергетики применимы к анализу психического лишь как метафора. Тогда исследовались не столько общие закономерности СР деятельности, сколько ее индивидуальные проявления в связи с субъектным и личностным развитием человека, разрабатывалось понятие общей способности к СР, формировались представления об индивидуальном стиле СР произвольной активности человека. Было сформулировано представление о психической СР произвольной активности как основе субъектной активности. Уточнен состав функциональных компонентов системы СР, инвариантный для разных видов произвольной активности человека. В нормативную модель включен регуляторно-личностный уровень; исследовались индивидуальные и стилевые особенности развития СР и их проявления в различных сферах индивидуальности (темпераментальной, характерологической, субъектной и личностной). Описан феномен стилевых проявлений СР произвольной активности как предпосылок множества индивидуальных стилей конкретных видов деятельности, разрабатывалась проблема регуляторного опыта, ситуационных и динамических проявлений СР.

В XXI в. в психологии позиции завоевывает *постнеклассическая парадигма.* Ее главными отличительными чертами являются мультипарадигмальность и многомерность исследований, создание интегративных концепций психического, повышенный интерес к проблеме СР и самоорганизации. Результаты исследований в контексте созданного в этот период ресурсного подхода к СР дают новые ориентиры в развитии компетентностного подхода в образовании. СР рассматри-

вается как метаресурс, включающий универсальные и специальные ресурсы. Они реализуются регуляторными компетентностями, служащими психологическими средствами решения широкого класса образовательных и профессиональных задач. Один из наиболее значимых для психологии образования выводов заключается в том, что развитие регуляторных компетенций может происходить в качестве эффекта обучения, в котором субъектность человека формируется сначала в ситуациях получения знаний о мире, а затем и в более широком контексте жизнедеятельности личности при решении проблем самовоспитания, профессионального и личностного самоопределения. Особую актуальность в связи с нарастающей неопределенностью во всех сферах жизнедеятельности человека приобретает понимание СР как действенного ресурса новой самоорганизации жизни и ее планирования, поддержания психологического благополучия в условиях стремительных социальных и экономических изменений.

Полученные результаты могут быть включены как модули в курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов, а также в вузовские программы педагогического и психологического образования.

Перспективными нам представляются дальнейшие исследования общей способности к СР и ее становление в онтогенезе как основы личностного и субъектного развития индивидуальности; междисциплинарные исследования индивидуальности человека как открытой внешнему миру саморегулирующейся системы; развитие представлений о СР многомерного бытия индивидуальности во взаимодействии с природой и социумом.

Литература

Бодров В.А., Обознов А.А., Турзин П.С. Информационный стресс в операторской деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 5. С. 38–54.

Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Драпкин И.С., Путько Н.А. Актуалгенез осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 2. С. 64–82.

Веракса А.Н., Белолуцкая А.К., Гаврилова М.Н., Леонов С.В. Связь регуляторных функций и показателей функциональной физической подготовки у детей дошкольного возраста: обзор исследований // Вопросы психологии. 2020. № 2. С. 103–118.

Журавлев А.Л. Коллективный субъект как феномен и понятие в современной психологии. В сборнике Разработка понятий современной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2018.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Надежность действий спасателя в чрезвычайных ситуациях: регуляторные и личностные предпосылки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 40 (216). С. 51–61.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 1. С. 143–157. doi: 10.21702/rpj.2022.1.11

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Предисл. В.И. Моросановой. М.: Ленанд, 2011.

Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18–26.

Конопкин О.А., Моросанова В.И. Структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека. В сборнике Московская психологическая школа: История и современность / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический институт РАО, Московский городской психолого-педагогический университет, 2004.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 13–33. doi: 10.11621/vsp.2019.01.13

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 26–35.

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.

Моросанова В.И. Категория субъекта: методология и исследования // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 140–144.

Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 59–68.

Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.

Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144.

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. М.: Наука, 2012a.

Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал. 2012b. Т. 33, № 3. С. 98–111.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека. Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2017.

Моросанова В.И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2021a. № 1. С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

Моросанова В.И. Научная школа психологии саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию О.А. Конопкина) // Педагогика. 2021б. Т. 85, № 10. С. 46–56.

Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007.

Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 2, № 1. С. 14–22.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр: Университетское психологическое образование, 2015.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2. С. 27–38.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Вклад исполнительных функций и осознанной саморегуляции в успешность по русскому языку в средней школе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019a. Т. 12, № 4. С. 54–66.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019b. Т. 24, № 4. С. 5–21. doi: 10.17759/pse.2019240401

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Модель взаимосвязи исполнительных функций, осознанной саморегуляции и успешности обучения русскому языку в средней школе // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 4. С. 108–122. doi: 10.17759/exppsy.2021140406.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Дифференциально-регуляторные основы надежности действий профессионалов // Акмеология. 2012. № 4. С. 68–74.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95. doi: 10.11621/vsp.2020.01.05

Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты основных личностных измерений (на модели Большой пятерки) // Журнал прикладной психологии. 2003. № 3. С. 51–57.

Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134–140.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Регуляторные ресурсы в достижении результатов проектно-исследовательской деятельности обучающихся. В сборнике Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования / Под ред. В.И. Моросановой, Ю.П. Зинченко. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 4–17.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 17, № 2. С. 94–112.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения. В сборнике Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 34. С. 11. doi: 10.54359/ps.v7i34.636

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. № 4. 2014. С. 35–46.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: типологические особенности учащихся как специальные ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64–75.

Обознов А.А. Интерфейс как внешний ресурс человека-оператора по восприятию и преобразованию информации // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2018. № 1 (86). С. 46–52.

Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. С. 23–30.

Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.

Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 4. С. 55–65.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Профессиональное выгорание учителя: регуляторный подход // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 40–44.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Медиаторная роль саморегуляции как метаресурса в системе когнитивных и личностных предикторов математической успешности. Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Е.И. Горбачевой, К.В. Кабанова, Е.Ю. Савина. Калуга: АКФ «Политоп», 2017.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 170–181. doi: 10.17759/exppsy.2019120313

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 30–42. doi: 10.17759/pse.2021260503

Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science,* 13 (2), 141–145. doi: 10.1177/1745691617716946

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10, 67. doi: 10.3390/bs10030067

Morosanova, V.I. (2003). Extraversion and neuroticism: The typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*, 8 (4), 279–288.

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Velichkovsky, B.B. (2021). Executive functions and conscious self-regulation as predictors of native language learning success in Russian middle school children. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14 (9), 1342–1354. doi: 10.17516/1997-1370-0824

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia — Social and Behavioral sciences*, 237, 1066–1070. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.156

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (3), 136–157. doi: 10.11621/pir.2015.0311

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2021). Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 34–49. doi: 10.11621/pir.2021.0303

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Y.V., Bogdanova, O.E. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.034

Morosanova, V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova, S.N., Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207. doi: 10.11621/pir.2017.0417

Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (1), 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. doi: 10.11621/pir.2020.0412

References

Bodrov, V.A., Oboznov, A.A., Turzin, P.S. (1998). Informational stress in operator activity. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 19 (5), 38–54. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I., Drapkin, I.S., Put'ko, N.A. (2014). Actual-genesis of conscious self-regulation in the situation of choice of the educa-tional tasks complexity level. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimantal Psychology)*, 7 (2), 64–82. (In Russ.).

Filippova, E.V., Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2015). The conscious self-regulation development program as a means of increasing students' educational actions' reliability in an exam situation and experimental verification of its effectiveness. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 55–65. (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2013). Professional burnout: a regulatory approach. *Akmeologiya (Acmeology)*, 3, 40–44. (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2017). The mediation role of self-regulation as a meta-resource in the system of cognitive and personality predictors of mathematical success. In E.I. Gorbacheva, K.V. Kabanova, E.Yu. Savina (Eds.), Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices. Materials of the II International Scientific and Practical Conference (pp. 133–140). Kaluga: AKF "Politop". (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2019). Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of primary schoolchildren. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (3), 170–181. doi: 10.17759/exppsy.2019120313 (In Russ.).

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26 (5), 30–42. doi: 10.17759/pse.2021260503 (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2010). The reliability of rescuers' actions in emergency situations: personality and regulation preconditions. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology)*, 40, 51–61. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2022). Regulatory resources for work engagement and overcoming professional deformations in the context of the problem of human well-being in work environment. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian psychological journal)*, 19 (1), 143–157. doi: 10.21702/rpj.2022.1.1 (In Russ.).

Konopkin, O.A. (1980). Psychological mechanisms of activity regulation. M.: Nauka. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (1995). Mental self-regulation of a person's voluntary activity (structural and functional aspect). *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 5–12. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (2011). Psychological mechanisms of activity regulation. Introduction by V.I. Morosanova. M.: Lenand. (In Russ.).

Konopkin, O.A., Morosanova, V.I. (1989). Style features of self-regulation of activity. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 18–26. (In Russ.).

Konopkin, O.A., Morosanova, V.I. (2004). Structural-functional approach to the study of self-regulation of voluntary human activity. In V.V. Rubtsov (Eds.), Moscow School of Psychology: History and Modernity (pp. 421–431). M.: Psikhologicheskii institut RAO, Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet. (In Russ.).

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to human functional states' analysis: history and future development. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 13–33. doi: 10.11621/vsp.2019.01.13 (In Russ.).

Morosanova, V.I. (1995). Individual style of self-regulation in voluntary human activity. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 4, 26–35. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (1998). Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in human voluntary activity. M.: Nauka. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2003). Subject category: methodology and research. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 140–144. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2007). Individual self-regulation and human character. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 59–68. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2010). Individual differences of self-regulation of human voluntary activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 36–45. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2011). Development of the theory of conscious self-regulation: a differential approach. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 132–144. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2012a). Human self-regulation and individuality (2nd ed.). M.: Nauka. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2012b). Differential approach to mental self-regulation: professionals actions study. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 33 (3), 98–111. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of human voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (4), 62–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2016). Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals. *Pedagogika (Pedagogics)*, 10, 13–24. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2017). Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources in goal achievement and self-development. In A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova (Eds.), Fundamental and applied research in modern psychology (pp. 501–509). M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2020). Development of the resource approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and self-development of a person. In Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.), Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time (pp. 11–37). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021a). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021b). Scientific school of psychology of self-regulation in the context of current problems of education (for the 90th anniversary of O.A. Konopkin). *Pedagogika (Pedagogics)*, 85 (10), 46–56. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Aronova, E.A. (2007). Self-conscience and self-regulation of behavior. M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Aronova, E.A. (2008). Self-regulation and self-consciousness of a subject. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 2 (1), 14–22. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2015). Diagnostics of human self-regulation. M.: Kogito-Tsentr; Universitetskoe psikhologicheskoe obrazovanie. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2016). General capacity for self-regulation: operationalization of the phenomenon and an experimental approach to diagnosing its development. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 109–123. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnosis ofconscious self-regulation of educational activity: a new version of the SRPLAQ questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 10 (2), 27–37. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019). What ensures reliability of a student's actions in an examination. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 65–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2021). Regulatory resources in achieving results in project-based activity of students. In V.I. Morosanova, Yu.P. Zinchenko (Eds.), Psychology of self-regulation in the context of current problems of education (pp. 84–89). M.: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya. doi: 10.24412/cl-36466-2021-1-84-89 (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2012). Differential-regulatory bases of teacher's pedagogical interaction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 17 (2), 94–112. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2016). Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of educational goals' achievement. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 124–135. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2019). Conscious self-regulation of educational activity as a resource of subjective well-being of schoolchildren under changing conditions of education. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 62–74. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2012). Differential and regulatory basis of reliability of actions of professionals. *Akmeologiya (Acmeology)*, 4, 68–74. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2020). Oprosnik V.I. Morosanovoi "Stil' samoregulyatsii povedeniya — SSPM 2020". *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 155–167. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Konoz, E.M. (2003). Regulatory aspects of the main personality dimensions (on the Big Five model). *Zhurnal prikladnoi psikhologii (Journal of Applied Psychology)*, 3, 51–57. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Sagiev, R.R. (1994). Diagnostics of individual-style features of self-regulation in students' educational activities. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 134–140. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019a). Contribution of executive functions and conscious self-regulation to success in the Russian language in high school. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 12 (4), 54–66. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019b). Personality and motivational features and conscious self-regulation in early adolescents with different dynamics of psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24 (4), 5–21. doi: 10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2021). Model of the Relationship between Executive Functions, Conscious Self-Regulation, and the Success of Learning Russian in Middle School. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 14 (4), 108–122. doi: 10.17759/exppsy.2021140406. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V., Fomina, T.G. (2014). Personal and regulatory predictors of academic success and reliability of actions of students in exam situation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 4–17. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2020). Age differences in conscious self-regulation of learning activity in relation with academic motivation, personality characteristics of students and their educational outcomes. In Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.), Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time (pp. 87–106). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Yu.V. (2014). The relationship between regulatory, intellectual and cognitive characteristics in students who are successful in mathematics. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 7 (34), 11. doi: 10.54359/ps.v7i34.636 (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Tsyganov, I.Yu. (2017). Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 64–75. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Gaidamashko, I.V. (2020). Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 77–95. doi: 10.11621/vsp.2020.01.05. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Yu.V., Bogdanova, O.E. (2014). Regulatory and cognitive predictors of students' mathematical success. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 4, 35–46. (In Russ.).

Oboznov, A.A. (2018). Interface as an external resource of the human operator for perception and transformation of information. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki (Human factor: problems of psychology and ergonomics)*, 1, 46–52. (In Russ.).

Plakhotnikova, I.V., Morosanova, V.I. (2004). Regulatory role of particular personality features in individual-typical manifestations of self-regulation of voluntary activity. *Zhurnal prikladnoi psikhologii (Journal of Applied Psychology)*, 1, 23–30. (In Russ.).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources of school success: individual typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 67 (5), 65–75. (In Russ.).

Veraksa, A.N., Belolutskaya, A.K., Gavrilova, M.N., Leonov, S.V. (2020). Connection of executive functions and physical fitness in preschool children: review of studies. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 103–118. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2018). Collective subject as phenomenon and concept of modern psychology. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.), Development of the concepts of modern psychology (pp. 116–161). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Baumeister, R.F., Tice, D.M., Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145. doi: 10.1177/1745691617716946

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10, 67. doi: 10.3390/bs10030067

Morosanova, V.I. (2003). Extraversion and neuroticism: The typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*, 8 (4), 279–288.

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia — Social and Behavioral sciences*, 237, 1066–1070. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.156

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art,* 8 (3), 136–157. doi: 10.11621/pir.2015.0311

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Y.V., Bogdanova, O.E. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.034

Morosanova, V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova, S.N., Kondratyuk, N.G., & Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207. doi: 10.11621/pir.2017.0417

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2021). Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 34–49. doi: 10.11621/pir.2021.0303

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Velichkovsky, B.B. (2021). Executive functions and conscious self-regulation as predictors of native language learning success in Russian middle school children. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14 (9), 1342–1354. doi: 10.17516/1997-1370-0824.

Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (1), 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13 (4), 168–182. doi: 10.11621/pir.2020.0412

Статья получена 19.07.2022;
принята 21.07.2022;
отредактирована 26.07.22

Received 19.07.2022;
accepted 21.07.2022;
revised 26.07.22

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Моросанова Варвара Ильинична — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

ABOUT AUTHOR

Varvara I. Morosanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of Russian Academy of Education, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922, 159.928.2
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е.И. Щебланова

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
elenacheblanova@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-5070-2877

Актуальность. Статья посвящена 110-летию со дня основания Психологического института в Москве. Рассматриваются основные темы дискуссий по проблемам одаренности в начале XX в. в контексте современной психологии.

Цель статьи — показать сохраняющуюся актуальность концептуальных идей об одаренности начального периода ее научного изучения и их развитие в теоретических и экспериментальных исследованиях сотрудников Психологического института в конце XX — начале XXI вв.

Результаты. Анализ дебатов по проблемам одаренности на первых психологических съездах и публикаций Г.И. Челпанова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.М. Экземплярского демонстрирует, что высказанные ими положения о сложности и своеобразии проявлений одаренности и ее развития продолжают оставаться в центре внимания психологов и педагогов. Развитие этих идей прослеживается в дифференциальной психологии Б.М. Теплова, в концепциях одаренности Н.С. Лейтеса и А.М. Матюшкина. Исследования лаборатории психологии одаренности ПИ РАО, выполненные в последние пять лет, также развивают представления об одаренности, разработанные ее первыми исследователями: о целостности и сложности феномена умственной одаренности, о выявлении и развитии одаренных детей, о технологиях развивающего обучения для детей с разными видами одаренности и методах их психолого-педагогической поддержки, о целенаправленной теоретической и практической подготовке педагогов для одаренных детей.

Выводы. Подход к проблеме способностей и одаренности, предложенный в работах Г.И. Челпанова и первых сотрудников Психологического института, сохранился и получил дальнейшее развитие, несмотря на преследование ученых и запреты их произведений. Перспективность многих из этих идей была доказана в более поздних исследованиях способностей, одаренности, мышления и творчества, в том числе и в работах, проведенных уже в XXI в.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, дошкольный и школьный возраст, развитие, обучение, психолого-педагогическая поддержка.

Для цитирования: **Щебланова Е.И.** Исследования проблемы одаренности в Психологическом институте: концептуальные истоки и современность // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 83–99. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99

© Щебланова Е.И., 2022

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99

GIFTEDNESS PROBLEM RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL INSTITUTE: CONCEPTUAL BACKGROUND AND MODERNITY

Elena I. Shcheblanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, elenacheblanova@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-5070-2877

Background. The article is devoted to the 110th anniversary of the founding of the Psychological Institute in Moscow. The main topics of discussions on the problems of giftedness at the beginning of the 20th century are considered in the context of modern psychology.

Objective. The article has its purpose to show the persisting relevance of the conceptual ideas about giftedness formed in the initial period of its scientific study and their development in theoretical and experimental research in the Psychological Institute over the late 20th and early 21st centuries.

Results. Analysis of the debates on the problems of giftedness at the first Russian psychological congresses and publications by G.I. Chelpanov, P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky, V.M. Ekzemplyarsky demonstrates that their statements about the complexity and originality of the manifestations and development of giftedness continue to be the attention focus of psychologists and educators. The development of these ideas can be traced in the differential psychology of B.M. Teplov, in the giftedness concepts of N.S. Leites and A.M. Matyushkin. The research results of the department of psychology of giftedness at PI RAO over the last five years keep expanding the ideas about giftedness proposed by its first researchers: on the integrity and complexity of the mental giftedness phenomenon, on identification and development of gifted children, on developmental education technologies for children with different types of giftedness and methods of their psychological and pedagogical support, on the telic theoretical and practical training of teachers for gifted children.

Conclusion. The approach to the problem of giftedness, proposed in the works of G.I. Chelpanov and the first researchers of the Psychological Institute, preserved and received its further development, despite persecution of the scientists, obstacles, and prohibitions on their works. The perspectiveness of most of these ideas has been proven in more recent research on ability, giftedness, thinking, and creativity, including work carried out in the 21st century.

Key words: giftedness, gifted children, preschool and school age, development, education, psychological and pedagogical support.

For citation: **Shcheblanova, E.I.** (2022). Giftedness problem research in Psychological Institute: conceptual background and modernity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psykhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 83–99. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99

© Shcheblanova E.I. , 2022

Введение

Исследования проблемы одаренности в России имеют сложную историю. Периоды повышенного интереса ученых к проявлениям высокой одаренности и ее развитию сменялись периодами отрицания такой проблемы и обвинений ученых в антинаучности подхода к ее решению. В 1906–1916 гг. обсуждение этой темы заняло центральное место на первых всероссийских психологических съездах, привлекших широкое общественное внимание и ознаменовавших «важную веху в развитии науки» (Соколов, 1956а). Съезды были посвящены вопросам теории и методов психологии, соотношения психологии и педагогики, роли эксперимента в этих науках.

Активное участие в дебатах на всех съездах принимали Г.И. Челпанов, основатель и директор первого в России Психологического института (сейчас Психологический институт Российской академии образования — ПИ РАО), а также его ученики и последователи: П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, Н.А. Рыбников, В.М. Экземплярский и другие. Споры происходили на уровне науки начала XX в., но некоторые дискуссионные, особенно теоретические и методологические вопросы до сих пор сохраняют свою актуальность, а высказанные идеи, хотя и были незаслуженно забыты на долгое время, находят отражение в концепциях одаренности в XXI в.

Данная статья представляет собой попытку проследить развитие в современных теориях, научных и практико-ориентированных исследованиях некоторых концептуальных идей об одаренности начального периода ее научного изучения. В первую очередь это относится к идеям о целостности и сложности феномена умственной одаренности, включающего когнитивную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы личности; о подходах к диагностике и развитию одаренности детей в системе образования; о задачах и методах психолого-педагогической поддержки детей с разными видами одаренности; о целенаправленной теоретической и практической подготовке специалистов, работающих с одаренными детьми.

Ранние исследования одаренности в России

В своих трудах, выступлениях на съездах и в речи при открытии Психологического института Г.И. Челпанов называл изучение одаренности, в том числе определение и измерение ее признаков и их соотношений, одной из главных задач психологии, без решения которой невозможно разрешить важнейшую для образования проблему индивидуализации воспитания и обучения детей (Челпанов, 1914; 2012). На трех последних предреволюционных съездах «по экспериментальной педагогике», проходивших при активном участии зарубежных ученых, состоялись острые дебаты о применении созданных в то время умственных тестов, которые многими специалистами признавались универсальными и объективными методами измерения одаренности детей не только в научных исследованиях, но и непосредственно в школьной практике (Соколов, 1956б).

Г.И. Челпанов и его последователи выступили против повсеместного внедрения тестовых методов (Соколов, 1956б). Они настаивали на первостепенной важности серьезного теоретического и экспериментального обоснования тестов, аргументируя это тем, что умственная одаренность как высшая сложная и своеобразная индивидуальная способность не может быть определена с помощью однократного измерения успешности в решении довольно случайного набора

заданий. К тому же, по их мнению, частные способности, составляющие одаренность, в «целой душевной жизни» могут проявляться иначе, чем при их измерении по отдельности с использованием такого упрощенного подхода. Экспериментальные доказательства этих положений были получены только во второй половине XX в., когда были разработаны и верифицированы современные сложные теории интеллекта, креативности и одаренности.

Сотрудник Г.И. Челпанова В.М. Экземплярский в своих монографиях 1923 и 1927 гг. детально и последовательно проанализировал теоретические взгляды на проблему выявления умственной одаренности и практический опыт школ для одаренных детей, уже имевшийся в Германии и США (Экземплярский, 2006). На основе этого анализа он предложил классификацию методов определения одаренности в зависимости от целей, средств и возможностей ее диагностики: поиск единичного симптома; набор нескольких изолированных тестов; практически-педагогические системы; дифференциально-психологические системы. Программа создания дифференциально-психологической диагностики, разработанная В.М. Экземплярским, базировалась на расширенном понимании одаренности и включала не только разносторонние показатели умственного развития (внимание, восприятие, память, мышление), но и эмоциональные, волевые и другие личностные характеристики, важные для развития одаренности детей. Эта программа не уступала той, что была использована тогда же в знаменитом лонгитюдном исследовании Л. Термана, но осуществить ее В.М. Экземплярскому не удалось. Исследования роли мотивационных, эмоциональных, волевых, внутри- и межличностных факторов в развитии интеллектуальной, творческой, специальной одаренности в разных видах деятельности входят в число главных направлений современной психологии одаренности во всем мире.

В работах П.П. Блонского одну из главных составляла тема биогенетических факторов развития личности и важности их учета в сфере образования (Блонский, 2016). Эта тема и все связанные с ней исследования были вскоре запрещены по идеологическим соображениям на несколько десятилетий. Согласно учению П.П. Блонского, на развитие одаренности влияют не только и не столько генетические предпосылки, сколько среда, в которой живет ребенок, уровень образования и культуры семьи и общества, социальное и материальное положение. Именно влиянием среды он объяснял необходимость открытия школ и классов для умственно одаренных детей, а также учреждений для внешкольных занятий по интересам. Современные исследования с применением новых многомерных методов диагностики и статистики, проводимые на стыке гуманитарных и естественных наук, убедительно демонстрируют системное взаимодействие внутренних и внешних факторов развития способностей и одаренности детей на разных образовательно-возрастных этапах.

Как Г.И. Челпанов и В.М. Экземплярский, П.П. Блонский подробно анализировал вопросы измерения умственного развития детей. Указывая на ограниченность существовавших в то время тестов российских (например, Г.И. Россолимо) и зарубежных (например, А. Бине) авторов, он указывал на их полезность для ориентировочной оценки умственного развития школьников в начале их обучения. Он также обращал внимание не только на количественные, но и на качественные характеристики одаренного (по его определению, «очень развитого ребенка»): легкость и быстрота усвоения нового; способности к обобщению, быстрому по-

ниманию сути, предвосхищению результата; оригинальность идей и творчество, разносторонность интересов и/или сильная увлеченность определенной деятельностью. Сейчас измерительный количественный подход к диагностике одаренности, доминировавший долгое время, многими специалистами признается ограниченным в контексте индивидуальной вариативности ее проявлений. Исследователи все чаще стремятся дополнить его качественным всесторонним анализом индивидуальных случаев, но с обязательными доказательствами валидности результатов. Такой подход позволяет обнаружить не только особенности одаренных детей, сравнительно с возрастной нормой, но и индивидуальное своеобразие проявлений, траекторий развития, ресурсов и рисков детей с высокой одаренностью.

П.П. Блонский одним из первых обратил внимание на вероятность возникновения внутри- и межличностных проблем у интеллектуально одаренных школьников в ситуации, когда они обучаются в условиях, не соответствующих уровню их способностей, в классе с менее способными детьми. В таких случаях, по его мнению, вероятно не только замедление их умственного развития, но и появление нарушений в поведении, общении с учителями и одноклассниками, поэтому следует обеспечивать таким детям условия для развития в свойственном им темпе. В этом контексте П.П. Блонский также выделяет возможные негативные черты некоторых одаренных детей: высокомерное отношение к окружающим, стремление командовать другими, неподчинение общим правилам в школе. Такого рода проблемы социально-психологической адаптации одаренных детей привлекли особое внимание психологов значительно позже и до сих пор остаются противоречивыми и дискуссионными.

Основы системного понимания личности, одаренности, интеллекта были сформулированы в культурно-исторической психологии Л.С. Выготским (1982б), его учениками и последователями. Идеи Л.С. Выготского о «социальной ситуации развития», «зоне ближайшего развития» и процессах социального взаимодействия и обучения получили широкое признание в современной мировой психологии. Л.С. Выготский определял одаренность как единое целое, объединяющее различные функции и факторы. Он отмечал, что в процессе психического развития «существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменения межфункциональных связей, межфункциональной структуры. Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть *психологической системой*» (Выготский, 1982а, с. 110, курсив автора). В современной психологии, в том числе зарубежной, при обсуждении источников и условий развития одаренности часто используются понятия и положения теории Л.С. Выготского, однако зачастую их включение в новые авторские концепции не имеет достаточного научного обоснования.

В начальный период изучения одаренности в России и затем в СССР над проблемой ее выявления и развития работали многие психологи, педагоги и научные коллективы (Лейтес и др., 2004). Сотрудники Психологического института играли ведущую роль в этой области психологии. Однако в 1936 г. исследования, посвященные целостному изучению развивающегося ребенка, в том числе разработке методов выявления, воспитания и обучения одаренных и талантливых детей, были запрещены постановлением ЦК ВКП(б) о педологии. Опередившие свое время труды остались в значительной своей части неизвестными на многие годы. Тем не

менее они сыграли значительную роль в последующей разносторонней и систематической разработке проблемы способностей в Психологическом институте.

Проблемы одаренности в психологии способностей, мышления, творчества

Выдающийся психолог и психофизиолог Б.М. Теплов, внесший огромный вклад в изучение индивидуальности, личности и способностей, основал новое научное направление — дифференциальную психофизиологию (Теплов, 1985). На разработанной им теоретической основе, синтезирующей гуманитарное и естественно-научное знание, под руководством Б.М. Теплова, а затем В.Д. Небылицына и Э.А. Голубевой, были проведены масштабные исследования индивидуальных различий по способностям, которые были продолжены их учениками. В русле психологии способностей возникли направления, посвященные изучению специальных (математических, литературных, технических, художественных, музыкальных и других) способностей. Результаты этих исследований, касающиеся в той или иной степени проблемы высоких уровней способностей и одаренности, широко представлены в классических и современных научных публикациях (напр.: Московская психологическая школа…, 2004). Особое место среди них занимают исследования Н.С. Лейтеса и разработанный им возрастной подход к детской одаренности, понимаемой «как особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребенка в необычно высокой восприимчивости к учению и в более выраженных творческих проявлениях» (Лейтес, 2004, с. 78).

Целенаправленное изучение проблемы выявления и развития одаренности детей, в том числе в контексте образования, было начато в 1988 г. в лаборатории психологии одаренности ПИ РАО под руководством А.М. Матюшкина. Признанию актуальности этой проблемы послужило решение коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию о необходимости разработки специальной программы выявления, поддержки и обучения одаренных детей, принятое по докладу А.М. Матюшкина о концепции творческой одаренности (Матюшкин, 1989). Эта концепция была разработана на основе анализа отечественной и зарубежной литературы по психологии способностей и одаренности, а также собственных теоретических и экспериментальных исследований мышления и творчества (Матюшкин, 2003). В своей концепции творческой одаренности А.М. Матюшкин сформулировал основные представления об одаренности, ее структуре и главных компонентах; о роли исследовательской активности в проявлениях и развитии творческой одаренности детей в разном возрасте; о подходах к выявлению и развитию одаренности детей в школьном обучении. Концепция базируется на интегративном подходе к изучению одаренности, согласно которому одаренность и талант понимаются как общие предпосылки развития творческого человека, как творческий потенциал этого развития (Матюшкин, 2003; Щебланова, 2018б).

Концепция А.М. Матюшкина послужила теоретической основой работы лаборатории психологии одаренности ПИ РАО, в которой под его руководством были выполнены широкомасштабные исследования, в том числе в сотрудничестве с ведущими зарубежными специалистами (Белова, 2004; Шумакова, 2004; Щебланова, 2004; 2011; Шумакова, Щебланова, 2012). В исследованиях последних лет продолжаются работы, посвященные теоретико-методологическому анализу новых теорий и моделей одаренности, эмпирических и экспериментальных исследований развития и обучения одаренных детей в России (Петрова, 2019; Пе-

трова, Щебланова, 2019; Шумакова, 2020б; 2021; Щебланова, 2018а) и за рубежом (Шумакова, 2020а; 2021; Щебланова, 2017а; Щебланова, Петрова, 2021). Результаты анализа позволяют заключить, что в представлениях об одаренности первых сотрудников Психологического института можно видеть предпосылки появившихся на рубеже XX и XXI вв. отечественных и зарубежных концепций одаренности как единой и целостной системы личностных качеств, определяющей возможность достижения человеком выдающихся результатов в какой-либо деятельности.

Представление о системности и динамичности одаренности сформулировано коллективом ученых нашей страны в «Рабочей концепции одаренности» (Рабочая концепция…, 2003). В большинстве отечественных исследований одаренность рассматривается как сложная, многоаспектная, многоуровневая и динамичная система, становящаяся и развивающаяся в течение всей жизни человека в тесном взаимодействии с окружением, в том числе в процессе обучения. В зарубежной научной литературе по психологии также доминируют системные и динамические теории одаренности, несмотря на неодинаковое понимание разными авторами ее компонентов, их структуры, взаимосвязей и взаимодействий, влияний окружения (напр.: Dai, 2020; Pfeiffer, 2021; Sternberg, Kaufman, 2018; Subotnik et al., 2021).

Развитие психологии одаренности в современных исследованиях

Расширенное понимание одаренности служит основой новых подходов к выявлению, развитию и обучению одаренных детей, согласно которым главные цели этой работы не могут ограничиваться выявлением и обучением только тех детей, которые уже демонстрируют выдающиеся достижения. Осознана необходимость поиска и создания условий, способствующих раскрытию потенциальных возможностей детей с высоким уровнем способностей и стремлением к творческому поиску. Исследования лаборатории психологии одаренности ПИ РАО направлены на изучение когнитивных и некогнитивных личностных факторов индивидуальной вариативности проявлений и развития общей (умственной) и художественной одаренности в дошкольном и школьном детстве. Эти исследования направлены на понимание природы одаренности и высоких достижений одаренных детей, что весьма актуально для реализации государственной политики в области поддержки одаренной молодежи. В них применяются комплексные методы как количественного, так и развернутого качественного анализа особенностей и проблем развития одаренных детей. В частности, результаты проведенных в лаборатории исследований свидетельствуют о том, что различия между интеллектуально одаренными детьми выражены сильнее, чем в среднем в выборке их сверстников, причем это относится как к сфере способностей, так и к личностной и социальной сферам. Значимость подхода, учитывающего не только общие характеристики, свойственные интеллектуально одаренным учащимся, но и вариативность этих характеристик и траекторий их развития, определяется расширением возможностей дифференциации обучения и сопровождения таких учащихся, их психолого-педагогической поддержки на разных возрастных этапах.

В исследованиях дошкольников 5–6 лет описана сложность взаимосвязей когнитивных компонентов в структуре детской одаренности, а также выявлены различия между кластерами показателей творческого и интеллектуального развития у интеллектуально одаренных детей по сравнению с их менее способными сверстниками (Белова, 2019а). Показано, что вариативность проявлений одарен-

ности обнаруживается уже на этапе дошкольного детства, выделены группы с разными траекториями развития одаренности. При этом более часто наблюдались траектории, характеризующиеся творческими проявлениями в познавательной и/или художественной сфере, степень выраженности которых заметно различалась у разных детей. В цикле исследований проанализировано влияние семейной микросреды и детско-родительских отношений в современной семье на развитие общей одаренности детей дошкольного возраста (Белова, 2018б; 2019б), а также влияние образовательной микросреды на развитие старших дошкольников на этапе подготовки к школе (Шумакова, Белова, 2021). Исследование специфики интеллектуального и личностного развития и проблем, связанных с обучением в школе и взаимоотношениями со сверстниками, которые возникают у одаренных детей в младших классах школы, показало, что истоки этих проблем находятся в дошкольном детстве и во многом определяются условиями семейного воспитания и обучения (Шумакова, 2018). На основе полученных результатов сформулированы рекомендации для психологов-консультантов и родителей по социальным и эмоционально-личностным проблемам дошкольников с высокой общей одаренностью (Белова, 2018а).

Одним из наиболее известных признаков одаренности, особенно в когнитивной сфере, считается скорость выполнения интеллектуальных заданий. Взаимосвязи скоростных (скорость переработки информации) и других базовых характеристик когнитивного функционирования («чувство числа», рабочая память, невербальный интеллект) с проявлениями одаренности были обнаружены в младшем школьном возрасте, причем указанные когнитивные характеристики служили предикторами уровня вербальной и образной креативности и объясняли соответственно 22% и 11,6% вариативности этих показателей в 3-х классах (Shumakova, 2020). В сравнительных исследованиях младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью существенных различий по базовым показателям когнитивного развития и общего интеллекта не было обнаружено, но была выявлена специфика проявлений креативности. Интеллектуально одаренные подростки превосходили художественно одаренных сверстников по показателям дивергентной вербальной креативности, тогда как последние имели значимо более высокие показатели образной креативности и демонстрировали творческий подход к реализации замысла в качественном своеобразии и эмоциональной выразительности рисунков (Доний, Шумакова, 2020).

В исследованиях с участием старшеклассников получены данные о высокой стабильности межиндивидуальных различий по показателям скорости обработки информации при их росте в период с 9-го по 11-й класс в целом по выборке и отдельно по группам с высоким и средним уровнем показателей тестов интеллекта (Щебланова, 2019). В течение всего этого периода интеллектуально одаренные учащиеся сохраняли достоверное превосходство над сверстниками по скоростным показателям. Сохранялась также положительная взаимосвязь скорости переработки информации с показателями интеллектуальных способностей и академических достижений, но была обнаружена отрицательная связь с показателями тестовой тревожности в обеих группах, что говорит о возможности влияния роста тревожности на снижение скорости обработки информации. Это в свою очередь может негативно сказываться на успешности выполнения заданий с ограничениями времени даже при высоком интеллекте.

Изучению особенностей эмоционально-личностного и социального развития одаренных детей также уделяется значительное внимание в работе сотрудников лаборатории. В отечественной и зарубежной научной литературе по этим вопросам представлены мнения как о большей, так и о меньшей уязвимости интеллектуально одаренных детей и подростков по сравнению с другими сверстниками (Белова, 2019а; Шумакова, 2018; 2019; Щебланова, 2017б; Щебланова, Петрова, 2021). Данные проведенных исследований в целом не поддерживают мнение о том, что интеллектуальная одаренность школьников в большей степени связана с проблемами социально-психологической дезадаптации. Однако среди одаренных детей и особенно подростков могут встречаться случаи столкновения с особыми, уникальными проблемами, затрудняющими реализацию их высокого потенциала и/или вызывающими переживания, не свойственные их обычным сверстникам. Так, например, по самооценкам интеллектуально одаренных учащихся 8–9-х классов была выявлена максимальная выраженность проблем, связанных с многосторонностью их способностей, перфекционизмом и высокими родительскими ожиданиями (Щебланова, 2017б). Причем самооценки этих проблем школьниками значимо коррелировали с их показателями общего интеллекта, успеваемости и успешности социально-психологической адаптации, что подчеркивает необходимость в отказе от стереотипных представлений об одаренных подростках в целом и переходе к широкому применению индивидуального подхода к выявлению личностных и межличностных проблем в каждом случае.

Научные данные о вариативности проявлений одаренности и их связей с особенностями развития одаренных детей указывают на необходимость целенаправленной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми, для внедрения программ их обучения, о чем говорил еще Г.И. Челпанов более ста лет тому назад. Создание системы специальной подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для этой работы обсуждается в качестве одной из актуальных задач государственной политики в области образования во всем мире. Исследования показывают, что на эффективность выявления и поддержки одаренных детей могут негативно влиять непродуктивные имплицитные теории педагогов об одаренности и соответственно неправильная оценка ими одаренных учеников (Шумакова, 2020а). Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволил определить дефицитарные компетенции педагогов: понимание феномена одаренности, ее природы, разнообразия проявлений и видов, а также способность к выявлению (идентификации) одаренных детей и их творческого потенциала. В имплицитных теориях учителей об одаренных детях обнаруживается своеобразный симбиоз житейских стереотипов и научных знаний, что объясняет устойчивость этих представлений к изменениям. Разработан и апробирован тренинг развития продуктивных представлений о творческих проявлениях младших школьников и подростков и способности учителя к выявлению творческого потенциала учащихся, показана его эффективность.

Особого внимания требует изучение и разработка программ развития, обучения и психолого-педагогической поддержки, ориентированных на познавательные потребности и способности, эмоционально-личностные и другие особенности интеллектуально одаренных детей и подростков. Центральное место в этих исследованиях занимает программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», разработанная Н.Б. Шумаковой и реализуемая под ее руко-

водством (Шумакова, 2004; 2017; 2019; 2020б; Шумакова, Щебланова, 2012). В основе программы лежат принципы развития творческой одаренности детей в обучении, среди которых главными являются принципы системности, активности, ценности творчества, новизны, проблемности, мультимодальности, личностной заинтересованности, диалогичности и самостоятельности.

В ходе реализации программы «Одаренный ребенок» было выполнено большое количество сравнительных исследований, которые продемонстрировали ее соответствие указанным принципам и эффективность в обучении интеллектуально одаренных школьников (Шумакова, 2017; 2019; 2020б). Так, в исследовании познавательной активности и креативности младших школьников с высокими интеллектуальными способностями показано, что в условиях образовательной среды с высокими уровнями когнитивной сложности, диалогичности и ценности творческой активности ребенка такие дети обнаруживают достоверно более высокие показатели вербальной креативности, а также уровня, глубины и широты познавательной активности, чем их интеллектуально одаренные сверстники, обучающиеся в типовой (традиционной) образовательной среде (Шумакова, 2019). Современные исследования процесса обучения одаренных и талантливых школьников с применением стратегий акселерации (ускорения) и/или обогащения (расширения и усложнения содержания) демонстрируют положительное влияние программ, использующих такие стратегии, на развитие одаренности этих учащихся (Шумакова, 2020б). Эмпирические данные о результатах реализации стратегии обогащения для одаренных детей на начальной ступени школьного образования свидетельствуют в пользу эффективности программы «Одаренный ребенок» (Шумакова, 2017, 2020б; Шумакова, Щебланова, 2012).

Выводы

Представленный в статье анализ дебатов по проблемам одаренности и ее развития в сфере образования на первых всероссийских психологических съездах, состоявшихся более 100 лет тому назад с участием основателя Психологического института Г.И. Челпанова и его сотрудников, демонстрирует актуальность многих высказанных ими аргументов в наше время. Многочисленные данные российских и зарубежных исследований одаренности, полученные с помощью новых методов, доказали справедливость утверждения Г.И. Челпанова о том, что умственная одаренность как сложная и своеобразная высшая способность не может быть непосредственно измерена с помощью тестов. Особое значение для него имело изучение соотношения (взаимосвязей и взаимодействий) между отдельными психическими признаками для определения индивидуальных особенностей, характеризующих одаренных людей. Действительно, дальнейший прогресс в изучении одаренности оказался в значительной степени связан с определением взаимосвязей между характеристиками разных сфер одаренной личности в ходе возрастного развития.

Подход к проблеме способностей и одаренности, предложенный в работах Г.И. Челпанова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.М. Экземплярского и других сотрудников Психологического института, сохранился и получил дальнейшее развитие, несмотря на преследования ученых, препятствия и запреты их произведений по идеологическим причинам. Преемственность этих идей от первых подходов к проблеме способностей и одаренности к периоду начала ее систематической разработки можно видеть в исследованиях Б.М. Теплова и в последующем развитии

основанного им нового широкого научного направления — дифференциальной психологии. Эти идеи оказались востребованными в психологии мышления и творчества, в психологии развития. Однако эта тема слишком обширна для статьи, поэтому мы ограничились лишь некоторыми ее аспектами, связанными с недавними исследованиями сотрудников лаборатории психологии одаренности ПИ РАО.

Наши исследования продолжают развитие концепций творческой одаренности А.М. Матюшкина и возрастной одаренности Н.С. Лейтеса в понимании целостности, системной организации и возрастной динамики детской одаренности. Общая одаренность детей рассматривается как высокий творческий потенциал — единая и целостная характеристика ребенка, складывающаяся в процессе его психического развития в результате системного взаимодействия личностных свойств и условий окружения и составляющая особо благоприятную внутреннюю предпосылку дальнейшего развития. Основные задачи исследований включают разработку научных оснований, принципов и методов выявления и развития одаренных и талантливых детей на этапах дошкольного и школьного детства, а также создание и внедрение новых технологий развивающего обучения для детей с разными видами и уровнями одаренности, их психолого-педагогической поддержки. В настоящее время исследования выполняются в русле одной из главных тенденций современной психологии в решении проблем развития одаренных детей — стремления построить сбалансированную систему образования, в которой благоприятные условия будут созданы для всех контингентов детей, в том числе и одаренных, в соответствии с их специфическими познавательными потребностями и возможностями. Идеи о необходимости построения именно такой системы образования, способствующей развитию одаренности детей, остаются актуальными в современном, все более быстро меняющемся мире.

Литература

Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей. М.: МПСИ; Флинта, 2004.

Белова Е.С. Диалогический подход Т.А. Флоренской и практика консультирования по проблемам детской одаренности // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018а. Т. 50. С. 87–101. doi: 10.15382/sturIV201850.87-101.

Белова Е.С. Семейная микросреда в восприятии одаренных детей дошкольного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018б. Т. 11, № 4. С. 62–74.

Белова Е.С. Вариативность проявлений одаренности в старшем дошкольном возрасте // Образовательный вестник «Сознание». 2019а. Т. 21, № 12. С. 17–22. [Электронный ресурс] // URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41834135_91426217.pdf (дата обращения: 01.02.2022).

Белова Е.С. Детско-родительские отношения в семье с одаренным дошкольником // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019б. Т. 12, № 4. С. 79–91.

Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды. М.: Юрайт, 2016.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. О психологических системах. М.: Педагогика, 1982а.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1982б.

Доний Е.И., Шумакова Н.Б. Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью //

Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 3. С. 110–123. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/117204/psyedu_2020_n3_Donii_Shumakova.pdf (дата обращения: 02.03.2022).

Лейтес Н.С. Возрастной подход к проблеме детской одаренности: Московская психологическая школа: история и современность: в 3 т. Т. 1 / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004.

Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Щебланова Е.И. Исследование способностей и одаренности в начале XX века. Московская психологическая школа: история и современность: в 3 т. Т. 1 / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004.

Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.

Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 2003.

Московская психологическая школа: история и современность: в 3 т. Т. 1. / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004.

Петрова С.О. Методология и методы изучения одаренности в современных российских психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 78–87.

Петрова С.О., Щебланова Е.И. Диагностические возможности и ограничения теста «необычное использование» (по данным исследований способностей, одаренности и творческого мышления) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 92–105.

Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др. 2-е изд. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. [Электронный ресурс] // URL: http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1 (дата обращения: 03.05.2022).

Соколов М.В. Вопросы психологической теории на русских съездах педагогической психологии // Вопросы психологии. 1956а. № 2. С. 8–22.

Соколов М.В. Критика метода тестов на русских съездах по экспериментальной педагогике (1910–1916) // Вопросы психологии. 1956б. № 6. С. 16–28.

Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Способности и одаренность. М.: Педагогика, 1985.

Челпанов Г.И. О задачах Московского Психологического Института: Речи и приветствия на торжественном открытии Психологического института им. Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. М.: Печатня А.И. Снегиревой, 1914.

Челпанов Г.И. Задачи современной психологии. Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912–2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012.

Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.

Шумакова Н.Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренности. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017.

Шумакова Н.Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 1. С. 1–7. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/92730/psyedu_2018_n1_Shumakova.pdf (дата обращения: 03.05.2022).

Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 57–69. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/98548/psyedu_2019_n1_Shumakova.pdf (дата обращения: 03.05.2022).

Шумакова Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2020а. Т. 17, № S2. С. 97–105. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/116140/bppe_2020_n2_Shumakova.pdf (дата обращения: 03.09.2021).

Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. 2020б. Т. 1, № 1. С. 34–46. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/116905/ssc_2020_n1_Shumakova.pdf (дата обращения: 03.09.2021).

Шумакова Н.Б. Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 8–16. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/126449/jmfp_2021_n4_Shumakova_2.pdf (дата обращения: 03.03.2022).

Шумакова Н.Б., Белова Е.С. Образовательная микросреда как условие развития одаренности в старшем дошкольном возрасте // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 1. С. 4–11. [Электронный ресурс] // URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44706926_30410897.pdf (дата обращения: 03.03.2022).

Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И. Выявление и развитие общей одаренности детей в школьном обучении. Век психологии — к 100-летию Психологического института Российской академии образования / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический институт, 2012.

Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.

Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2011.

Щебланова Е.И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017а.

Щебланова Е.И. Психологические особенности школьной адаптации интеллектуально одаренных подростков // Вопросы психологии. 2017б. № 3. С. 16–27.

Щебланова Е.И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018а. Т. 11, № 4. С. 37–53.

Щебланова Е.И. Концепция А.М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018б. Т. 7, № 1 (25). С. 26–29. [Электронный ресурс] // URL: https://akmepsy.sgu.ru/system/files_force/text-pdf/2021/12/1-2018_akmeologiya_a.3.pdf?download=1 (дата обращения: 03.03.2020).

Щебланова Е.И. Связь скорости обработки информации и психологических характеристик школьников разного уровня одаренности // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 46–57.

Щебланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 97–106. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/126512/jmfp_2021_n4_Shcheblanova_Petrova.pdf (дата обращения: 05.03.2022). doi: https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100409

Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных. Проблема одаренности. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, МПСИ, 2006.

Dai, D.Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: a brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57 (10), 1514–1527. doi: 10.1002/pits.22346

Pfeiffer, S.I. (2021). Gifted and talent development in Children and Youth. In P. Ward et al. (Eds.), The Oxford Handbook of Expertise (pp. 103–127). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5

Shumakova, N.B. (2020). Cognitive characteristics, creativity and academic achievements in intellectually gifted primary schoolchildren. In: European proceedings of social and behavioural sciences EPSBS. Psychology of personality: real and virtual context (PSYRGGU 2020), (pp. 736-745). (Retrieved from https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.11.02.90) (review date: 01.03.2021).

Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In S.I. Pfeiffer (Eds.), Handbook of Giftedness in Children (pp. 29–47). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-77004-8_3

Subotnik, R. et al. (2021). The talent development Megamodel: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R.J. Sternberg, D. Ambroso (Eds.), Conceptions of Giftedness and Talent (pp. 425–442). London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-56869-6_24

References

Belova, E.S. (2004). Giftedness of the kid: to reveal, understand, support: a guide for educators and parents. M.: MPSI: Flinta. (In Russ.).

Belova, E.S. (2018a). The dialogical approach of T.A. Florenskaya and the practice of counseling on children's giftedness. *Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya* (*St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology)*, 50, 87–101. doi: 10.15382/sturIV201850.87-101 (In Russ.).

Belova, E.S. (2018b). Family microenvironment in the perception of gifted preschool children. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 11 (4), 62–74. (In Russ.).

Belova, E.S. (2019a). Variability of manifestations of giftedness in senior preschool age. *Obrazovatel'nyi vestnik "Soznanie" (Bulletin "Consciousness")*, 21 (12), 17–22. (Retrieved from http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2019-21-12-17-22) (review date: 01.02.2022). (In Russ.).

Belova, E.S. (2019b). Child-parent relationships in a family with a gifted preschooler. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 12 (4), 79–91. (In Russ.).

Blonskii, P.P. (2016). Psychology and pedagogy. Selected works. M.: "Yurait". (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (1914). On the tasks of the Moscow Psychological Institute: Speeches and greetings at the grand opening of the Psychological Institute named after L.G. Shchukina at the Imperial Moscow University. M.: Pechatnya A.I. Snegirevoi. (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (2012). Tasks of modern psychology. In V.V. Rubtsov (Eds.), Century of psychology. To the 100th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 1912–2012: conference proceedings (Moscow, 24.10.2012), (pp. 11–14). (In Russ.).

Dai, D.Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: a brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57 (10), 1514–1527. doi: 10.1002/pits.22346

Donii, E.I., Shumakova, N.B. (2020). Comparative analysis of cognitive characteristics and creativity of younger adolescents with intellectual and artistic giftedness. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 12 (3), 110–123. (Retrieved from https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120307) (review date: 02.03.2022). (In Russ.).

Ekzemplyarskii, V.M. (2006). The problem of schools for the gifted. The problem of giftedness. In A.M. Matyushkin, A.A. Matyushkina (Eds.), What is giftedness: identification and development of gifted children. Classical texts (pp. 233–317). M.: CheRo; MPSI. (In Russ.).

Leites, N.S. (2004). Age approach to the problem of children's giftedness (1st ed.). In V.V. Rubtsov (Eds.), Moscow School of Psychology: Past and Present (pp. 78–84). M.: PI RAO; MGPPU. (In Russ.).

Leites, N.S., Matyushkin, A.M., Shcheblanova, E.I. (2004). The study of abilities and giftedness at the beginning of the 20th century. In V.V. Rubtsov (Eds.), Moscow School of Psychology: Past and Present (pp. 59–69). M.: PI RAO; MGPPU. (In Russ.).

Matyushkin, A.M. (1989). The concept of creative giftedness. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 29–33. (In Russ.).

Matyushkin, A.M. (2003). Thinking, learning, creativity. M.: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Moscow School of Psychology: Past and Present (1st ed.). (2004). In V.V. Rubtsov (Eds.). M.: PI RAO; MGPPU. (In Russ.).

Petrova, S.O. (2019). Methodology and methods for studying giftedness in modern Russian psychological research. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 78–88. (In Russ.).

Petrova, S.O., Shcheblanova, E.I. (2019). Diagnostic possibilities and limitations of the unusual use test (According to research on ability, giftedness and creative thinking). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 12 (4), 92–105. (In Russ.).

Pfeiffer, S.I. (2021). Gifted and talent development in Children and Youth. In Ward P. et al. (Eds.), The Oxford Handbook of Expertise (pp. 103–127). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5

Shcheblanova, E.I. (2004). Psychological diagnostics of schoolchildren's giftedness: problems, methods, results of research and practice. M.: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2011). Unsuccessful gifted students. M.: BINOM; Laboratoriya znaniy. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2017a). Debatable aspects of the concepts of giftedness in the XXI century. In L.I. Larionova, A.I. Savenkov (Eds.), Psychology of giftedness and creativity (pp. 138–149). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2017b). Psychological features of school adaptation of intellectually gifted adolescents. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 16–27. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2018a). Research Methodologies and Methods for Studying Creativity in Russian Psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 11 (4), 37–53. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2018b). The concept of A.M. Matyushkin about creative talent as a prerequisite for the development of a creative personality. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya (Izvestiya of Saratov University. New series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology)*, 7 (1), 26–29. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2019). Relationship between the speed of information processing and the psychological characteristics of schoolchildren of different levels of giftedness. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 46–57. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I., Petrova, S.O. (2021). Modern foreign studies of anxiety in intellectually gifted schoolchildren. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of modern foreign psychology)*, 10 (4), 97–106. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/126512/jmfp_2021_n4_Shcheblanova_Petrova.pdf) (review date: 03.03.2022). (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2004). Education and development of gifted children. M.: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2017). Technology of creative interdisciplinary education of children and adolescents with different types and levels of giftedness. In L.I. Larionova, A.I. Savenkov (Eds.), Psychology of giftedness and creativity (pp. 253–269). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2018). Specificity and problems of development of gifted children at primary school age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 10 (1), 1–7. doi: 10.17759/ psyedu.2018100101 (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2019). Cognitive activity and creativity of junior schoolchildren with high intellectual abilities in different educational environments. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 11 (1), 57–69. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/98548/psyedu_2019_n1_Shumakova.pdf) (review date: 03.05.2022). (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2020). Cognitive characteristics, creativity and academic achievements in intellectually gifted primary schoolchildren. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. EpSBS, Psychology of personality: real and virtual context (PSYRGGU 2020), (pp. 736–745). (Retrieved from https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.11.02.90) (review date: 01.03.2021).

Shumakova, N.B. (2020a). On the issue of professional training of teachers to work with gifted children. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*, 17 (S2), 97–105. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/116140/bppe_2020_n2_Shumakova.pdf) (review date: 03.05.2022). (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2020b). Education of gifted and talented children in the context of evidence-based practice. *Sotsial'nye nauki i detstvo (Social sciences and childhood)*, 1 (1), 34–46. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/116905/ssc_2020_n1_Shumakova.pdf) (review date: 03.05.2022). (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2021). Creativity potential and its measurement in modern foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of modern foreign psychology)*, 10 (4), 8–16. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/126449/jmfp_2021_n4_Shumakova_2.pdf) (review date: 03.03.2022). (In Russ.).

Shumakova, N.B., Belova, E.S. (2021). Educational microenvironment as a condition for the development of giftedness in senior preschool age. *Obrazovatel'nyi vestnik "Soznanie" (Bulletin "Consciousness")*, 23 (1), 4–11. (Retrieved from https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44706926_30410897.pdf) (review date: 03.03.2022). (In Russ.).

Shumakova, N.B., Shcheblanova, E.I. (2012). Identification and development of the general giftedness of children in school education. In V.V. Rubtsov (Eds.), Century of psychology. To the 100th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 1912–2012: conference proceedings (Moscow, 24.10.2012), (pp. 819–835). (In Russ.).

Sokolov, M.V. (1956a). Issues of psychological theory at Russian congresses of pedagogical psychology. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 8–22. (In Russ.).

Sokolov, M.V. (1956б). Criticism of the test method at Russian congresses on experimental pedagogy (1910–1916). *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 16–28. (In Russ.).

Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In Pfeiffer S.I. (Eds.), Handbook of Giftedness in Children (pp. 29–47). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-77004-8_3

Subotnik, R. et al. (2021). The talent development Megamodel: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In Sternberg R.J., Ambroso D. (Eds.), Conceptions of Giftedness and Talent (pp. 425–442). London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-56869-6_24

Teplov, B.M. (1985). Selected works: Abilities and talents. M.: Pedagogika, 1985. (In Russ.).

Vygotskii, L.S. (1982a). Collected works: On psychological systems (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskii, L.S. (1982b). Collected works: Child psychology (4th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Working Concept of Giftedness (2003). In D.B. Bogoyavlenskaja et al. (Eds.). M.: Ministry of Education of the Russian Federation. (Retrieved from http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1) (review date: 18.03.2022). (In Russ.).

Статья получена 08.07.2022;
принята 12.07.2022;
отредактирована 27.07.22

Received 08.07.2022;
accepted 12.07.2022;
revised 27.07.22

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Щебланова Елена Игоревна — доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности Психологического института Российской академии образования, elenacheblanova@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-5070-2877

ABOUT AUTHOR

Elena I. Shcheblanova — Doctor of Psychology, Head of Department of Psychology of Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, elenacheblanova@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-5070-2877

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99, 159.922
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ: ЭТАПЫ, ПРЕДПОСЫЛКИ, КОНСТРУКТЫ

В.И. Панов

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, ecovip@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3189-5455

Актуальность. Начало XXI в. характеризуется резким усилением антропогенной нагрузки на окружающую природную и социальную среду, что повышает актуальность эколого-психологических исследований как особой области научной психологии. В преддверии 110-летия Психологического института РАО представляется важным осуществить историко-теоретический анализ работ сотрудников лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, проводивших исследования психического развития и обучения в контексте взаимодействий человека с окружающей средой (Г.А. Ковалев, М.О. Мдивани, В.И. Панов и др.) и осветить вклад в становление экопсихологического подхода к развитию психики таких крупных ученых Психологического института РАО, как В.В. Давыдов, А.И. Миракян, Ф.Т. Михайлов, Ф.Д. Горбов и др.

Цель статьи — описать методологические предпосылки, теоретические конструкты и этапы становления разрабатываемого в лаборатории экопсихологического подхода к развитию психики.

Результаты. В становлении экопсихологического подхода к развитию психики выделены три этапа. На первом этапе источником обращения к эколого-психологической тематике послужили академические темы «Экология детства» и «Одаренный школьник», разрабатывавшиеся на базе Центра комплексного формирования личности РАО. Второй этап был посвящен разработке основных теоретических конструктов, среди которых представление о психике как форме бытия, экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности. На третьем этапе произведен парадигмальный анализ определения психики как объекта исследования в рамках гносеологической, онтологической и трансцендентальной парадигм и дано описание четырех форм ее бытия: ставшей, отчужденной, становящейся и виртуальной.

Выводы. Фундаментальной особенностью теоретических конструктов экопсихологического подхода к развитию психики является их инвариантный характер. Это позволяет предположить, что в перспективе такой подход даст возможность исследовать становление не только отдельных психических феноменов, но и способов мышления, определяющих ту или иную научную парадигму, причем не только в психологии, но и в других, в том числе естественных науках.

Ключевые слова: экопсихологический подход к развитию психики, типология субъект-средовых взаимодействий, становление субъектности, парадигмы, гносеологическая, онтологическая, трансцендентальная, психика как форма бытия.

Для цитирования: **Панов В.И.** Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 100–117. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO PSYCHE DEVELOPMENT: STAGES, PREREQUISITES, CONSTRUCTS

Victor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ecovip@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3189-5455

Background. The anthropogenic pressure on the natural and social environment increases the ecopsychological research. On the eve of the 110th anniversary of the RAO Psychological Institute, it is important to conduct a historical and theoretical analysis of the development of an ecopsychological approach to the development of the psyche, indicating the importance of such prominent scientists of this institution as V.V. Davydov, G.A. Kovalev, A.I. Mirakyan, F.T. Mikhailov, etc.

Objective. To describe the methodological prerequisites, theoretical constructs and stages ecopsychological approach to the development of the psyche being.

Methods. Historical and theoretical analysis of the methodological prerequisites, theoretical constructs and stages ecopsychological approach to the development of the psyche being.

Results. There are three stages in the formation of ecopsychological approach to the development of the psyche. First stage — academic topics "Ecology of childhood" and "Gifted student". The second stage was devoted to the development of the main theoretical constructs, including the idea of the psyche as a form of being, relationship "individual — environment", the ecopsychological typology of subject-environmental interactions, and the ecopsychological model of the formation of agency. The third stage — paradigmatic analysis of the definition of the psyche as an object of research within the framework of epistemological, ontological and transcendental paradigms. Four forms of existence are distinguished psyche as an object of study: become, alienated, generated and virtual.

Conclusion. The obtained results suggest that in the future such an approach will make it possible to study the emergence of not only individual mental phenomena, but also ways of thinking that determine one or another scientific paradigm, not only in psychology, but also in the natural sciences.

Keywords: ecopsychological approach to the development of the psyche, subject-environment interactions, the formation of agency, paradigms, epistemological, ontological, transcendental, psyche as a form of being.

For citation: **Panov, V.I.** (2022). Ecopsychological approach to psyche development: stages, prerequisites, constructs. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*

© Панов В.И., 2022

(*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 100–117. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

Введение

В 1960–1970-е гг. в зарубежной психологии на стыке психологии восприятия, социальной психологии, психологии развития, психологии обучения, экологии и других дисциплин стало формироваться новое, междисциплинарное направление психологических исследований, которое разными авторами обозначалось как экологическая или инвайронментальная (средовая) психология (Гибсон, 1988; Altman, 1975; Barker, 1968; Stokols, 1978; и мн. др.).

Предтечей отечественных экопсихологических исследований следует считать учение о среде Л.С. Выготского (Леонтьев, 1998; Панов, 2007). Однако соответствующая научно-исследовательская тематика появилась в Психологическом институте РАО только в 1992 г., когда Г.А. Ковалев, приняв от А.А. Бодалева руководство лабораторией психологии общения, переименовал ее в лабораторию экологической психологии. Статья «Психическое развитие ребенка и жизненная среда», в которой Г.А. Ковалев изложил свое научное кредо (Ковалев, 1993), в дальнейшем послужила теоретико-методологической предпосылкой для авторов многих эколого-психологических исследований.

После трагической гибели Г.А. Ковалева в 1995 г.[1] в институте была организована лаборатория экопсихологии развития (заведующий В.И. Панов)[2], в которую вошли группы сотрудников, разрабатывавших такие аспекты экологической психологии, как экопсихология развития индивидуальности и сознания человека (В.И. Панов); семейные предикторы умственного развития детей (Т.М. Марютина с сотрудниками); информационная среда как фактор и средство социализации подростка (М.О. Мдивани с сотрудниками); психология экологического сознания (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин); образовательная среда как фактор и условие обучения и развития одаренных детей в общеобразовательной школе и дополнительном образовании (В.И. Панов).

Значительную роль в объединении указанных групп в лабораторию сыграла И.В. Равич-Щербо, ставшая ее внештатным сотрудником.

В ходе работы штатных и внештатных сотрудников лаборатории экопсихологии развития по изучению психодидактических аспектов развития способностей детей в условиях общего и дополнительного образования, а также изучения психологических условий формирования экологического сознания, постепенно стало формироваться еще одно направление эколого-психологических исследований — экопсихологический подход к развитию когнитивных и личностных способностей в условиях окружающей среды разного вида (природной, образовательной,

[1] В связи с безвременной кончиной Г.А. Ковалева задуманную вместе с ним Первую Российскую конференцию по экологической психологии (1996 г.) нам пришлось организовывать без него. С тех пор проведено 9 таких конференций (см.: 3-я Российская конференция…, 2005; Ермаков, Панов, 2020; Экопсихологические исследования-6…, 2020).

[2] После очередной реорганизации института в состав этой лаборатории были включены научные группы под руководством Г.Г. Граник и Л.М. Митиной, после чего она стала называться лабораторией экопсихологии развития и психодидактики.

© Panov V.I., 2022

информационной и др.). В связи с наступающим 110-летием Психологического института РАО возникла необходимость анализа методологических предпосылок, основных конструктов и перспектив развития этого подхода, что и стало **целью** настоящей статьи. При этом были выделены следующие этапы: 1) участие под руководством вице-президента РАО В.В. Давыдова в разработке академических тем «Экология детства» и «Одаренный школьник» на базе Центра комплексного формирования личности РАО (директор В.П. Лебедева), который впоследствии по предложению вице-президента РАО Д.И. Фельдштейна был переименован в Центр экспериментальной психодидактики РАО (директор В.И. Панов); 2) обоснование и эмпирическая апробация методологических предпосылок и теоретических конструктов экопсихологического подхода к развитию психики; 3) трансформация экопсихологического подхода к развитию психики в экопсихологическую парадигму изучения психики как формы бытия, обретающей реальность существования (в виде психических новообразований) в процессе и посредством взаимодействий между компонентами системы «индивид — окружающая среда».

Академические темы «Экология детства» и «Одаренный школьник» как источник обращения к эколого-психологической тематике

В том же 1992 г., когда возникла лаборатория экологической психологии во главе с Г.А. Ковалевым, В.В. Давыдов (тогда вице-президент РАО) предложил мне совместное с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым соруководство по академическим темам «Экология детства» и «Одаренный школьник» на базе Центра комплексного формирования личности (ЦФКЛ) РАО (г. Черноголовка, Московская область, директор — В.П. Лебедева)[3].

Необходимость привлечения психологов к работе по указанным темам была обусловлена по крайней мере двумя обстоятельствами. С одной стороны, тем, что высокие показатели в обучении нередко сопровождаются дидактогенией, т.е. нарушениями в физическом и психологическом здоровье детей, вызванными негативным влиянием технологий обучения из-за их несоответствия психологическим, возрастным и индивидуальным особенностям детского развития. С другой стороны, тем, что в общеобразовательной школе, особенно в малом городе, обучаются дети с разной готовностью к обучению: и одаренные, и «обычные» и даже дети с признаками задержки психического развития. Вследствие чего попытки подобрать под каждый из этих контингентов детей «свою» технологию обучения (традиционную, «по Занкову» или «по Давыдову — Эльконину») приводила к тому, что другие дети оставались вне этой технологии. Аналогичная проблема обнаружилась при обучении детей в условиях учреждения дополнительного образования (Панов, 1997, 2001; Проектирование…, 2000).

В ходе работы по этим темам мы пришли к выводу, что решение многих проблем общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования лежит в русле проектирования и создания *образовательной среды развивающего типа*, которая обеспечивала бы проявление и развитие творческого начала каждого обучающегося и в то же время давала возможность удовлетворения потребности

[3] Работа на базе ЦКФЛ РАО по времени совпала с работой по психологии образовательной среды на других экспериментальных площадках: лицей № 1524 ЮВАО г. Москва (директор Т.В. Хромова), Центр развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮАО г. Москва (директор Л.М. Богатырева) и Университет непрерывного образования Наяновой г. Самара (ректор М.В. Наянова).

в саморазвитии и обучении детям с разной степенью готовности к нему — и одаренным, и «обычным», и даже детям с признаками задержки психического развития (Панов, 2007). Также стало понятно, что не только образовательная, но и природная среда выступает условием и фактором, оказывающими влияние на развитие школьника средствами обучения. В частности, помимо так называемых дидактогений, имеется в виду воздействие экологически неблагоприятной жизненной среды на развитие интеллекта младших школьников (Панов, Сараева, Суханов, 2007).

Психологическая экспертиза существующих технологий обучения показала возможность использования в школе трех образовательных парадигм: *дидактической* — традиционное обучение, *дидактико-психологической* — традиционное обучение с поддержкой со стороны школьной психологической службы, и *психодидактической* (психолого-дидактической) — развивающие технологии, построенные на основе психологических теорий обучения и развития (Лебедева, Орлов, Панов, 1997; Панов, 2007). В рамках дидактической парадигмы развитие личности и способностей обучающихся выступает как *средство* достижения обученности в соответствии с требуемым образовательным стандартом. В психодидактической парадигме общей *целью* обучения становится развитие личности и способностей детей, а предметное содержание учебной дисциплины — *средством* достижения этой цели (Давыдов, 1996; Панов, 1998; 2001; 2007).

В итоге проведенной работы сформировалось понимание того, что «экологический подход к ребенку в системе образования должен заключаться в том, чтобы логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребенка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экопсихологии развития» (Панов, 1997, с. 62). При этом на первый план выходят проектирование и экспертиза развивающего потенциала образовательной среды, а это требует в том числе повышения психологической грамотности педагогов (Дерябо, 1997; Рубцов, Панов, Лебедева, 2010; Учителю о психологии, 1997; Учителю об экологии детства, 1995; Учителю об одаренных детях, 1997; Экопсихологические аспекты…, 1997; Ясвин, 1997а; 1997б). Полученный теоретический и эмпирический материал был обобщен в контексте экологической психологии в монографии «Психодидактика образовательных систем: теория и практика» (Панов, 2007).

Методологические предпосылки и теоретические конструкты экопсихологического подхода к развитию психики

Работа по теме «Экология детства» заставила обратиться к анализу основных направлений экологической психологии: теория среды Л.С. Выготского, психологическая экология, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психология окружающей среды (инвайронментальная психология), психология глобальных изменений, психология экологического сознания, средовая концепция У. Бронфенбреннера и др. (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004). Все эти направления образуют отдельную область психологических исследований, потому что их объединяет общая методологическая установка — постулирование (выдвижение в качестве исходного) отношения «человек — среда» или, более широко, «человек — окружающая среда (природная, социальная)» (Панов, 2004). Вместе с тем они развиваются

обособленно и отличаются друг от друга в зависимости от того, в какой форме существования эксплицируются психические явления в качестве объекта изучения:

- как проявления психической активности человека в его взаимодействиях с окружающей средой;
- как когнитивные, аффективные и личностные характеристики экологического сознания, а также экологичного/неэкологичного поведения человека по отношению к природной среде (в последнее десятилетие вслед за зарубежными авторами у нас чаще стали говорить о проэкологическом поведении);
- как психологические и квазипсихологические свойства и качества среды, которые выступают условием или фактором психических состояний и развития человека и тем самым обеспечивают его качество жизни.

Анализ различных направлений экологической психологии потребовал специального обращения к понятию «природа» как ключевому понятию эколого-психологических исследований. Это понятие используется в трех разных значениях (далее цит. по: Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 523–524):

«1. В широком смысле — все сущее, весь мир в многообразии его форм; понятие П. в этом значении стоит в одном ряду с понятиями материи, универсума, Вселенной». Следовательно, в таком понимании природы человек, его психика, сознание, природная среда, планета — это все разные проявления единой в своей творческой сущности природы.

«2. В более узком смысле — объект науки, а точнее — совокупный объект естествознания…». Следовательно, природа — это объект в том числе и экологии как части биологии и междисциплинарного подхода.

«3. Наиболее употребительное толкование понятия П., как совокупности естеств. условий существования человеч. общества. … Понятие П. употребляется для обозначения не только естественных условий, но и созданных человеком материальных условий его существования …». Следовательно, речь идет о естественной и антропогенной природной среде, а в предельном варианте — о планете как глобальной среде обитания человечества.

В соответствии со вторым и третьим значениями взаимодействия между компонентами системы «человек — среда» рассматриваются в логике объект-объектных и субъект-объектных отношений, реализующих гносеологическую парадигму «субъект познания — объект познания» («субъект восприятия, мышления, действия, сознания — объект восприятия, мышления, действия, сознания»). Согласно этой парадигме человек и природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования роль либо субъекта, либо объекта. При этом человек выступает как субъект антропогенных, в том числе антиэкологичных, изменений не только в природной среде, но и в природе биологических существ (вспомним опыты по генной инженерии). В то же время он выступает и в роли объекта, который принимает воздействия со стороны экологически благоприятной или же экологически неблагоприятной среды, выполняющей в этом случае роль субъекта или квазисубъекта таких воздействий.

Согласно первому значению («все сущее…») взаимодействия в системе «человек — среда» необходимо рассматривать в онтологической логике. В этой логике человек, среда и само отношение «человек — среда» выступают такими же субъектами онтологического развития, как и другие формы бытия, включая бытие планеты. Это созвучно позиции В.И. Вернадского: «Человек, так как он наблюдается в при-

роде, как и все живые организмы, как и всякое живое вещество, есть определенная функция биосферы, в определенном ее пространстве-времени. Цивилизация "культурного человечества" — поскольку она является формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере, — не может прерваться и уничтожиться, так как это есть большое природное явление, отвечающее исторически, вернее геологически, сложившейся организованности биосферы. Образуя ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой» (Вернадский, 1991, с. 40).

Поэтому, с одной стороны, природа выступает для человека условием и средством развития его природных (сущностных) возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых форм ее самоосуществления в системе отношений «человек — среда». В данном случае речь идет о порождении психических новообразований (когнитивных, аффективных, поведенческих, этических и т.п.), приводящих к антропогенным преобразованиям в окружающей природной и социальной среде, и даже порождении новых форм природной эволюции, например, ноосферы (Панов, 2014).

Существенную роль в разработке используемых нами методологических предпосылок сыграл микросеминар под руководством В.В. Давыдова, А.И. Миракяна и Ф.Т. Михайлова (Миракян, 1999; 2004; Панов, 2014). Работа этого микросеминара была посвящена обсуждению принципиального методологического вопроса: каким образом можно (и возможно ли) изучать психические явления как продукты свершившегося процесса их порождения, если для этого используется определенный способ мышления, который тоже является продуктом свершившегося процесса его порождения. В методологическом плане речь идет о совпадении психической реальности как объекта исследования и как средства этого исследования. По словам Ф.Т. Михайлова, это одна из фундаментальных проблем методологии, которая получила название «парадокс барона Мюнхгаузена», вытащившего себя из болота за свои собственные волосы. В результате работы данного микросеминара было установлено, что методологическая ограниченность гносеологической парадигмы в психологии обусловлена присущей ей субъект-объектной логикой рассуждений, в основе которой лежат: 1) изначальная, феноменологическая заданность компонентов отношения субъект — объект, 2) противопоставление их друг другу, 3) принцип необходимости тождества (соответствия) друг другу. Следующим итогом стало понимание того, что, в противовес картезианской, «вещной» логике, для онтологизации изучения порождения психических явлений целесообразно обратиться к аристотелевскому представлению о двух формах бытия психики: «бытии в возможности» и «бытии в действительности». Помимо этого, выяснилось, что «афизикальный» подход к порождающим процессам восприятия, разрабатываемый А.И. Миракяном (1990; 1999; 2004), на самом деле представляет собой трансцендентальную парадигму в изучении порождения психических явлений.

Описанные методологические поиски привели нас к разработке экопсихологического подхода к развитию психики, отличающегося от других подходов следующими методологическими предпосылками и теоретическими конструктами: *представление о психике как форме бытия, системное отношение «индивид — среда», экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, экопсихологическая модель становления субъектности.*

Мы рассматриваем психику как общеприродное явление — как форму бытия, обретающую реальность существования в виде психических новообразований (психической активности) человека и других живых существ в процессе и посредством их взаимодействия с окружающей средой. Поэтому в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета экопсихологического исследования выступает системное отношение «человек — среда» (в расширенном варианте — «индивид — среда»). Предметом исследования, как и в других направлениях экологической психологии, могут выступать, с одной стороны, психологические особенности индивида, с другой — психологические, квазипсихологические и антропогенные особенности среды. Но в дополнение к этому в качестве предмета исследования и теоретического конструкта используются *экопсихологические взаимодействия*, названные так потому, что они происходят между индивидом и средой (или представляющими ее субъектами).

Вид экопсихологических взаимодействий определяется видом окружающей среды, в условиях которой они происходят: природная, образовательная, профессиональная, этнокультурная, информационная и др.

Взаимодействия с разными компонентами окружающей среды включают в себя: взаимодействия с предметно-пространственным окружением (пространственная среда), коммуникативные взаимодействия между компонентами и субъектами системы отношений «индивид — среда» (виды и типы коммуникативных взаимодействий), а также технологические (операционные) взаимодействия в пространстве возможных видов деятельности (профессиональной, учебной, коммуникативной и др.).

В совокупность экопсихологических взаимодействий входят и взаимодействия человека с его внутренней средой, внутренним миром — от потребностей и когнитивных возможностей до способов деятельности, социальных установок и жизненных ценностей[4].

Когда говорят о коммуникативных (и более широко — социальных) взаимодействиях применительно к социономическим профессиям в системах «человек — человек», то обычно ограничиваются анализом трех типов взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный. Анализ взаимодействий, реализуемых в разных направлениях экологической психологии, показал, что применительно к системе «человек — среда» необходимо говорить, по крайней мере, о 6 базовых типах экопсихологических взаимодействий. А именно: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2004; 2014). Рассмотрим их подробнее на примере системы «человек — природная среда»:

- *Объект-объектный тип* взаимодействий, который лежит в основе психологической экологии. В рамках этого направления экологической психологии природная среда (как совокупность химико-физических факторов и условий) психологически индифферентна (безразлична) к человеку. Взаимодействие

[4] Одно из первых определений внутренней среды обнаружилось, к моему удивлению, у основателя нашего института Г.И. Челпанова (первая публикация в 1907 г.): «Душа нами мыслится как какое-то единство, в котором представления находятся, которое содержит в себе представления, которое комбинирует и связывает. Оно мыслится нами как среда, в которой находятся душевные явления» (Челпанов, 2012, с. 33). Очень значимой в этом отношении является книга «Я — второе я» еще одного корифея нашего Психологического института Ф.Д. Горбова (Горбов, 2000).

между средой и организмом человека остается на физико-химическом, т.е. объектном уровне.

- *Объект-субъектный тип*: окружающая среда, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему квазисубъектные функции. В то время как сам человек, принимая это воздействие и подчиняясь ему, находится в роли объекта (квазиобъекта) средового воздействия. Эта логика лежит в основе психологии средовых влияний (средовой, инвайронментальной психологии).
- *Субъект-объектный тип*: человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства природной среды с определенной целью — использовать природные ресурсы для удовлетворения своих потребностей или, напротив, сохранить и защитить природную среду и т.д. Пример — антропоцентрический тип экологического сознания, реализующий субъект-объектное отношение человека к миру природы (Дерябо, Ясвин, 1996), когда образовательная среда выступает объектом проектировочных или экспертных действий человека как субъекта (Панов, 2001; 2007; Ясвин, 1997б) и т.д.
- *Субъект-субъектный тип*: компоненты системы «человек — природная среда» оказывают взаимное воздействие, играя по отношению друг к другу субъектную роль. При этом не следует отождествлять свойство «быть живым» со свойством субъектности, ибо человек склонен наделять способностью выполнять субъектные функции и неживые средовые объекты (там же).

Однако субъект-субъектные взаимодействия могут различаться по направленности и содержанию. А именно:

1) *субъект-обособленный тип*: взаимодействие между компонентами отношения «человек — среда» носит конфликтный и деструктивный характер, вплоть до взаимной агрессии. Пример: ситуация глобального экологического кризиса;

2) *субъект-совместный тип*: взаимодействия в системе «человек — среда» подчинены общей цели и носят характер совместных действий. Но при этом собственная субъектность каждого из них остается без изменения. Пример — экоцентрический тип экологического осознания, ориентирующийся на коэволюционный вариант взаимоотношений человека с миром природы (Дерябо, Ясвин, 1996);

3) *субъект-порождающий тип* характерен для системы «человек — природная среда» («человек — мир природы», «человек — планета») в тех случаях, когда происходит тройное порождение субъектности. А именно: в виде качественного изменения субъектности каждого из компонентов отношения «человек — природная среда» как форм бытия, а также в виде трансформации этого отношения в онтологически единого, совокупного субъекта совместного развития. Это отношение обретает онтологический смысл (становление формы бытия) и превращается в онтологического субъекта порождения психической реальности в виде психологических и/или квазипсихологических свойств его компонентов. Порождаемая таким образом психическая реальность выступает системным качеством отношения «человек — природная среда», которое не сводится к качествам его компонентов, но обусловлено их свойствами и типом взаимодействия между ними. В этом онтологическом смысле каждый из компонентов (субъектов) системы отношений «человек — природная среда» выступает условием и результатом развития другого компонента. Примерами порождения такого субъекта совместного развития могут служить системы: «мать — ребенок», «психотренинговая группа»,

«этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человечество — планета» (Панов, 2004; 2014).

Взаимодействия в системе «человек — среда», конечно, не ограничиваются указанными шестью видами. В определенных ситуациях (интеракциях) человек и среда могут выступать также в роли квазиобъекта и квазисубъекта. Вследствие чего возникает, в частности, квазиобъект-квазисубъектный тип взаимодействия. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, т.е. лес выполняет квазисубъектную роль, а человек — квазиобъектную. Аналогичное расширение количества указанных типов взаимодействия происходит, когда они применяются к анализу коммуникативных межличностных взаимодействий (Капцов, Панов, 2019; Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2013; Экопсихология…, 2013).

Первоначально данная типология экопсихологических взаимодействий была систематизирована применительно к системе «человек — природная среда». Но затем стало понятно, что она имеет инвариантный, «топологический» характер, так как не зависит от вида окружающей среды. И потому она вполне применима для анализа психологических взаимодействий человека с разными видами окружающей среды, в том числе взаимодействий в системах «человек — образовательная среда», «человек — профессиональная среда», «человек — информационная среда», «человек — домашнее животное (собаки, кошки)» и т.п. (Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2007; 2013; 2014; Панов, Патраков, 2020; Панов, Селезнева, 2019; Плаксина, 2017; Экопсихология…, 2013). Поэтому в дальнейшем базовые типы экопсихологических взаимодействий стали обозначаться как «экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий» (Субъект-средовые взаимодействия…, 2017).

При этом изменился смысл экопсихологических взаимодействий. Если первоначально они были выявлены и использованы для анализа взаимодействий в системе «человек — природная среда», то затем стало понятно, что их смысл шире и глубже. А именно:

- эта типология характеризует взаимодействия человека с любыми видами окружающей среды (а не только природной) и потому они имеют инвариантный (топологический) характер;
- основное назначение заключается в том, чтобы определить способность человека или окружающей среды занять по отношению друг к другу активную (субъектную) или же реактивно-подчиняющуюся (объектную) позицию;
- базовые типы экопсихологических взаимодействий выступают как перечень условий, необходимых для превращения (порождения) гносеологического отношения «человек — окружающая среда» в онтологического субъекта порождения психических новообразований (феноменов) как новых форм бытия психической реальности.

В ходе наших исследований субъект-средовая типология экопсихологических взаимодействий использовалась в трех аспектах:

а) в качестве предмета теоретического или эмпирического изучения (Капцов, Колесникова, 2020; Капцов, Панов, 2019; Плаксина, 2017; Экопсихология…, 2013; Отечественная экопсихология…, 2020);

б) в качестве теоретического конструкта для изучения взаимодействий в межличностных отношениях в студенческой группе, или для интерпретации

эмпирических данных о коммуникативных взаимодействиях в профессиональной работе нотариуса, или для выявления условий образования межвидовой группы «человек — домашние животные (собаки, кошки)» (Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2013; 2014);

в) в качестве исходной предпосылки для формирования методологической позиции — выбора гносеологической или онтологической парадигмы исследования (Панов, 2004; 2007; 2014; Панов, Патраков, 2020).

Интерактивная обусловленность объектной или субъектной позиции индивида в экопсихологических взаимодействиях привела к необходимости анализа динамики его субъектности. Вследствие этого появился еще один теоретический конструкт — *экопсихологическая модель становления субъектности* в континууме «субъект спонтанного действия — субъект продуктивного действия и развития». Эта модель включает семь стадий становления субъектности как способности быть субъектом: потребности/мотивации, восприятия («наблюдатель»), подражания («подмастерье»), учения («ученик»), критической оценки («критик»), произвольного действия («мастер»), продуктивного действия и развития («творец»). Из-за ограниченности объема статьи мы не будем останавливаться на более подробном описании, учитывая, что теоретическое обоснование и эмпирическая апробация этой модели представлены во многих публикациях (Панов, 2016; Панов, Капцов, 2021; Панов, Плаксина, 2022; Панов, Селезнева, 2019; Становление субъектности учащегося и педагога…, 2018; Становление субъектности: от экопсихологической модели…, 2022).

Экопсихологическая парадигма в изучении психики как формы бытия

Доминирующее положение в современной психологии занимает гносеологическая парадигма, в основе которой лежит логическое отношение «субъект познания — объект познания», реализуемое в виде отношений «субъект восприятия — объект восприятия», «субъект мышления — объект мышления», «субъект действия — объект действия» и т.д. Методологической особенностью указанного отношения является исходная *заданность* его компонентов, а также *требование соответствия* (*тождества*) между свойствами объекта (предмета) познания и результатом его познания. Это позволяет изучать психические явления и новообразования как продукт свершившегося процесса их порождения в соотношении с другими психическими, физиологическими или социальными явлениями. Но не позволяет концептуализировать собственно процесс порождения этих психических новообразований.

В рамках экопсихологического подхода в качестве методологической предпосылки используется не «человек как субъект психики», а отношение «индивид (как субъект психической активности) — окружающая среда», далее — отношение «индивид — среда». Это приводит к расширению представления о психике как объекте психологического исследования, так как в концептуальном плане она предстает в четырех формах своего существования (бытия), соответствующих четырем парадигмам изучения психических явлений (Панов, 2014):

1. Психика *в собственной форме* действительного существования — это психика в виде *феноменологической данности* психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа), находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Это *традиционный объ-*

ект и предмет психологических исследований в рамках *гносеологической парадигмы*, что максимально нашло свое выражение в нейро-когнитивном подходе. В качестве примера можно привести констатирующий эксперимент в психологии.

2. Психика *в превращенной* (*опредмеченной*) *форме* действительного существования — это психика в виде *данности* психологических и квазипсихологических качеств антропогенной и естественной окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека (предметы культуры, орудия труда, интернет и т.д.). В этой форме бытия психика выступает *объектом эколого-психологических исследований*, а также междисциплинарных исследований на стыке культурологии, психологии образования и др., опять же в рамках гносеологической парадигмы.

3. Психика *в становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности») представляет собой становление психической реальности в виде психических новообразований (феноменов, процессов, состояний, сознания). При этом система отношений «индивид — среда» обретает онтологический статус как метасубъект порождения психической реальности. Происходит переход от гносеологической парадигмы к онтологической, когда предметом исследования выступают не собственно психические феномены, а *условия и механизмы* их порождения. Пример: формирующий эксперимент, психотренинг, эволюция системы «человечество — планета» и т.п.

4. Психика *в виртуальной форме* бытия, т.е. в форме «бытия в возможности». Виртуальной она названа в том смысле, что она имеет возможность и интенцию к самопроявлению, к порождению форм своего действительного существования (в виде реальности психических феноменов) посредством взаимодействия в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда». Психика в виртуальной форме бытия психологическому исследованию не подлежит. Предметом исследования становятся *трансцендентальные принципы*, обеспечивающие возможность порождающего процесса как психической реальности (Панов, 2004; 2011; 2014; 2020).

Выводы

История становления экопсихологического подхода к развитию психики началась с разработки тем «Экология детства» и «Одаренный школьник» в контексте взаимодействия детей с природной и образовательной средой, и в этом смысле — в контексте экологической психологии.

Проведенный анализ основных направлений эколого-психологических исследований (психологическая экология, экологический подход к восприятию, средовая психология, психология экологического сознания и др.) показал, что от других психологических исследований их отличает использование отношения «человек — среда» в качестве общей методологической установки. Следствием анализа методологических разработок В.В. Давыдова, Д.А. Ошанина, А.И. Миракяна, Ф.Т. Михайлова стало понимание ограниченности гносеологической парадигмы для изучения порождения психических явлений и необходимости обращения к онтологической и трансцендентальной парадигмам исследовательского мышления. В том числе, используя аристотелевскую логику, в виде перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности».

В итоге были разработаны методологические основания и теоретические конструкты экопсихологического подхода к развитию психики: представление

о психике как форме бытия, представление о системе отношений «индивид — среда», экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, экопсихологическая модель становления субъектности. Теоретическое обоснование и эмпирическую апробацию эти конструкты получили в виде разработки психологии образовательной среды, психологии экологического сознания, психологии одаренности, психологии субъектности.

Это в свою очередь привело к выводу, что в качестве объекта исследования психика предстает в четырех формах своего бытия — ставшей, отчужденной, становящейся и виртуальной, каждая из которых требует применения разных парадигм: гносеологической, онтологической или трансцендентальной.

При этом происходит расширение представления о субъекте психических новообразований. Если в рамках гносеологической парадигмы в роли такого субъекта традиционно выступают живые существа (человек, животные, насекомые и др.), то в онтологической парадигме в роли субъекта порождения исследуемых психических реальностей может выступать и само отношение «индивид — среда» как целостный онтологический субъект порождения психического новообразования (при условии субъект-порождающего и субъект-совместного типов взаимодействия).

В перспективе такой подход к изучению психики позволит сделать предметом исследования как отдельные психические феномены и их становление, так и способы мышления, определяющие ту или иную научную парадигму, причем не только в психологии, но и в других, в том числе естественных науках. Это дает возможность высказать фантастическую гипотезу и надежду, что в ближайшие десятилетия произойдет своеобразная методологическая инверсия. Исторически сложившаяся традиция проецирования физических представлений и методов исследования на психическую реальность сменится обратной тенденцией — методологическим применением фундаментальных принципов порождения психической реальности и способов мышления к исследованию явлений физического микро- и мегамира и форм биологической жизни.

Литература

3-я Российская конференция по экологической психологии: Материалы конференции / Под ред. В.И. Панова, А.В. Иващенко. М.: Изд-во РУДН, 2005.

Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991.

Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: КоЛибри, 1988.

Горбов Ф.Д. Я — второе я. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 2000.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.

Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Ермаков Д.С., Панов В.И. От экологии детства — к психологии устойчивого развития // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0

Капцов А.В., Колесникова Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 23–30.

Капцов А.В., Панов В.И. Личностные качества субъекта как предикторы экопсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 72–80. doi: 10.17759/exppsy.2019120406

Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.

Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6. С. 25–30.

Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 1. С. 5–21.

Лидская Э.В., Мдивани М.О., Носкова О.Г. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов). 5-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009.

Миракян А.И. Психология пространственного восприятия. Ереван: Айастан, 1990.

Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999.

Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004.

Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / Под ред. Ю.Г. Панюкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. № 1. С. 55–68.

Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 38–46.

Панов В.И. Одаренные дети: выявление — обучение — развитие // Педагогика. 2001. № 4. С. 30–44.

Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.

Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.

Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

Панов В.И. Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 50–54.

Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.

Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальной поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.

Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16–25. doi: 10.11621/vsp.2016.04.16

Панов В.И. Экопсихология развития: гносеологическая и онтологическая парадигмы // Познание и переживание. 2020. Т. 1, № 1. С. 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03

Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. doi: 10.17759/pse.2021260408

Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020.

Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 64–83. doi: 10.17759/psyedu.2022140205

Панов В.И., Сараева Н.М., Суханов А.А. Влияния экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: Монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

Панов В.И., Селезнева М.В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 72–80. doi: 10.17759/pse.2019240406

Плаксина И.В. Интерактивные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2017.

Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция). Вып. 1 / Под ред. В.И. Панова. М.: Южный учебный округ, ЦТДЮ «Радужный», 2000.

Рубцов В.В., Панов В.И., Лебедева В.П. От развивающего обучения к развивающему образованию. М.: ИНИМ РАО, 2010.

Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018.

Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022.

Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / Под ред. М.О. Мдивани. М.: Перо, 2017.

Учителю о психологии / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.

Учителю об одаренных детях (пособие для учителя) / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.

Учителю об экологии детства / Под ред. В.И. Панова, В.П. Лебедевой. Черноголовка: Издательский отдел ЦКФЛ РАО, 1995.

Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

Челпанов Г.И. Об отношении психологии к философии (вступительная лекция, читанная в Московском университете 19 сентября 1907 г.). Век психологии: К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912–2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под общ. ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012.

Экопсихологические аспекты развития индивидуальности / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО, 1997.

Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / Отв. ред. В.И. Панов. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020.

Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / Под общ. ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева. М.; СПб.: Нестор-История, 2013.

Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997а.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Науч. ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: ЦКФЛ РАО, 1997б.

Altman, I. (1975). The Environment and the Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding. Monterey: Brooks/Cole Pub. Co.

Barker, R.G. (1968). Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press.

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253–295. doi: 10.1146/annurev.ps.29.020178.001345

References

3rd Russian Conference on Environmental Psychology. (2005). In V.I. Panov, A.V. Ivashchenko (Eds.), Materials of the conference. Moscow: Izd-vo RUDN. (In Russ.).

Altman, I. (1975). The Environment and the Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding. Monterey: Brooks/Cole Pub. Co.

Barker, R.G. (1968). Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press.

Becoming of learner's and pedagogue's subjectness: ecopsychological model. (2018). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (2012). On the Relationship of Psychology to Philosophy (introductory lecture given at Moscow University on September 19, 1907). Age of psychology: To the 100th anniversary of Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 1912–2012: Materials conference (Moscow, October 24, 2012). In V.V. Rubtsov (Eds.), (pp. 29–38). St. Petersburg: Nestor-Istoriya (In Russ.).

Davydov, V.V. (1996). The theory of developmental learning. Moscow: Intor. (In Russ.).

Deryabo, S.D. (1997). The teacher about the diagnostics of the effectiveness of the educational environment. In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

Deryabo, S.D., Yasvin, V.A. (1996). Ecological pedagogy and psychology. Rostov-on-Don: Feniks. (In Russ.).

Designing an educational environment in an institution of additional education (working concept). (1st ed.). (2000). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Yuzhnyi uchebnyi okrug, TsTDYu "Raduzhnyi". (In Russ.).

Development of subjective action (agency): from the ecopsychological model to psychodidactic technologies. (2022). In V.I. Panov (Eds.). St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Domestic ecopsychology: areas of research and methodological tools. (2020). In Yu.G. Panyukova (Eds.). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Ecopsychological aspects of the development of individual. (1997). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO. (In Russ.).

Ecopsychological research-6: the ecology of childhood and the psychology of sustainable development: a collection of scientific articles. (2020). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga. (In Russ.).

Ecopsychology of the development of the human psyche at different stages of ontogenesis: A collective monograph. (2013). In V.I. Panov, Sh.R. Khisambeev (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Ermakov, D.S., Panov, V.I. (2020). From the ecology of childhood to the psychology of sustainable development. *Psikhologicheskii journal (Psychological journal)*, 41 (4), 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0 (In Russ.).

Gibson, G. (1988). Ecological approach to visual perception. Moscow: KoLibri. (In Russ.).

Gorbov, F.D. (2000). I am the second me. Voronezh: MODEK; Moscow: Institut prakticheskoj psikhologii. (In Russ.).

Kaptsov, A.V., Kolesnikova, E.I. (2020). Express method for diagnosing interactions in the educational environment of the universityю. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii (Actual problems of pedagogy and psychology)*, 1, 23–30. (In Russ.).

Kaptsov, A.V., Panov, V.I. (2019). Personal qualities of the subject as predictors of ecopsychological types of interaction in activity and communication. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 12, 4, 72–80. doi: 10.17759/exppsy.2019120406 (In Russ.).

Kovalev, G.A. (1993). Mental development of the child and the living environment. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 13–23. (In Russ.).

Lebedeva, V.P., Orlov, V.A., Panov, V.I. (1996). Psychodidactic aspects of developing educat. *Pedagogika (Pedagogy)*, 6, 25–30. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (1998). The doctrine of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky (critical study). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 3, 1, 5–21. (In Russ.).

Lidskaya, E.V., Mdivani, M.O., Noskova, O.G. (2009). Interview method in the ecopsychological study of professions (on the example of notary work). In V.I. Panov (Eds.), 5th Russian Conference on Environmental Psychology. Materials (pp. 255–276). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO. (In Russ.).

Mirakyan, A.I. (1990). Psychology of spatial perception. Yerevan: Hayastan. (In Russ.).

Mirakyan, A.I. (1999). Contours of transcendental psychology (1st ed.). M.: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Mirakyan, A.I. (2004). Contours of transcendental psychology (2nd ed.). M.: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Panov, V.I. (1997). Ecopsychological aspects of childhood. *Mir psikhologii (World of Psychology)*, 1, 55–68. (In Russ.).

Panov, V.I. (1998). Some approaches to the methodology of developing education *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 3–4, 38–46. (In Russ.).

Panov, V.I. (2001). Gifted children: identification-training-development. *Pedagogika (Pedagogy)*, 4, 30–44. (In Russ.).

Panov, V.I. (2001). On the problem of psychological and pedagogical design and expertise of an educational institution. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 2, 14–20. (In Russ.).

Panov, V.I. (2004). Ecological psychology: An experience of constructing a methodology. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Panov, V.I. (2007). Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Panov, V.I. (2011). Paradoxes of the study of the psyche and the possibility of overcoming them. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal (National psychological journal)*, 1 (5), 50–54. (In Russ.).

Panov, V.I. (2013). Ecopsychological interactions: types and typology *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 3, 13–27. (In Russ.).

Panov, V.I. (2014). Ecopsychology: A paradigm search. Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Panov, V.I. (2016). Stages of mastering professional actions: an eco-psychological model of the formation of subjectivity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 16, 4, 16–25. doi: 10.11621/vsp.2016.04.16 (In Russ.).

Panov, V.I. (2020). Ecopsychology of development: epistemological and ontological paradigms. *Poznanie i perezhivanie (Cognition and experience)*, 1, 1, 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03 (In Russ.).

Panov, V.I., Kaptsov, A.V. (2021). The structure of the stages of formation of the subjectivity of students: connectivity, integrity, formalization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 26, 4, 91–103. doi: 10.17759/pse.2021260408 (In Russ.).

Panov, V.I., Patrakov, E.V. Digitalization of the information environment: risks, ideas, interactions: monograph. Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga. (In Russ.).

Panov, V.I., Plaksina, I.V. (2022). Subjectivity of students of a pedagogical university in a changing educational environment. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 14, 2, 64–83. doi: 10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).

Panov, V.I., Saraeva, N.M., Sukhanov, A.A. (2007). Influences of the ecologically unfavorable environment on the intellectual development of children: Monograph. Moscow: LKI. (In Russ.).

Panov, V.I., Selezneva, M.V. (2019). Experience in studying the professional competencies of teachers of foreign languages of a military university at different stages of the formation of subjectivity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24, 4, 72–80. doi: 10.17759/pse.2019240406 (In Russ.).

Philosophical encyclopedic dictionary. (1983). Moscow: Sovetskaya entsiklopediya. (In Russ.).

Plaksina, I.V. (2017). Interactive educational technologies: A textbook. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Rubtsov, V.V., Panov, V.I., Lebedeva, V.P. (2010). From developmental education to developmental education. Moscow: INIM RAO. (In Russ.).

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253–295. doi: 10.1146/annurev.ps.29.020178.001345

Subject-environmental interactions: an ecopsychological approach to the development of the psyche. (2017). In M.O. Mdivani (Eds.), Collective monograph. Moscow: Pero, 2017. (In Russ.).

To the teacher about psychology. (1997). In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

To the teacher about gifted children: a teacher's guide. (1997). In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

To the teacher about the ecology of childhood. (1995). In V.I. Panov, V.P. Lebedeva (Eds.). Chernogolovka: Izdatel'skij otdel CKFL RAO. (In Russ.).

Vernadsky, V.I. (1991) Scientific thought as a planetary phenomenon. M.: Nauka. (In Russ.).

Yasvin, V.A. (1997a). Training of pedagogical interaction in a creative educational environment. In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

Yasvin, V.A. (1997b). Educational environment: from modeling to design. In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: CCFP of RAE. (In Russ.).

Статья получена 21.07.2022;
принята 30.07.2022;
отредактирована 05.08.2022

Received 21.07.2022;
accepted 30.07.2022;
revised 05.08.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Панов Виктор Иванович — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, ecovip@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3189-5455

ABOUT AUTHOR

Victor I. Panov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Ecopsychology of Development and Psychodidactic, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ecovip@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3189-5455

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

СОВРЕМЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Б.Д. Эльконин

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, belconin@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-3118-5154

Актуальность задана необходимостью определения основных тем и формулирования новых задач современного этапа развития культурно-исторической психологии.

Цель. Обобщение клинических наблюдений, экспериментальных материалов и теоретических полаганий автора за последние 30 лет работы в тематике психологии развития; попытка выделить ключевые искомые и реконструировать поле возможностей культурно-исторической психологии, понимаемой как психология развития.

Результаты. В статье дано обобщение экспериментальных исследований и клинических наблюдений устройства ситуации опосредствования и акта опосредствования. Доказано, что опосредствование явлено. Оно выступает как событие совокупного посреднического действия. Посредническое действие уместно в ситуации обнаружения и преодоления дотоле неявной границы активности.

Выводы. Выявлено, что посредническое действие завершается трояко: его результат — достижение потребного; продукт — открытие значения знака как знака пространства возможностей действия; эффект — порождение субъектности действующих. Посредническое действие — единица развития.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, психология развития, совокупное посредническое действие, событие, развитие, связь времен, ситуация опосредствования, смысловое поле, обратимость знаковой операции.

Для цитирования: **Эльконин Б.Д.** Современность культурно-исторической психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 118–132. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

© Эльконин Б.Д., 2022

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

MODERNITY OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Boris D. El'konin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, belconin@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-3118-5154

Background of the article is set by the need to determine the main topics and formulate new tasks of the current stage of development of the cultural-historical psychology.

Objective. Generalization of the author's clinical observations, experimental materials and theoretical assumptions over the last 30 years of research in the field of developmental psychology; an attempt to highlight the key sought-for and reconstruct the field of possibilities in the cultural-historical psychology understood as the psychology of development.

Results. The article gives a generalization of experimental studies and clinical observations of the situation of mediation and the act of mediation. It is substantiated that mediation is revealed. It is presented as an event of cumulative intermediary action. Intermediary action is appropriate in a situation of discovering and overcoming a hitherto implicit boundary of activity.

Conclusion. It is demonstrated that intermediary action leads to three outcomes: its result is achieving what is needed; its product is discovering the meaning of the sign as a symbol of the space of action possibilities; its effect is procreating the actors' subjectivity. Intermediary action is a unit of development.

Keywords: cultural-historical psychology, developmental psychology, cumulative intermediary action, event, development, connection of times, situation of mediation, semantic field, reversibility of sign operation.

For citation: **El'konin, B.D.** (2022). Modernity of cultural-historical psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 118–132. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132

Данная статья задумана и построена как резюме клинических наблюдений, экспериментальных материалов и теоретических полаганий последних 30 лет моей работы в тематике психологии развития. Вслед за Л.С. Выготским и моими учителями (А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным) я исхожу из того, что психология развития — это не просто отдельный «участок» или «область» психологических исследований, но (по сути своей) — полагание общего способа проявления и рассмотрения развития психики и сознания (Гальперин, 2002; Эльконин, 2019).

© El'konin B.D., 2022

1

Размышление об актах развития как искомых феноменах[1] жизни человека следует начать, задав ту предельную онтологию и соответственно ту предельную задачу *самого человека*, в развертывании которой эти феномены выступают. Такова задача обретения *своего места* ***в*** *Мире*[2]. *Здесь, однако же, саму ситуацию обретения и удержания места в мире надо понимать как меняющуюся и соответственно сам мир понимать как движущийся, «колеблющийся», а не данный и как бы предоставленный в своей устойчивости. При таком понимании «место* ***в****…»* задано как *акт* (по П.Я. Гальперину, как ориентировка (Гальперин, 1999)), а не как положение индивида в пространстве. Оно задано как «вектор», а не «точка».

В логике психологии развития задачу обретения своего места в мире надо понимать как акт соотнесения человеком хронотопа своей активности с хронотопом («колебаниями») мира — «колебаниями» ситуаций вхождения в мир. Слово «хронотоп» предполагает *связь* времен: времени самого акта, времени его эффектов (например, онтогенеза) и исторического времени[3].

Суть временно́го начала и тем самым время самого акта неверно представлять лишь как отсчет секунд, минут и часов. Как и время истории, и время онтогенеза, оно выступает в *событии перехода*[4] *от прошедшего (например, прошлого опыта при решении задачи, прошедшего периода онтогенеза, прошедшей исторической эпохи) к будущему через* настоящее, суть которого, словами П.Я. Гальперина, построение «образа поля действия» (Гальперин, 1999), опирающегося на, словами Н.А. Бернштейна, «модель потребного будущего» (Бернштейн, 1966). Однако же, построение этих образа и модели «упирается» в консервативный «прошлый опыт» и здесь затрудняется[5]. Время настоящего — это как бы «спор» между прошлым и будущим. Именно здесь, в этой борьбе мир неустойчив, и именно здесь выступает *феномен развития активности* человека. Ситуация реконструкции прошлого опыта в построении образа будущего — *объект* психологии развития.

2

В концепции Л.С. Выготского выстраивается ви́дение и осмысление *ситуаций перехода* от бывшего к будущему. Ключевые слова этой концепции «преодоление»[6] и «опосредствование», а точнее, преодоление *как* опосредствование, преодоление *в* опосредствовании. По Выготскому, это преодоление «натурального в культурном» (Выготский, 1982a; 1983a; 1984). Натуральное — это то привычное и неосознанное, что непосредственно движет активностью человека; как бы движет без его ведома. Культурное — это те взращенные в культурах человеческих сообществ

[1] Слово «феномен» здесь и в дальнейшем будет употребляться в том смысле, который ему придан в феноменологии Э. Гуссерля (Гуссерль, 2005) и работах М. Хайдеггера (Хайдеггер, 2005), то есть как явленность, «выход на свет» Бытия сущности.

[2] Своего *места* и места как *своего*.

[3] См. в работах Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1978; 1989a; 1989b): игровое действие, место и смысл ролевой игры в онтогенезе, историческое происхождение ролевой игры и историческое происхождение периодов детства.

[4] Говоря словами М.М. Бахтина, в «едином и единственном событии бытия» (Бахтин, 2000).

[5] См. исследования К. Дункера (Дункер, 1965) и, разумеется, работы З. Фрейда, в которых выделяется и анализируется иной аспект прошлого опыта.

[6] Уже в работе «Психология искусства» Л.С. Выготский писал о «преодолении фабулы в сюжете» как ключевом моменте, способе осуществления художественного произведения (Выготский, 1965).

«психологические орудия», с помощью которых человек *овладевает* своим поведением и преодолевает стихию натурального. Психологические орудия — опоры произвольной активности — суть знаки, *обращенные*[7] *своим значением к человеческому поведению; само это обращение и есть его опосредствование. Всеобщей формой психологического орудия является, по Л.С. Выготскому, обращенное слово человеческого языка. Опосредствование зачинается в интерпсихической, межчеловеческой форме и завершается в индивидуальной, когда индивид сам обращает к себе средства построения поведения.*

Значение слова понималось Выготским как способ обобщения. Способ обобщения развивается в онтогенезе до формы научного понятия (Выготский, 1982b). А вместе с его развитием развивается и способ опосредствования, переходя от способа построения отдельных поведенческих актов в отдельных ситуациях (решения отдельных задач) к возможностям ви́дения общности ситуаций (решению класса задач).

Мышление, а вслед за ним и сознание, выступающие в акте опосредствования индивидом собственного поведения, мыслились Выготским не как «сумма» отдельных психических функций, а как «психологическая система» (Выготский, 1982a; 1984) — связка функций, возникающая в означивании, преобразующем ви́дение-понимание ситуации поведения.

В работах последнего периода своего творчества Л.С. Выготский различал значение и смысл слова (знака). Значение понималось как обобщение, а смысл — как «акцент», фокусировка ситуации поведения, то есть как выделение некоего ее аспекта как того вызова, который удерживается в поведении. «Слово биполярно ориентировано, — говорил Л.С. Выготский, — оседая значением в мысли и смыслом в вещи…» (Эльконин, 1978, с. 292). Отсюда следует, что означивание поведения в опосредствовании есть *переосмысление* поведения — *преобразование* места и функции акта в ситуации, то есть построение *смыслового поля* (Выготский, 1983c, с. 231–256). Смысловое поле возникает в построении новой формы активности, в преодолении активности, извне диктуемой структурой «феноменального поля» гештальт-психологов или «динамического психологического поля» Курта Левина (там же).

В лекциях по детской психологии (Выготский, 1984) развитие ребенка выступило как изменение отношения между системным и смысловым строением сознания и, следовательно, как изменение *способа* самого опосредствования.

Особо и специально необходимо отметить, что теоретические полагания Л.С. Выготского выстроены в опоре на *экспериментально-генетический метод* исследования — экспериментальное воссоздание генеза искомого аспекта сознания. Знаковое опосредствование мыслилось им как основание экспериментального генеза психических процессов (Бугрименко, 2004).

3

В начале 30-х гг. прошлого века возникли расхождения между Л.С. Выготским и группой сотрудников, работавших вместе с ним — А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем. Л.И. Божович и др. (Записные книжки Л.С. Выготского…, 2017). Эта

[7] Ф.Т. Михайлов полагал, что обращение есть ключевой акт в развертывании человеческого поведения (Михайлов, 2001).

группа сотрудников, исследуя так называемый «практический интеллект», исходила из того, что сознание и следовательно значение слова производно от «внешнего действия»[8]. «За значением стоит жизнь», — писал А.Н. Леонтьев, полагая (вслед за К. Марксом), что исходной формой человеческой жизни является внешняя («материальная») деятельность (труд) (Леонтьев, 2003). Таковым было начало теории деятельности.

В работах исследователей «Харьковской группы» 1930-х гг. значение-обобщение строилось как перенос предметного действия с решения легкой задачи на решение все более трудных, как исследование практического интеллекта глухих детей (Запорожец, 1986), как постепенное овладение способом действия орудием.

В дальнейшем, в построении новых экспериментов[9] и обобщении предыдущих, ключевой категорией теории деятельности стала категория *предметности*: утверждалось, что действие строится как *уподобление* «логике предмета» (а не значению слова-знака). И именно таким образом, именно в этом уподоблении строятся психические функции.

Переход к теории деятельности уместно характеризовать как *гносеологический поворот* культурно-исторической психологии, в котором ключевым вопросом стал вопрос об исходном (внешнем действии) и производном (значении слова, психической функции) — вопрос о «первичном» и «вторичном» (Асмолов, 1996). И это понятно: экспериментально-генетический метод требует воссоздания происхождения психики и сознания — воссоздания их источника.

4

В 1978 г. вышла книга известного методолога и философа Э.Г. Юдина «Системный подход и принцип деятельности» (Юдин, 1978). В ней был поставлен ключевой, на мой взгляд, вопрос о переходе от полагания предметной деятельности как объяснительного принципа, то есть общего способа понимания возникновения неких реальностей — значения слова, психических процессов — к ее полаганию как *предмета* исследования, то есть пониманию того, *как* строится сама деятельность, *как* и *когда* становится и удерживается ее предметность.

В том же году была опубликована статья Д.Б. Эльконина «Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве» (Эльконин, 1989а). В статье были представлены наблюдения за построением предметных действий полуторагодовалым внуком Даниила Борисовича. Сами *феномены построения* действия, а не лишь их эффекты были предметом наблюдения и анализа — анализировалось само устройство интерпсихической формы, в которой возникает детское предметное действие. В подобном переакцентировании анализа действия сама его предметность выступает как проблема, а не «аксиома». «Ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования», — говорил Д.Б. Эльконин (Эльконин, 1989а, с. 134). Сама функция орудийности и образ действия орудием должны быть как-то *переданы* ребенку взрослым — должен быть передан образец действия. И если это происходит, то ребенок «…включает пред-

[8] В дальнейшем эта группа ученых переехала в Харьков и именовалась как «Харьковская группа» психологов. В Харькове в эту группу исследователей вошел П.Я. Гальперин. Есть и устные, и письменные свидетельства того, что понятийное расхождение Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева глубоко переживалось ими обоими (Леонтьев, 2003).

[9] Например, экспериментов по формированию звуковысотного слуха (Леонтьев, 1981).

мет в образец его правильного использования» (там же) и так постепенно строит собственный образ действия.

В дальнейшем Д.Б. Эльконин говорил о *совокупном действии* взрослого и ребенка. Представление о совокупном действии как предмете построения и анализа привело Д.Б. Эльконина к утверждению того, что культурно-историческая психология в своей сути — это *неклассическая* наука (Эльконин, 1989b, с. 475–478). В актах опосредствования способы обращения экспериментатора неверно отделять от активности испытуемого. Более того: формы активности испытуемых и их эффекты должны изучаться лишь во взаимоотношении с активностью экспериментатора[10]. Предмет исследования культурно-исторической психологии — условия появления в эксперименте феномена соотнесенности обращения, «вызова» экспериментатора и ответной активности испытуемого — «со-бытия»[11] экспериментатора и испытуемого — соотнесенности наблюдаемой активности с обращенностью на нее наблюдателя. Полагаю, что таково существенное переосмысление, изменение акцентов и культурно-исторической, и деятельностной психологии — их «смыслового поля».

5

Сказанное требует вернуться к дискуссии Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Л.С. Выготский утверждал, что исследование и аналитика сознания должна начинаться с его высших форм — с исследования и понимания способов построения значений слов и создаваемого в речи смыслового поля активности — и апеллировал к словам К. Маркса о том, что «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны». Он переосмысливал фразу «вначале было дело», говоря, что дело было *лишь* вначале, а «слово есть конец, который венчает дело» (Выготский, 1982b, с. 360). А.Н. Леонтьев же настаивал на том, что значение слова производно от внешнего действия («вторично») и соответственно в построении внешнего действия — ключ к генетическому исследованию речи и мышления (как и иных психических функций). Но и Л.С. Выготский, и А.Н. Леонтьев, негласно относя слово «действие» лишь к индивиду (ребенку), не говорили о том, что *сам акт опосредствования есть действие* (словами Д.Б. Эльконина — совокупное действие) и именно устройство *этого* действия — исток сознания[12]. Полагаю, что именно аналитика *устройства* акта преодоления самостийных и «застывших» форм опыта, то есть выказывание полноты явленности самого строения этого акта, а не лишь его результатов, — задача современного этапа развертывания культурно-исторической психологии как психологии развития. Решение этой задачи осложнено тем, что и сами результаты опосредствования часто оказываются труднодостижимыми — удача опосредствования вовсе не предопределена[13].

Существенно, что в рамке психологии развития речь должна идти не о «правильности» требуемого действия, замкнутого на его «послушное» выполнение,

[10] М.К. Мамардашвили полагал, что психоанализ З. Фрейда является неклассической формой научного мышления (Мамардашвили, 2010).

[11] Термин М. Хайдеггера (Хайдеггер, 1993), введенный в Российскую психологию В.И. Слободчиковым (Слободчиков, 1986).

[12] Термин «исток» вслед за работой М. Хайдеггера «Исток художественного творения» (Хайдеггер, 2005) мной понимается не как указание на некое единственное первоначало (слово, действие, рефлекс и т.п.), а как указание на принципиальное устройство ситуации «истечения», явления «на свет».

[13] Примеры Л.С. Выготского надо прочитывать как факты поведения, выступающего, *если* опосредствование случается. Остается вопрос о том, как и когда оно случается.

а о возможностях развития самой формы строимого действия — порождении *субъектности* действующего.

Первое, что надо сделать в аналитике совокупного действия, — это указать на его *место*. Опосредствование уместно лишь на *переходах*, «поворотах» активности — неких происшествиях перехода от привычного, уже так или иначе освоенного (прошлого опыта) в иную, требующую иного опыта ситуацию. Однако и здесь опосредствование уместно лишь там и тогда, когда маленький ребенок или ученик не видит самого этого «поворота» и продолжает вести себя привычным образом, то есть граница между уже имеющимся в опыте и возможным остается для него скрытой и ее надо обнажить. Подобных примеров множество: это приучение к горшку, обращение внимания на препятствия при ходьбе в раннем детстве (Эльконин, 2014), постановка учебной (в ее отличии от конкретно-практической) задачи в младшем школьном возрасте (Давыдов, 1996; Эльконин, 1989b) и др.

Указания другого человека на изменение ситуации поведения развертываются как задание образца, имеющего функцию указания на образ действия, то есть функцию опоры возможного действия. Образец, данный в ситуации граничности, двойственен: в нем открывается то, как «правильно» *в отношении* того, как неправильно. И это отражено в языке задания образцов («ай-ай-ай», «но-но-но», «так — не так» в раннем детстве). По наблюдениям (Эльконин, 2014; 2022) важно, чтобы ребенок проигрывал, *испытывал собой* само это отношение — отношение граничности, проигрывал своей телесностью *смысл* того, что такое «так» и «не так», что такое «ай-ай-ай» и «но-но-но». Лишь здесь и лишь так слово взрослого может стать его опорой[14]. Так, в экспериментах по опосредствованию решения подростками так называемых творческих задач экспериментатором совместно с испытуемым специально воссоздавался и схематизировался образ-образец неверного *пути* решения — дотоле неявный образ-образец пространства возможностей действия, который и надо было преобразовать (Эльконин, 1981; 2022).

Сказанное подводит к тому, что переход (изменение ситуаций поведения) должен быть не просто лишь пройден, а *испытан и утвержден* в совокупном действии. Лишь в этом случае переход выступит как *событие действия*[15] *(Эльконин, 2014; 2022). Событие действия — ключевой момент развертывания совокупного действия. В переходе как событии* (а не лишь «происшествии») *явлен* акт развития действия, и именно в *событии* рождается субъектность действующих — как взрослого, так и ребенка. Здесь рождается действительность того, что В.П. Зинченко называл «живым словом» и «живым действием» (Зинченко, 1977; 2000).

В *событии действия* обращенное слово взрослого *опробуется и испытывается* ребенком на самом материале переходной ситуации, а не лишь непосредственно приводит к «правильному поведению». Здесь, в этих пробах и испытаниях, **явлена** *взаимность* слова и действия; она явлена в обратимости знаковой операции.

[14] Для этого, однако, надо, чтобы слово взрослого было сказано не в интонации «приказа», а лишь иронично, как бы «игрово». Примеры см. (Эльконин, 2014; 2022).

[15] М.К. Мамардашвили пишет: «…всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие. Событие, отличное от своего же собственного содержания. Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие» (Мамардашвили, 1992, с. 103). Дополню в контексте статьи, что мысль разворачивается именно на переходах некоего материала; переходы задают ее интригу.

Л.С. Выготский писал об обратимости как о том, что знак, обращенный в функции средства, не должен уводить в некую иную реальность, его значение не должно выступать как новое и иное содержание, а должно быть отнесено к ситуации поведения (Выготский, 1984)[16]. Однако же он не описывал саму явленность этого отнесения, а оно явлено в опробовании значения *из* самого материала действия. Именно в манипуляциях с самим материалом (собственной телесностью, материалами задачи) опробуется, испытывается и воссоздается смысл знака. И это не «пробы и ошибки»[17], а испытание того, что дано (обращено) как средство на его смысл, то есть испытание его функциональности, «средственности», «опорности» (Эльконин, 1981; 2022). Обозначаемое и обозначающее меняются местами (функциями), и именно так само действие становится способом осмысления-понимания слова[18]. В интерпсихической форме это опробование-испытание обращено самому другому человеку; ребенок как бы говорит взрослому: «Ты это имел в виду?». Выполнение действия в граничной ситуации как бы колеблется между образом действия, «спрятанным» в слове-жесте другого человека, и собственным действованием. Каждый «шаг» действования — это испытание его образа; каждый «шаг» обращен к другому за поддержкой или поправкой[19].

Обратимость знаковой операции — необходимый, ключевой момент опосредствования; он требует специальной инициации в экспериментальном генезе.

В описании *способа* развертывания опосредствования уместно примечание методологического характера. В исследованиях, выполненных в парадигме неклассической психологии, словосочетания и слова «совокупное действие», «обращение», «общение», «деятельность», «субъект» нельзя употреблять как обозначающие некую готовую данность, наличность. Ключевой вопрос этих исследований не в указании на то, *что* есть действие, обращение, общение и пр., а в аналитике и воссоздании того, *как* они ***есть***, то есть того, как и когда явлена полнота их *присутствия*. Например, апелляция к обращению требует указания на *условия* его выполненности — условия «попадания» адресованности; апелляция к общению, каковое во многих работах мыслится как некий «первоисток человечности», требует указания на условия *при-общения*[20].

Опробование-испытание значения слова (знака) как задающего образец действия и открываемая в нем граничность перехода предполагает, говоря словами гештальпсихологов, переструктурирование феноменального поля. Л.С. Выготский

[16] Например, в запоминании словосочетаний с помощью рисунков (пиктограмма) рисование не должно становиться отдельным действием.

[17] О пробе как осмысленном, а не лишь спонтанно реактивном действии, «пробе и ошибке» писал Н.Н. Поддьяков, дискутируя с П.Я. Гальпериным (Поддьяков, 1977).

[18] Здесь действие не «предшествует» слову, а раскрывает скрытый в нем смысл.

[19] Так, в одном из примеров Д.Б. Эльконина, внук, неся чашку на блюдце из одной комнаты в другую, с большой частотой смотрит то на шатающуюся чашку, то на сопровождающего дедушку (Эльконин, 1989а; 2022). Здесь уместно вспомнить и утверждения П.Я. Гальперина о том, что ориентировка возникает в уникальной ситуации, например в меняющейся, подвижной ситуации, для поведения в которой отсутствуют готовые автоматизмы (Гальперин, 1999). Л.С. Выготский сказал бы: «преодолеваются» готовые автоматизмы.

[20] Это касается не только опосредствования, но и, например, вовлечения младенца в непосредственно-эмоциональное общение. Первоначально улыбка младенца — это рефлекторная оборонительная реакция, и нужны специальные формы обращения для преодоления рефлекторности и вовлечения в состояние чувственной взаимности (Эльконин, 2021). Впрочем, и в зрелом возрасте вовлечение другого человека в эмоциональное состояние часто требует усилий.

в дискуссии с К. Левиным утверждает, что это не происходит спонтанно (Левин, 2001). Реконструкция образа поля действия, по Выготскому, совершается в возникновении «смыслового поля» (Выготский, 1982a, с. 238–290; 1983c, с. 231–256). Используя термины Л.С. Выготского, можно сказать, что в актах опосредствования феноменальное поле преодолевается в смысловом. По текстам Л.С. Выготского и моим исследованиям можно сказать, что смысловое поле, переосмысление ситуации есть ее переакцентирование — выделение того *вызова*, который требует действия, и тем самым переосмысление *функции* действия; в примере Выготского (Выготский, 1983b, с. 252–256) дети выполняют скучное действие не потому, что это лишь требуется, а потому, что предстоит *научить других* терпеливо его выполнять. В задании учебной задачи в учебной деятельности переосмысление ситуации подводит к тому, чтобы не достигать требуемого, а *рассматривать* возможности действия и его способ (Давыдов, 1996; Эльконин, 1989б; 2020). Школьное достижение — это чаще всего действие для учителя (для его оценки), а рассмотрение и поиск опор возможного действия, как бы построение «черновика» — это действие для себя, работа со *своим опытом* (Эльконин, 1989b; Эльконин, 2015, с. 29–45). Именно в такой работе зачинается мышление.

Итак, *во-первых*: а) в уместном опосредствовании как совокупном действии, взятом в его полноте, смысл знака (слова) другого человека, то есть смысл его обращения, испытывается и опробуется и лишь так опосредствование сбывается — сбывается в обратимости знаковой операции; б) эти испытание и опробование выстроены как обнаружение, открытие значения знака *из* действий с материалом ситуации и с собственной телесностью; в) в обратимости знаковой операции обнажается и преодолевается дотоле скрытая граница опыта.

Во-вторых, в пробно-поисково-испытательных действиях ситуация именно *пере*-осмысливается, а не заменяется на другую. Натуральная данность условий достижения, феноменальное поле преобразуется в смысловое.

Было бы неверным полагание того, что речь идет лишь об активности ребенка («обучаемого»). Это же можно и надо сказать и об обращении взрослого. В *событии действия* взрослый *ищет и опробует способ* своего обращения, как бы «играет» с ним (Эльконин, 2021).

Подобное *взаимо*-обращение взрослого и ребенка, то есть задающего и осваивающего, выражающееся в *соотнесенности* знака и действия я именую *посредническим действием* (ПД). Полагаю, что и актуалгенез, и онтогенез, и история детства суть времена развития ПД. Именно ПД есть *единица* развития (Эльконин, 2016) и в акте ее развития — *событии действия* — порождается субъектность соучастников ПД. Тем самым развитие приписывается не «индивиду» (не «ребенку»), а способу построения ориентировки действия, каковой и строится в ПД (Архипов, Эльконин, 2015).

6

Сказанное выше предполагало рамку актуалгенеза — построения действия в ситуации перехода. Важно рассмотреть ПД и в рамке онтогенеза. Именно здесь уместно представление об интериоризации. В одной из наших бесед В.В. Давыдов говорил, что в интериоризации меняется предметность действия, то есть вращивание — это не просто «переход из внешнего во внутренний план» и не просто

«переход от коллективного действия к индивидуальному»[21]. В этих переходах строятся разные предметы освоения.

Мне удалось наблюдать любопытный феномен (Эльконин, 2014; 2022). Девочка примерно 2 лет, освоившая ходьбу по местности с небольшими препятствиями, уходила все дальше от отца, оглядываясь на него и провоцируя подбежать и остановить. Провокативно-обращенным действием девочка фактически указывала на пространство своего «могу» — через другого человека она испытывала граничность *поля* своих опор. Если в полтора года предметом освоения были опоры ходьбы (ее собственная телесность), то теперь предметом испытания стало само пространство их «опорности», пределы их функциональности. Изменилось и смысловое, и фактическое *поле* ПД.

Другой пример из реализации проекта «Черновик»[22] (Островерх, 1997; Свиридова, 2003; Эльконин, Островерх, Свиридова, 2015). Ученикам третьего класса было сказано, что после каникул будет проведена контрольная работа и те, кто напишут на «отлично», будут иметь право следующую тему изучать самостоятельно, без учителя. Подавляющее большинство детей написали работу на «отлично». Тем самым оказалось, что им интересно и важно испытать границы поля своего «могу», своей самостоятельности.

Оба приведенных примера относятся ко второй фазе возрастов (раннего детства и младшего школьного). И эти примеры наводят на мысль о том, что во времени онтогенеза (времени возраста) ПД переходит от освоения опор (их интериоризации и индивидуализации) к освоению пространства их возможностей[23].

Таково развитие ПД в пределах возраста. В дальнейшем, в кризисе трех лет и подростковом кризисе, границы пространства *собственного* действия часто становятся предметом конфликта со взрослым («я сам(а)», «мое дело», «моя комната» и пр.).

В построении учебной деятельности (в системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) на переходах от первой ко второй фазе младшего школьного возраста и особенно в подростковом возрасте обучение идет от построения моделей класса объектов (опор выделения существенного отношения класса объектов) к опробованию и испытанию возможностей выстроенных моделей на новом классе объектов (Концепция развивающего обучения…, 2009). Здесь строится преобразование модели и именно преобразование, а не замена одной модели на другую (Свиридова, 2003; Цукерман, Венгер, 2010; Чудинова, 2017; Эльконин, 2020).

К теме интериоризации как индивидуализации действия необходимо добавить, что «индивидуальное» не означает «замкнутой» в индивиде его «принадлежности». Так, в написании этой статьи я *обращаюсь* к образцам своих ушедших учителей и реконструирую их. И в других случаях *произвольного* действия имеет место *обращение* к образцам и образам действия других людей и их утверждение[24] или реконструкция.

[21] Словами В.П. Зинченко: «Вращивание есть выращивание» (Зинченко, 2010).

[22] Велся в классе, работающем по программе РО (Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова), в начальной школе гимназии «Универс» в 1995–2000 гг.

[23] В терминах П.Г. Нежнова: освоению «функционально-смыслового поля» (Нежнов, 2007).

[24] Отрицание и реконструкция также суть формы утверждения.

7

Осталось ответить на два важных вопроса. *Во-первых*, уточнить и конкретизировать вопрос о месте и задаче ПД в порождении субъектности действия. В словах о «переходе» и «повороте» уяснение его места выступает неполно, лишь абстрактно. *Во-вторых*, сказать о том, что есть полнота свершения ПД.

1. Акт развития действия предполагает не один, а *два* связанных между собой перехода. Первый — это переход, отнесенный к некой предметной ситуации («местности» поведения), переход от наличной ситуации к требуемой. Второй — переход от уже имеющегося и привычного опыта действия (уже сформировавшихся опор) к новым опорам, задающим новые возможности действия (Эльконин, 2022, с. 267–269), преодоление «функциональной фиксированности» (Дункер, 1965) опыта действия. *Акт развития*, понятый как *событие действия*, предполагает соотнесенность этих *двух* переходов. Такова ключевая задача и искомое ПД. Именно эта двойственность требует реконструкции смыслового поля, и именно в этой двойственности скрыты значение и значимость (смысл) обращения (слова, жеста), открываемые и утверждаемые в обратимости знаковой операции.

2. ПД совершается не только лишь в некоем достижении, результате. Свершенность ПД *тройственна* (Эльконин, 2016). Во-первых, это, конечно, само некое достижение — **результат**. Во-вторых, в ПД *продуцируется* и утверждается значение-смысл (слова, символа, моделирующей схемы); **продукт** — второй, очень важный аспект свершенности ПД. В-третьих, это **эффект** ПД — порождение и утверждение *субъектности* действующих. Здесь действующим открываются их новые возможности, новая «мощь» и «дорога» дальнейшего совершенствования. Именно в этой *тройственной* свершенности ПД выступает как *акт развития*.

Литература

Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия / Под ред. Эльконина Б.Д., Архипова Б.А., Островерха О.С., Свиридовой О.И. М.: Авторский Клуб, 2015.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996.

Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000.

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.

Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80–91.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982a.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982b.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983a.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1983b.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983c.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984.

Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965.

Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. М.: Университет, 1999.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Университет; Высшая школа, 2002.

Гуссерль Э. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; Реабилитация, 2017.

Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач. Психология мышления. М.: Наука, 1965.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986.

Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.

Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета. М.: Изд-во УРАО, 2000.

Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.

Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009.

Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001.

Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: ранние работы. М.: Смысл, 2003.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс; Культура, 1992.

Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. М.: Прогресс-Традиция; Фонд Мераба Мамардашвили, 2010.

Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001.

Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133–147.

Островерх О.С. Об условиях становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы. В сборнике Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1997.

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.

Свиридова О.И. Педагогические средства развития способности к исследованию у младшего школьника (на примерах уроков математики) // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003.

Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–22.

Хайдеггер М. Время и Бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993.

Хайдеггер М. Исток художественного творения. М.: Академический проект, 2005.

Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010.

Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 2. С. 24–30.

Эльконин Б.Д. О способе опосредствования решения задач «на соображение» // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 110–118.

Эльконин Б.Д. Посредническое Действие в периодизации детства. Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада. Красноярск: Институт психологии практик развития, 2021.

Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 93–112.

Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122.

Эльконин Б.Д. Событие действия // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 1. С. 11–19.

Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 28–39.

Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Курс лекций. М.: Авторский Клуб, 2022.

Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты. М.: Авторский Клуб, 2015.

Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989a.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989b.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978.

References

Arkhipov, B.A., El'konin, B.D. (2015). The language of anthropotechnical (intermediary) action. In El'konin B.D., Arhipov B.A., Ostroverh O.S., Sviridova O.I. (Eds.). M.: Avtorskij Klub. (In Russ.).

Asmolov, A.G. (1996). Cultural-historical psychology and construction of worlds. M.: MPSI: Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Bakhtin, M.M. (2000). Author and hero in aesthetic activity. Author and hero: Toward the philosophical foundations of the humanities. SPb.: Azbuka. (In Russ.).

Bernshtejn, N.N. (1966). Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. M.: Medicina. (In Russ.).

Bugrimenko, E.A. (2004). Sign and position in the experimental genetic method. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 80–91. (In Russ.).

Chudinova, E.V. (2017). Educational test as a project and reality of educational activity of adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 13 (2), 24–30. (In Russ.).

Davydov, V.V. (1996). Developmental learning theory. M.: INTOR. (In Russ.).

Dunker, K. (1965). Structure and dynamics of problem solving processes. Psychology of thinking. M.: Nauka. (In Russ.).

El'konin, B.D. (1981). On the method of mediating the solution of problems "for consideration". *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 110–118. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2021). Intermediary Action in the Periodization of Childhood. Development Practices: Educational Paradigms and Practices in the Situation of Technological Change. Krasnoyarsk: Institut Psikhologii praktik rasvitiya. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2016). Mediation Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 12 (3), 93–112. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2019). Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 15 (1), 116–122. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2014). Action event. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 10 (1), 11–19. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2020). The modernity of the theory and practice of educational activities: Key issues and prospects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25 (4), 28–39. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2022). Psychology of development from the standpoint of a cultural-historical concept. Lecture course. M.: Avtorskij Klub. (In Russ.).

El'konin, B.D., Ostroverkh, O.S., Sviridova, O.N. (2015). The space of educational activity of a younger student: goals and results. M.: Avtorskij Klub. (In Russ.).

El'konin, D.B. (1989a). Notes on the development of objective actions in early childhood. Selected psychological works. M.: Pedagogika. (In Russ.).

El'konin, D.B. (1989b). Selected psychological works. M.: Pedagogika. (In Russ.).

El'konin, D.B (1978). Game psychology. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Gal'perin, P.Ya. (1999). Introduction to psychology: Textbook for universities. M.: Universitet. (In Russ.).

Gal'perin, P.Ya. (2002). Lectures on psychology. M.: Universitet, Vysshaya shkola. (In Russ.).

Gusserl', E. (2005). Selected works. M.: Territoriya budushchego. (In Russ.).

Hajdegger, M. (1993). Time and Being: articles and speeches. M.: Respublika. (In Russ.).

Hajdegger, M. (2005). The origin of artistic creation. M.: Akademicheskij proekt. (In Russ.).

Levin, K. (2001). Dynamic psychology: selected works. M.: Smysl. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (2003). The formation of the psychology of activity: early work. M.: Smysl. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (2003). Problems of the development of the psyche. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. (In Russ.).

Mamardashvili, M.K. (1992). How do I understand philosophy. M.: Progress; Kul'tura. (In Russ.).

Mamardashvili, M.K. (2010). Essay on modern European philosophy. M.: Progress-Tradiciya; Fond Meraba Mamardashvili. (In Russ.).

Mikhajlov, F.T. (2001). Favorites. M.: Indrik. (In Russ.).

Nezhnov, P.G. (2007). Mediation and spontaneity in the model of "cultural development". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 133–147. (In Russ.).

Notebooks of L.S. Vygotsky. Favorites. (2017). In E. Zavershneva, R. van der Veer (Eds.). M.: Kanon+; Reabilitaciya. (In Russ.).

Ostroverkh, O.S. (1997). On the conditions for the formation of individual educational action in the educational space of elementary school. Collection: Pedagogy of development: age dynamics and levels of education (pp. 108–113). Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk. (In Russ.).

Podd'yakov, N.N. (1977). Thinking of a preschooler. M.: Pedagogika. (In Russ.).

Slobodchikov, V.I. (1986). Psychological problems of the formation of the inner world of a person. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 14–22. (In Russ.).

Sviridova, O.N. (2003). Pedagogical means of developing the ability to research in a younger student (on the examples of mathematics lessons). Collection: Development pedagogy: key competencies and their formation. Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk. (In Russ.).

The concept of developmental education in basic school. Learning programs. (2009). M.: VITA-PRESS. (In Russ.).

Tsukerman, G.A., Venger, A.L. (2010). Development of educational independence. M.: OIRO. (In Russ.).

Yudin, E.G. (1978). System approach and activity principle: methodological problems of modern science. M.: Nauka. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1982a). Collected works: Questions of the theory and history of psychology (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1982b). Collected works: Problems of General Psychology (2nd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1983a). Collected works: Problems of the development of the psyche (3rd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1983b). Collected works: Child psychology (4th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1983c). Collected works: Fundamentals of defectology (5th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1984). Collected works: Scientific heritage (6th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Vygotskij, L.S. (1965). Psychology of art. M.: Iskusstvo. (In Russ.).

Zaporozhec, A.V. (1986). Selected psychological works (2nd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Zinchenko, V.P. (2010). Consciousness and the creative act. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur. (In Russ.).

Zinchenko, V.P. (2000). Thought and Word of Gustav Shpet. M.: Izdatel'stvo URAO. (In Russ.).

Zinchenko, V.P., Mamardashvili, M.K. (1977). The Problem of the Objective Method in Psychology. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 7, 109–125. (In Russ.).

Статья получена 28.06.2022;
принята 12.07.2022;
отредактирована 22.07.2022

Received 28.06.2022;
accepted 12.07.2022;
revised 22.07.2022

ИНОФРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Эльконин Борис Даниилович — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией Психологии младшего школьника Психологического института Российской академии образования, belconin@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-3118-5154

ABOUT AUTHOR

Boris D. El'konin — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department "Psychology of the Primary School Student", Psychological Institute of the Russian Academy of Education, belconin@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-3118-5154

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 123.1, 159.99
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-133-142

О ВОЗМОЖНОМ БУДУЩЕМ ГУМАНИТАРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.А. Мелик-Пашаев

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
zinaidann@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8954-3922

Актуальность. В статье ставится принципиальный вопрос, сохраняющий свою актуальность в течение всего периода существования психологии как отдельной науки, которая претендует на объективность и точность знания. Это вопрос о статусе гуманитарной психологии и о границах применимости традиционных методов исследования и критериев научности для постижения внутреннего мира человека.

Цель. Автор стремится очертить границы применимости детерминистического объяснения явлений, причинной логики, критерия повторяемости результата и т.д. и обосновать необходимость иных методов и критериев для понимания внутреннего мира человека.

Результаты. Обсуждается утверждение, что строгое следование названным критериям позволяет изучать человека только как «вещь», тогда как всё специфически человеческое ускользает от исследования. Этим объясняются затруднения или даже отказ от изучения таких важных проблем, как свобода человека, творчество и, в частности, явление инсайта; нравственность и ответственность, смысл жизни и другие, не поддающиеся объяснению в каузальной логике. Выдвигается предположение, что, отсекая всё, не отвечающее традиционным критериям научности, психология не столько сохраняет, сколько обедняет себя. В своих рассуждениях автор опирается на труды крупнейших мыслителей и ученых В.С. Соловьева, В.В. Зеньковского, Л.М. Лопатина, А.С. Арсеньева, С.Л. Рубинштейна, П. Тейяра де Шардена.

Выводы. В тех случаях, когда предмет изучения противится методу изучения, необходима смена точки зрения на изучаемое явление и принципиально иная постановка исследовательского вопроса. При этом прежде накопленные знания не обесцениваются, но приобретают другой смысл.

Благоприятные возможности развития психологии автор видит в ее сближении с философией, с осмыслением опыта религиозных практик и образно-метафорического способа описания явлений.

Ключевые слова: гуманитарная психология, детерминизм, каузальная логика, телеология, смысл жизни, творчество, инсайт.

Для цитирования: **Мелик-Пашаев А.А.** О возможном будущем гуманитарной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 133–142. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-133-142

© Мелик-Пашаев А.А., 2022

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-133-142

ABOUT THE POSSIBLE FUTURE OF HUMANITARIAN PSYCHOLOGY

Alexander A. Melik-Pashaev

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow Russia, zinaidann@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8954-3922

Background. The article raises a fundamental question that remains relevant throughout the entire period of the existence of psychology as a separate science, which claims to be objective and accurate knowledge. It is a question about the status of humanitarian psychology and about the limits of applicability of traditional research methods and criteria of scientific knowledge for understanding the inner world of a person.

Objective. The author seeks to outline the limits of applicability of deterministic explanation of phenomena, causal logic, criteria of the result repeatability, etc. and to justify the need for developing the other methods and criteria for penetrating the inner world of a human being.

Results. The statement is discussed that strict adherence to the mentioned criteria makes it possible to study a person only as a "thing", while everything specifically human escapes research. This explains the difficulties or even the refusal to study such important problems as human freedom, creativity and, in particular, the phenomenon of insight; morality and responsibility, the meaning of life, etc. that cannot be explained by means of causal logic. The author suggests the following assumption: by cutting off everything that does not meet the traditional criteria of scientific character, psychology does not so much preserve as impoverish itself. In his arguments the author relies on the works of the greatest thinkers and scientists V.S. Solovyov, V.V. Zenkovsky, L.M. Lopatin, A.S. Arsenyev, S.L. Rubinstein, P. Teilhard de Chardin.

Conclusion. In cases where the subject of study opposes the method of study, the science needs a change of point of view on the phenomenon under study and a fundamentally different formulation of the research question. At the same time, previously accumulated knowledge is not devalued, but acquires a different meaning.

The author sees favorable opportunities for the development of psychology in its rapprochement with philosophy, with comprehending the experience of religious practices and the figurative-metaphorical way of describing phenomena.

Keywords: humanitarian psychology, determinism, causal logic, teleology, the meaning of life, creation, insight.

For citation: **Melik-Pashaev, A.A.** (2022). About the possible future of humanitarian psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (16), 133–142. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-133-142

* * *

Начну с двух сюжетов, зеркально друг друга отражающих.

Первый. В течение 27 из 110 лет существования Психологического института у нас происходит событие, какого, я предполагаю, не бывает ни в одном научном

© Melik-Pashaev A.A., 2022

учреждении мира: симпозиум по проблеме **смысла жизни**. И я заметил, поначалу с удивлением, что некоторые серьезные ученые склонны относиться к этой традиции скептически. Не к конкретным докладам (что было бы естественно) и не к самой проблеме (разумный образованный человек не может не понимать, насколько она важна), а к тому, что обсуждается она на «территории науки».

Что же вызывает неприятие? То, что термины неоднозначны, причинно-следственные связи не могут быть неопровержимо доказаны, понимание во многом зависит от не вполне вербализуемого и неповторимого внутреннего опыта каждого слушателя. Все это, с точки зрения скептиков, и ставит обсуждаемую проблему «вне науки». Это — область философии, религии, литературы, других искусств; это житейская мудрость, здравый смысл, но — не наука.

Когда же кто-то из участников старается придать этому по природе «мягкому» материалу наукообразную жесткость или статистическую достоверность, это лишь прибавляет скепсиса. В данном случае, пожалуй, обоснованного.

Второй сюжет. В течение многих лет в разных аудиториях я задавал слушателям один и тот же вопрос: «Когда у вас возникнет внутренняя необходимость разобраться в том, что значат для вас жизнь, смерть, бессмертие, любовь, надежда, добро и зло, понять свое назначение в этом мире, если оно существует, — к каким источникам вы обратитесь за помощью?»

Люди отвечали в точности как ревнители научной строгости: к философии, религии, большой литературе и другим искусствам, к опытным и мудрым людям. Один, подобно древнему философу, ответил: спрошу самого себя.

Ни один слушатель (а это были, главным образом, студенты-психологи и молодые педагоги) не сказал, что откроет книги по психологии. Думаю, есть и такие, но мне они не встретились.

Можно, конечно, сказать, что так и должно быть по указанной выше причине: «не ученое это дело». Но оценим непредвзято ситуацию, когда психолог (по-русски «душевед») выносит за ограду своей науки то, что всего важнее для человеческой души. Насколько такая позиция перспективна «в большом времени» для психологии как составляющей человеческой культуры? И каковы возможные пути выхода из столь неестественного, на мой взгляд, положения?

Задумываясь об этом, замечаешь, что существуют и такие проблемы, от которых психология не отрекается и даже заинтересованно их разрабатывает, но которые тем не менее противятся ее усилиям или подвергаются редукции, не позволяющей проникнуть в их глубину. Можно сказать, не открываются привычным исследовательским ключом. Такова, например, проблематика человеческого творчества как частный случай феномена возникновения прежде не бывшего. Позволительно спросить, охраняет или обедняет себя психология, когда «держит на замке» границы с сопредельными территориями философии, искусства и т.д. по списку?

Поскольку юбилей — не только повод для осмысления прежних заслуг, но и повод попытаться заглянуть в будущее, я позволю себе без опаски высказать несколько предположений о границах традиционного понимания научности и о тех проблемах, для приближения к которым мы вынуждены эти границы трансцендировать.

Это можно назвать юбилейными мечтами или даже фантазиями гуманитария, но, с моей точки зрения, они не противоречат духу и традициям Психологического

института. Ведь уже при его создании в качестве одного из ориентиров будущей деятельности было намечено такое изучение душевных явлений, которое в своем стремлении к точности не нарушало бы границ «разумной свободы» человеческой души, «способной к нравственному действию» (Психологический институт в Москве, 2013, с. 12).

Мои разрозненные и предварительные заметки ни в малейшей степени не претендуют на статус некой «программы», на решение поставленных вопросов и, главное, на знание того, «как надо»! Все это как раз и есть дело возможного будущего. А сейчас достаточно будет просто привлечь к этим вопросам внимание, пусть даже недоверчивое или критическое.

* * *

Прежде всего, спросим себя: признаем ли мы в принципе, что существуют гуманитарные *науки* и в частности гуманитарная психология как *наука*? Предполагаю, что многие скажут «нет»; для них дальнейшие заметки не будут представлять никакого интереса. А те, кто скажет «да», должны будут признать и другое: привычные для большинства из нас критерии научности, такие как объективная детерминация явлений, причинно-следственная логика исследования, повторяемость и измеримость результатов, при всех их исторических заслугах не являются универсальными. Проблема, хорошо известная по крайней мере со времен В. Дильтея, но сохраняющая болезненную остроту по сей день.

В свое время в стенах нашего института философ и психолог-теоретик А.С. Арсеньев, полемически заостряя мысль, утверждал, что наука в «строгом» ее понимании — это форма теоретического знания *о вещах* и потому может изучать человека только в том аспекте, в котором его можно представить как «вещь». То есть в том, в чем он *не человек*. Родственная мысль, более мягко и в ином контексте выраженная, содержится в поздних трудах С.Л. Рубинштейна, писавшего о такой картине мира, в которой *человеку нет места*. А задолго до этого упомянутый выше В. Дильтей утверждал, что традиционные методы объяснительной психологии работают лишь «на дальних отрогах» человеческой психики. Близкие к этому утверждения в изобилии можно найти у великого физиолога А.А. Ухтомского и многих других крупнейших ученых-мыслителей.

Следуя перечисленным выше нормативным требованиям науки, психология приобрела необозримые знания о различных аспектах психики и поведения людей. В то же время исследователи не могли не столкнуться с тем, что возможности данного подхода, как и всякого другого, не беспредельны, что существуют проблемы и явления, которые этим ключом не открываются. Как поступать в таком случае?

Можно предложить по меньшей мере три возможных решения: либо оставить неуступчивый предмет вне рассмотрения и экстрадировать его в сопредельные области; либо упрямо совершенствовать прежние методы в надежде, что трудности имеют временный характер, и недоступное сегодня станет доступным завтра; либо коренным образом сменить свой подход к проблеме и методы ее постижения.

О первом пути мы уже говорили («это не наука, а философия, религия, литература» и т.д.). Во втором случае мы как бы упираемся в стену и энергия мысли растекается вширь, по горизонтали. Мы можем бесконечно расширять, уточнять, детализировать знания о доступных аспектах изучаемого явления, полученные в рамках детерминистского подхода. И они, несомненно, имеют ценность, которая

может быть по-новому и неожиданно осмыслена в будущем. Но их накопление и уточнение в рамках прежнего подхода сами по себе не позволят подняться на принципиально иной уровень понимания явления в целом, как бы переключиться «на другую волну», проникнуть в глубину, пока непроницаемую.

В таком случае надо бы встать на третий путь: признать, что возможности привычного подхода исчерпаны, отстраненно и критически пересмотреть его основания и, вероятно, иначе поставить сам исследовательский вопрос. А это у многих рождает внутреннее сопротивление, на что в частности обратил внимание Т. Кун, автор известной книги «Структура научных революций» (Кун, 2009). Мне кажется, в большой степени сопротивление бывает вызвано опасением обесценить достигнутые обширные знания и основанные на них обобщения, свой личный и общий научный труд. Но, с моей точки зрения, это необоснованное опасение.

Рискну привести пример из области, для меня далекой. Можно вновь и вновь, на новом теоретическом, терминологическом, технологическом уровне решать старинный вопрос о том, как материальный, или «тонко материальный» мозговой субстрат *порождает* человеческое сознание.

А можно занять принципиально иную позицию: материальный субстрат не *порождает* сознание, а служит средством, как бы тончайшим телом *проявления и воплощения* человеческого сознания в материальном мире.

Обесценивает ли это громадные знания современной нейронауки о человеческом мозге, который, как говорит Т.Н. Черниговская, по сложности не сопоставим ни с чем, разве что со Вселенной? По-моему, нисколько, а лишь позволяет увидеть их в ином ракурсе, как бы в новой роли, и приоткрывает неизведанное направление для научной мысли. А, главное, позволяет по-новому увидеть самого человека как ответственного хозяина своей нейро-Вселенной. Осознать, какими резервами «впрок» наделила нас предусмотрительная эволюция. И оценить ключевую мысль концепции Тейара де Шардена: цель эволюции — это *возрастание Разума, замаскированное усложнением морфологии* (Тейяр де Шарден, 1987).

Трудно предугадать, какого масштаба проблемы и открытия могут поджидать нас за таким поворотом мысли. Но на повороте придется разжать тиски детерминизма: человека невозможно изучать (точнее — понимать) теми же способами, которыми изучают принадлежащий ему материальный, или тонко-материальный субстрат.

* * *

Вернусь к принципу детерминизма и к его предполагаемой универсальности. Строго говоря, состоятельность детерминистического объяснения явления должна доказываться способностью его воспроизвести. Это делает особенно очевидной неадекватность данного подхода при изучении феномена творчества. Ограничусь сейчас таким «экстремальным» аспектом этого феномена, как инсайт, или озарение.

Многократно повторено вслед за Г. Уоллесом, что для озарения в первую очередь требуется напряженная сознательная работа над проблемой; за этим следует пауза, «инкубация», дающая простор бессознательной работе мозга (заметим: *мозга*, а не человека, им обладающего!) и т.д. Возникает иллюзия, что таким образом мы приближаемся к причинному объяснению прихода озарения. И мы склонны не замечать, что говорим об условиях, при которых оно *может прийти*, а не о *причинах*, по которым оно *должно прийти*, которые закономерно его вызывают. Ни сосредоточенность на проблеме, ни временное отвлечение от нее не

могут гарантировать инсайт. Хотел сказать, что названные условия недостаточны, но необходимы, однако и это было бы преувеличением, так как и они не всегда соблюдаются (Мелик-Пашаев, 2020). По слову И.В. Гете, «выдумки» приходят к нам, как свободные Божьи дети и говорят: вот мы!

Если все же искать причину внезапных творческих озарений, то ею в определенном смысле можно признать сложившуюся у творца *доминанту*. В полном соответствии с учением А.А. Ухтомского, она ведет к тому, что *любые* впечатления жизни могут обернуться к человеку той стороной, которую доминанта притягивает. И которая может поэтому непредсказуемым образом способствовать осознанию и оформлению творческого замысла человека даже и тогда, когда с рациональной точки зрения не имеет к нему никакого отношения. Так, вид стада бегемотов, переплывающих реку на закате солнца, внезапно рождает в сознании Альберта Швейцера великую формулу «Благоговение перед жизнью», которая стала ключом ко всем долго мучившим его философским проблемам обоснования этики. И это далеко не единственный пример.

Но даже будучи причиной, доминанта такого рода сама возникает как «функциональный орган» реализации творческих замыслов, которые человек порождает сам, свободно, действуя «в логике цели», по внутренней, а не внешней необходимости.

* * *

Именно свобода человека — та проблема, с которой мы оказываемся лицом к лицу как только размыкаются тиски детерминизма. Не буду даже пытаться проследить богатую историю осмысления этого феномена в философии и психологии. Напомню только, что в 1889 г., предвосхищая искания ученых и философов экзистенциального, гуманистического, персоналистского направлений XX в., говорил на заседании Психологического общества замечательный отечественный мыслитель Л.М. Лопатин (Лопатин, 1889).

В докладе о свободе воли он утверждал, что свобода — это самая суть и основа личности человека. Что мы безотчетно смотрим на себя как на источник творческих сил, которые мы можем обнаружить, если серьезно захотим этого. Что сам разговор о творчестве или о нравственной ответственности возможен только при условии свободы человеческого Я. В самом деле, пытаясь рассматривать эти психологические реалии в каузальной логике как закономерное *следствие* чего-либо, мы фактически отрицаем само их существование.

Л.М. Лопатин настаивает, что человека нельзя трактовать как звено в цепочке объективных причин и следствий, в которой все является следствием чего-то предшествующего и причиной чего-то последующего (и когда, добавлю, все в целом парадоксальным образом оказывается беспричинным). Человек сам является порождающей причиной своих актов. Автор называет это запоминающимся словом «самопочинность», т.е. способность человека полагать начало, создавать что-то, зависящее от него — и в силу этого быть ответственным за результаты своей свободной активности.

Он настаивает: между детерминированностью и свободой нет полутонов, нет двусмысленных переходных состояний. Разумеется, в жизни одновременно присутствует и то, и другое, но *определяет* либо одно, либо другое.

Понятно, что свобода не абсолютна: мы живем в условиях неустранимых ограничений и биологического, и социокультурного порядка. Но каждый из нас в той мере человек, а не сложно устроенная вещь, в какой, в условиях каких бы то ни было ограничений, реализует свою первородную, непосредственно ощущаемую каждым свободу. И в той мере, в какой принимает на себя вину и ответственность, не перекладывая ее на непреодолимые обстоятельства и не отказываясь в силу этого от самого статуса *человека*, потому что свобода — его неотъемлемое свойство. Кем-то хорошо сказано: всякий выбор имеет причину, но она в самом выбирающем.

Это приводит на память важный эпизод из истории отечественной психологии. В свое время чрезвычайно популярна была формула С.Л. Рубинштейна: «внешние причины действуют через внутренние условия». Она не только задавала «рамку» многих экспериментальных работ, но и служила палочкой-выручалочкой для стремящихся отстоять хотя бы частичную, хотя бы условную автономию человека перед лицом вездесущих социальных детерминант.

Меньшее внимание привлек тот факт, что сам С.Л. Рубинштейн перерос такое понимание соотношения «внешнего» и «внутреннего»: в посмертно изданных трудах этого психолога-философа формула фактически меняется на противоположную. Размышляя о саморазвитии человека, он приходит к выводу, что, «строго говоря, внутренние условия выступают как причины <…> а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» (Рубинштейн, 1976, с. 287).

Эта поучительная инверсия дает мне повод, во избежание недоразумений и рискуя повториться, еще раз пояснить основную направленность данной статьи. Она состоит не в смехотворном намерении отрицать или принижать значимость исследований тех внешних, объективных условий, в которых человек живет и посильно реализует в свободном действии свою внутреннюю активность. Речь лишь о том, чтобы *не придавать условиям статус причин* и обратиться к попыткам понимания самого человека как источника этой активности, как «субстанциального деятеля», по выражению великого русского философа Н.О. Лосского.

Вернусь к докладу Л.М. Лопатина и к проблеме свободы. Он, а позже и В.В. Зеньковский (Зеньковский, 2011) противопоставляют внешней, «механической» причинности, заимствованной из естественных наук того времени, иную — творческую, духовную причинность. Не то, что принудительно ведет, а то, что влечет к цели, самим человеком полагаемой. То, что порождено внутренней, а не извне заданной необходимостью. То есть *целевую причинность,* описанную еще Аристотелем.

Естественно, что акт свободы, творческой «самопочинности» ускользает от изучения в каузальной логике. Его нельзя вывести из анализа наличных данных, нельзя подвергнуть лабораторному изучению, вызывая и повторяя с помощью объективных, управляемых факторов.

Все это трудно принять приверженцу точного знания. Дадим еще раз слово Л.М. Лопатину: «Ненависть к телеологии, отличающая сторонников точного знания, в значительной мере понятна; они только забывают, что действительность вовсе не затем сотворена, чтобы их исследования были непременно точными, и что интерес истины выше интересов системы и метода» (Лопатин, 1889, с. 49).

* * *

В конце XIX в. сообщество ученых, убежденных во всесилии науки, взбудоражил видный естествоиспытатель, физиолог Э.Г. Дюбуа-Реймон. В лекции о грани-

цах познания природы он различил такие вопросы, ответа на которые мы *пока не знаем* (ignoramus), но имеем шансы узнать в будущем, и такие, ответа на которые мы *не узнаем никогда* (ignorabimus), потому что они запредельны для научного познания (Дюбуа-Реймон, 2010). Это начало движения, наличие цели в природе, возникновение жизни, ощущения, разума, это свобода воли и т.д.

Разумеется, я не могу судить о том, насколько размышления и выводы ученого актуальны с точки зрения современного естествознания, которое активно дистанцируется от «классического рационализма» прежних веков (см., например, предисловие И.В. Журавлева и О.В. Павловой к указанной работе Э.Г. Дюбуа-Реймона).

Обращу лишь внимание на одно обстоятельство: практически все «мировые загадки», которые каузальная наука, по честному признанию выдающегося естествоиспытателя, никогда не разгадает, имеют прямое отношение к вопросам, которые мы обсуждаем полтора века спустя применительно к психологии. И которые охватываются непривычным лопатинским термином «самопочинность». Это вопросы свободы, цели, творчества, это тайна *начала* («почина») в самом широком смысле слова.

Думаю, это далеко не случайно. Именно феномен *начала* — то, перед чем пасует или от чего уклоняется детерминистическое объяснение явлений. Начало нельзя объяснить воздействием чего-то предшествующего, ранее сложившегося, скрыть в «дурной бесконечности» причин и следствий. Тайна начала относится и к миру в целом, и к отдельному человеку. Последнее вплотную подводит к центральной проблеме педагогической психологии — к проблеме *развития*.

* * *

Крупнейший русский философ В.С. Соловьев писал по этому поводу следующее. «Прежде всего, развитие предполагает один определенный субъект (подлежащее), о котором говорится, что он развивается: развитие предполагает развивающегося. Это совершенно просто, но... иногда забывается. <…> не всякие изменения в организме образуют его развитие. Такие изменения, в которых определяющее значение принадлежит внешним, чуждым самому организму деятелям, могут влиять на внешний ход развития, задерживать его или совсем прекращать, разрушая его субъект, но они не могут войти в содержание самого развития: в него входят только такие изменения, которые имеют свой корень или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии. <…> Способ и содержание развития определяются изнутри самим развивающимся существом» (Соловьев, 1988, с. 141–142).

Психология развития с большой тонкостью и глубиной исследует этапы этого процесса, условия *становления* ребенка «субъектом развития» (Эльконин, 2022). Вместе с тем впечатление таково, что о потенциальном (и при этом вполне реальном!) существовании субъекта развития, с его будущей избирательностью и целеполаганием, до и независимо от объективных воздействий на него, вопрос не стоит. По умолчанию человек как таковой изначально как бы не существует, он начинается и формируется в силу социальных воздействий на него. (Не говорю о социальном *взаимодействии*, потому что с тем, чего «еще нет», *взаимо-действовать* невозможно.)

Можно, конечно, отстранить этот вопрос как ничего не меняющий в реальной исследовательской или педагогической работе, сославшись на честный афоризм:

«Наука не занимается началами и концами». Но ведь это скорее эффектная констатация наличного положения дел, чем норма «на все времена».

Уверен, что отношение к развитию ребенка как к процессу проявления потенциально существующей личности, а не как к ее возникновению «от нуля», оказалось бы очень значимым и с научной, и с практической точки зрения, хотя трудно предугадать заранее, в чем и как именно скажется такая перемена позиции.

А укрепить нас в этой уверенности может цитата из письма еще одного великого отечественного ученого и мыслителя П.А. Флоренского.

«Я взял его (маленького сына. — *А.М.*) рано утром побаюкать полусонного. Он открыл глаза и смотрел некоторое время прямо мне в глаза сознательно, как ни он, никто другой в моей памяти: правильнее сказать, это был взгляд сверхсознательный, ибо Васиными глазами смотрело на меня не его маленькое, несформированное сознание, а какое-то высшее сознание, большее меня и его самого, и всех нас, из неведомых глубин бытия. А потом все прошло, и передо мной снова были глаза двухмесячного ребенка» (Флоренский, 2004, с. 103).

* * *

Много раз говорилось о том, как в XIX в. психология «вышла из тени философии» и сделалась одной из наук, а также о том, что она при этом приобрела и что потеряла. Может быть, для психологии — во всяком случае, в ее гуманитарном аспекте — настало время вернуться со всем накопленным богатством — не «в тень», а «под сень» философии? Признать законность образно-метафорических форм познания и описания тех психологических реалий, которые иначе ни познать, ни описать нельзя. Начать говорить, обращаясь не только к интеллекту человека, но и к его цельному внутреннему опыту, который хотя и уникален, но в то же время родственен опыту других людей и потому может стать понятным для них. Принять положение В.С. Аверинцева и М.М. Бахтина об *инонаучности* гуманитарных наук, ведущим критерием которых становится не «точность знания», а «глубина постижения». Осмыслить тысячелетний опыт религиозных практик самопознания и самовоспитания.

Прислушаться, наконец, к тому, что говорил человек, имевший самое прямое отношение к самой большой науке, — Владимир Иванович Вернадский:

«Развитие научной мысли никогда долго не идет дедукцией или индукцией — оно должно иметь свои корни в другой — более полной поэзии и фантазии области: это или область жизни, или область искусства, или область, не связанная с точной дедукцией или индукцией — область философии» (Яшина, 2003, с. 160).

Литература

Дюбуа-Реймон, Э.Г. О границах познания природы: семь мировых загадок. М.: УРСС, 2010.

Зеньковский В.В. Проблема психической причинности: в 4 т. Т. 3. М.: Русский путь; Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына, 2011.

Кун Т. Структура научных революций. М.: Озон, 2009.

Лопатин Л.М. Вопрос о свободе воли. М.: Типография А. Гатцюка, 1889.

Мелик-Пашаев А.А. Доминанта и творчество // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 80–91.

Психологический институт в Москве: Российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания. М.; СПб.: Нестор-история, 2013.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

Соловьев В.С. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1988.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987.

Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. М.: АСТ, 2004.

Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. М.: Author's Club, 2022.

Яшина Ф.Т. Вернадский о философии и ее значении в развитии науки: в 3 т. Т. 1. Космическое мировоззрение — новое мышление XXI века. М.: Издательство Международного центра Рерихов, 2004.

References

Dyubua-Rejmon, E.G. (2010). On the limits of knowledge of nature: seven world mysteries. M.: URSS. (In Russ.).

El'konin, B.D. (2022). Psychology of development from the standpoint of a cultural-historical concept. M.: Author's Club. (In Russ.).

Florenskij, P.A. (2004). To my children. Memories of past days. M.: AST. (In Russ.).

Kun, T. (2009). The structure of scientific revolutions. M.: Ozon. (In Russ.).

Lopatin, L.M. (1889). The question of free will. M.: Tipografiya A. Gatcyuka. (In Russ.).

Melik-Pashaev, A.A. (2020). Dominance and creativity. *Voprosy psihologii (Questions of psychology)*, 3, 80–91. (In Russ.).

Psychological Institute in Moscow: Russian Center for Psychological Science, Culture and Education. Documentary chronicle for the 100th anniversary of the founding. M.; SPb.: Nestor-istoriya, 2013. (In Russ.).

Rubinshtejn, S.L. (1976). Problems of general psychology M.: Pedagogika. (In Russ.).

Solov'ev, V.S. (1988). Collected works (2nd ed.). M.: Mysl'. (In Russ.).

Tejyar de Sharden, P. (1987). The human phenomenon. M.: Nauka. (In Russ.).

Yashina, F.T. (2004). Vernadsky about philosophy and its significance in the development of science: Cosmic outlook — new thinking of the XXI century (1st ed.). M.: Izdatel'stvo Mezhdunarodnogo centra Rerihov. (In Russ.).

Zen'kovskij, V.V. (2011). The problem of mental causation. M.: Russkij put'; Dom russkogo zarubezh'ya im. Aleksandra Solzhenicyna. (In Russ.).

Статья получена 03.06.2022;
принята 21.06.2022;
отредактирована 28.07.2022

Received 03.06.2022;
accepted 21.06.2022;
revised 28.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мелик-Пашаев Александр Александрович — доктор психологических наук, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8954-3922

ABOUT AUTHOR

Alexander A. Melik-Pashaev — Doctor of Psychology, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8954-3922

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99, 159.9.07
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

КОНВЕРГЕНЦИЯ НАУЧНЫХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПУТЬ К ОБНОВЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.М. Митина

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
mitinalm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8407-0978

Актуальность. Устойчивость, стабильность и прогрессивное развитие страны в значительной степени определяются состоянием образования, его опережающим потенциалом и способностью своевременно отвечать на вызовы времени, учитывать риски и решать насущные, наиболее острые проблемы. Из всего комплекса проблем российского образования можно выделить центральную, определяющую все остальные, — отсутствие стратегии инновационного педагогического образования.

Цель. Провести многоплановый анализ факторов, детерминирующих внешние и внутренние предпосылки личностно-профессионального развития учителя в условиях обновленного педагогического образования.

Результаты. В статье дан психологический анализ возможной позитивной динамики, стратегий личностного и профессионального развития педагога, основанных на преемственности культурных традиций и инновационных научных технологий, разрабатываемых в Психологическом институте РАО. Показано, что накопленный теоретический и эмпирический материал, направленный на оптимизацию учебно-воспитательного процесса в школе и вузе, должен быть переосмыслен и учтен на современном этапе развития общества. Разработан новый методологический — системный личностно-развивающий — подход, созданы концепция и технология личностно-профессионального развития учителя, проведены серии исследований. Представленное в статье исследование направлено на решение актуальной проблемы научно-эмпирического обоснования психологических концептов развития педагога, обеспечивающего психологическое благополучие учащихся в кризисный период. Сравнительный анализ двух этапов эмпирического исследования (до кризиса и в период кризиса) показал, что примерно четверть из всех обследованных учителей составляют специалисты с высоким уровнем личностно-профессионального развития, и именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду. Число учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития значительно увеличилось во время кризиса, что сказалось на повышении тревожности, неуверенности, страхов у их учеников.

Выводы. Установлено, что именно учитель является основным субъектом обеспечения психологически благоприятной образовательной среды для учащихся с учетом фундаментальных изменений и кризисов в обществе: социокультурных, философских, экономических, политических и др. Получена доказательная

база создания новой практики психологической подготовки будущих педагогов, преобразованная на целевом, содержательном (личностном, межличностном, профессиональном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие педагога, системный личностный-развивающий подход, концепция и технология профессионального развития личности, модели профессионализации, новая практика подготовки педагогов, научные традиции, инновационные технологии.

Для цитирования: **Митина Л.М.** Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 143–161. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

CONVERGENCE OF SCIENTIFIC TRADITIONS AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A WAY TO UPDATE THE CONTENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Larisa M. Mitina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, mitinalm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8407-0978.

Background. Sustainability, stability and progressive development of the country are largely determined by the status of its education system, its lead potential and ability to respond opportunely to the challenges of time, to take into account risks and to solve urgent, most acute problems. In the whole complex of problems of the Russian education one can single out the central one determining all the others — the lack of a strategy for innovative pedagogical education.

Objective. The author had the purpose to conduct a multidimensional analysis of the factors determining the external and internal prerequisites for the personal and professional development of a teacher in the conditions of an updated pedagogical education.

Results. The article provides a psychological analysis of possible positive dynamics, strategies of personal and professional development of a teacher based on the continuity of cultural traditions and innovative scientific technologies developed at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. It is shown that the accumulated theoretical and empirical material aimed at optimizing the educational process at school and university should be rethought and taken into account at the present stage of society development. The research team has carried out a series of studies that allowed to develop a new methodological — "systemic personality developing" approach, a concept and technology of personal and professional development of a teacher. The

© Митина Л.М., 2022

research presented in the article is aimed at solving the urgent problem of scientific and empirical substantiation of psychological concepts for development of a teacher ensuring the psychological well-being of students in a crisis period. A comparative analysis of two stages of empirical research (before the crisis and during the crisis) demonstrated that about a quarter of all surveyed teachers are specialists with a high level of personal and professional development, and they are able to create a psychologically favorable educational environment for their students. The number of teachers with a low level of personal and professional development increased significantly during the crisis, which negatively affected the level of anxiety, uncertainty, and fears among their students.

Conclusion. The study established that it is the teacher who is the main subject providing a psychologically favorable educational environment for students, taking into account fundamental changes and crises in society: socio-cultural, philosophical, economic, political, etc. The obtained evidence base allowed for creation of a new practice of psychological training of future teachers which has been transformed at the target, content (personal, interpersonal, professional), technological, organizational, and strategic levels.

Keywords: personal and professional development of a teacher, systemic personality developing approach, concept and technology of professional development, professionalization models, new practice of teacher training, scientific traditions, innovative technologies.

For citation: **Mitina, L.M.** (2022). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 143–161. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

Введение

Процесс образования, как всякий развивающийся процесс, сочетает в себе две тенденции: (1) *динамическую* (инновационную), суть которой — в разработке и реализации новых форм, способов, методов образования, обусловленных социальными, экономическими, технологическими изменениями в обществе, и (2) *инвариантную*, которая связана с национальными и культурными традициями и придает устойчивость процессу образования, позволяет выдерживать линию его развития, предохраняет от нововведений, осуществляемых без достаточного учета последствий. Смешение этих тенденций приводит к тому, что разрушается инвариантная основа процесса при консервации того, что должно изменяться. Важнейший инвариант процесса отечественного образования — развитие личности ребенка в системе «учитель — ученик».

Именно сегодня, когда жизнь социума чрезвычайно усложнилась, приобрела бóльшую неопределенность и неоднозначность, когда обострились социальные противоречия, резко увеличился темп жизни, роль педагога стала все более возрастать. Учитель не просто один из участников образовательной среды, — от него в решающей степени может зависеть и настоящее, и будущее каждого ученика. Именно учитель может помочь школьнику так использовать инновационные (информационные и цифровые) технологии, чтобы они действительно способствовали его общему развитию, расширению его кругозора и реализации возможностей.

© Mitina L.M., 2022

С **целью** обновления содержания педагогической деятельности был проведен всесторонний (теоретический и эмпирический) анализ факторов, детерминирующих внешние и внутренние условия личностно-профессионального развития педагога в эпоху новой реальности.

Система принципов психического развития личности

Нужно ли доказывать, что никакие достижения научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности учителя на формирование, обучение, воспитание ученика, основанное на системе принципов психического развития личности, разработанной в свое время в Психологическом институте РАО (ПИ РАО). Они были сформулированы в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Ведущей детерминантой личностного развития, по мнению Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, является творческая самодеятельность, самостоятельность личности, понимаемая как реальная, конкретная, жизненно важная деятельность ребенка, а не как абстрактная (или формальная, «чистая») активность. Но чтобы выработать у учащихся самостоятельность, нужно сначала выработать ее у педагога. Самостоятельность учеников при несамостоятельности учителей приводит к анархии, вседозволенности, безответственности.

Основной мотив самодеятельности, по С.Л. Рубинштейну (1957), — это самосовершенствование, самореализация, самоактуализация. Причем самоактуализация не эгоцентрическая, а истинная, включающая в свое определение содействие самоактуализации других и предполагающая ответственность за свой поступок, решение, слово, а затем за свою судьбу и судьбы других людей, страны, всего мира.

Принцип творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейн разрабатывал в интересах педагогики, призванной развивать у учащихся самостоятельность, творческий подход и инициативу. Поскольку, по его мнению, творческая деятельность является самостоятельной, то именно в этом качестве она становится важнейшим условием развития человека.

В связи с этим следует уточнить, что понимал под самостоятельностью Л.С. Выготский. «Когда ученик, — писал он, — дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» (Выготский, 1982, с. 257–258). Если Л.С. Выготский умышленно выделил воспроизводящую самостоятельность («самостоятельность по внешнему виду»), то это значит, что особую роль он отводил «внутренней», подлинной самостоятельности. Иными словами, по-настоящему развивающим обучение будет лишь в том случае, если учитель способен создать такие условия, при которых в будущем ребенок сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор вообще не делал. Подлинная самостоятельность принципиально отличается от «самостоятельности по образцу» тем, что у ребенка появляются свобода выбора и «право на ошибку» (Фридман, 1984). А это возможно лишь в том случае, когда ученик чувствует себя в классе комфортно, не боится высказать свое мнение, отличное от того, что написано в учебнике или что говорит учитель. В таких условиях

ребенок не боится трудностей, а ведь именно в их преодолении заключается еще одно из условий психического развития личности.

В психологии понятие «трудность» принято применять в том случае, когда субъект в процессе своего труда встречает препятствие или «разрыв в деятельности» (Леонтьев, 1972). Понятие «трудность» связано с понятием «деятельность» и органически присуще субъекту деятельности, а следовательно, является чисто психологическим феноменом. Трудности выполняют как позитивные, так и негативные функции. Они сигнализируют о преграде, назревшем противоречии (индикаторная функция). При их преодолении актуализируются возможности личности (стимулирующая функция). Преодоление трудности дает человеку возможность поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в силу своего «Я», в возможность и необходимость самостоятельно действовать. Вместе с тем трудности могут выполнять и сдерживающую, или препятствующую функцию. Поэтому ребенка нужно специально обучать способам их преодоления. Такое обучение может происходить непроизвольно (спонтанно) и произвольно (с помощью специальных упражнений). «Спонтанное» обучение обеспечивается функционированием механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «учитель — ученик» переходит «вовнутрь» ребенка и определяет тем самым его индивидуальное психологическое своеобразие.

Интериоризация теснейшим образом связана с экстериоризацией как механизмом развития. Имеются в виду переходы от внутреннего к внешнему, от мысли к действию, т.е. там, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Механизмы интериоризации и экстериоризации играют важную роль в развитии аффективно-эмоциональной, личностной сферы ребенка, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, к сопереживанию, к порождению жизненных смыслов, а от них — к самостоятельным свободным и ответственным действиям-поступкам.

При «произвольном» обучении, когда ребенок должен овладеть способами преодоления трудностей, нам представляется целесообразным обратиться к понятию о зоне ближайшего развития — центральному понятию общей концепции Л.С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития. Он считал, что при движении от «низшего порога обучения» к «высшему» «трудность решения нарастает и, наконец, становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве» (Выготский, 1982, с. 248). Таким образом, «зону ближайшего развития» можно представить как упорядоченную совокупность задач последовательно увеличивающейся сложности. Это предполагает увеличение объема помощи, которая в данный момент необходима для решения каждой последующей задачи.

Феноменологически трудность определяется наличием или отсутствием средств деятельности и состоянием субъекта. По способу их образования (причине возникновения) трудности можно разделить на два типа: психологические трудности, вызываемые внешними причинами, и трудности, вызываемые внутренними причинами. Первые возникают в результате объективной сложности задачи (ситуации) и характеризуются отсутствием средств решения, тогда как вторые определяются индивидуальными особенностями личности и ее психическими состояниями (тревожность, волнение, страх и т.п.). Поэтому учитель должен оказывать ученикам и интеллектуальную, и эмоциональную (психологическую) помощь и поддержку.

Как и Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн указывал на недостаточность деления школьников на тех, которые могут, и тех, которые не могут самостоятельно, без чужой помощи, решить задачу (Рубинштейн, 1957), и необходимость ввиду этого дальнейшего разделения последних на две группы: тех, кого оказываемая помощь продвигает к решению, и тех, на кого она не оказывает влияния. С.Л. Рубинштейн имел в виду поддержку интеллектуальную по аналогии с разработанным им методом «зондирования мышления с помощью дозируемых подсказок». По нашему мнению, эту дифференциацию школьников можно было бы продолжить, взяв в качестве основания для разделения разные виды помощи: интеллектуальную и эмоциональную. Известна категория детей, для которых чрезвычайно важно не только то, что им подсказывает учитель, но и то, *как* он это делает. Возможно, такие дети при соответствующей психологической поддержке покинут группу тех, кого только интеллектуальная помощь учителя не продвигает к решению задачи. Объем обоих видов помощи увеличивается с возрастанием градиента сложности задания, но дифференцированно, в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

В этом контексте становится очевидным влияние положительного эмоционального воздействия (поддержки) учителя на развитие способности ученика к преодолению трудностей, на активизацию его собственных усилий и тем самым на развитие не только интеллектуальной сферы ребенка, но и личности в целом.

Реализация идеи, заложенной в понятии «зона ближайшего развития», чрезвычайно актуальна именно в наши дни, но нельзя забывать о сугубо практических ограничениях в отношении объема помощи, которую педагог может оказать каждому ученику в реальных условиях школы. В каждый момент времени обучение может охватывать лишь небольшую часть «зоны ближайшего развития» — обычно ту, которая примыкает к «низшему порогу обучения». И тем существеннее эмоциональная поддержка учителя, стимулирующая ученика к самостоятельной работе (самодеятельности).

Итак, в ходе реконструкции основных принципов развития личности нам удалось (1) уточнить некоторые вопросы, поставленные Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном в контексте рассмотрения единства «интеллекта и аффекта»; (2) выделить определяющую роль учителя в реализации системного принципа развития личности ученика.

Вклад сотрудников ПИ РАО в психологию профессионального становления учителя

Это направление исследований продолжает развиваться в ПИ РАО, где за долгие годы накоплен обширный теоретико-эмпирический материал, посвященный профессиональному становлению учителя. Глубокие и содержательные исследования (Гоноболин, 1965; Крутецкий, 1972; Фридман, 1984; и др.) были посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т.е. исследованию феноменологии педагогического труда. При этом внимание психологов долгое время было сосредоточено на повышении функциональных возможностей личности учителя, а его профессиональное совершенствование сводилось к стремлению достичь некоего обозначенного идеала. Так, профессиограммы учительского труда содержали перечень черт советского учителя, включающий от десятка до

сотни качеств, которыми он должен отличаться от «обычного» человека. Выстроенный таким образом и заданный эталон, как правило, оказывался внутренне противоречивым, так как нивелировал индивидуальность. Кроме того, разработка различных моделей профессионального становления учителя сводилась к описанию единственно возможного варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому результату, к рассмотрению профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие педагога.

Работы А.К. Марковой (1993; 1996) открыли новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Ее исследования подготовили переход от фрагментарного и статичного рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся психической реальности.

Выделенные А.К. Марковой три составляющие педагогического труда — педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя — были в дальнейшем рассмотрены в новом контексте (Митина 1998; 2004; 2014; 2018; Педагог в контексте…, 2022) в виде многомерного пространства, где труд учителя является полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью. Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда учителя позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость), которые обусловливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда учителя в целом, то есть характеризуют уровень личностно-профессионального развития учителя.

Ведущие ученые ПИ РАО и их ученики внесли огромный вклад в расширение пространства теоретико-эмпирических исследований психологии труда педагога (Аминов, 2013; Бодалев, 1996; Вачков, 2002; Дубровина, 2021; Орлов, 1995; Чудновский, 2008; и др.). Очевидно, что для целостного понимания стратегий и ресурсов личностно-профессионального развития педагога требуется современное осмысление теоретико-методологических и технологических оснований, ориентиры которых заложены в трудах известных ученых-психологов (Вербицкий, 1991; Зимняя, 2001; Кузьмина, 1985; Мышление учителя…, 1990; Сластенин, Шутенко, 1995; Щербаков и др., 1981).

Накопленный теоретический и эмпирический материал, связанный с изучением труда педагога, требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на психологию учителя, на его профессиональное развитие. Такая реализация требует реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов исследования, т.е. разработки нового методологического подхода и обобщающей психологической концепции личностно-профессионального развития учителя.

Системный личностно-развивающий подход

Наиболее продуктивным в изучении психологических основ труда учителя является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, ко-

торый качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности учителя и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития учителей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

В рамках системного личностно-профессионального подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности (Митина, 2004; 2018).

Данный подход вытекает из системы философско-психологических воззрений, основным предметом которых является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле этого подхода используются идеи культурно-исторической детерминации (Л.С. Выготский), субъектной детерминации (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), деятельностной детерминации (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.), системной детерминации развития психики (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, Ю.П. Зинченко и др.).

Как ведущие факторы развития при этом рассматриваются внутренняя среда личности, ее активность.

В русле системного личностно-развивающего подхода разработана концепция профессионального развития учителя (Митина, 2004; 2018), где рассмотрены: в качестве объекта развития — интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

В концепции выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: *модель адаптивного функционирования* и *модель профессионального развития личности*. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик, которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих — студентов колледжей и вузов.

При *адаптивном функционировании* в самосознании педагога доминируют тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам специалиста. Эта модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обусловливают профессиональный регресс,

профессиональную стагнацию, жесткое ролевое поведение, профессиональную деформацию, утрату психического и физического здоровья. Профессиональный регресс личности выявляет искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании.

Динамика профессионального функционирования педагога включает три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В модели *профессионального развития* учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность быть «хозяином положения», полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание педагогом своих потенциальных ресурсов, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Ключевым элементом такой модели профессионального развития учителя является необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение*, *самовыражение* и *самореализацию*.

Психологическая технология профессионального развития личности

Применение разработанной нами психологической технологии (Митина, 2018) позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя, направить его на творческую самореализацию в профессии. Технология призвана стимулировать появление у педагога творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Положительная динамика профессионального развития учителя характеризуется проявлениями внешней и внутренней синергии, гармонизацией взаимоотношений и собственной психосферы.

Технология обусловливает профессиональное саморазвитие педагога и включает:

— четыре стадии изменения поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);

— процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);

— комплекс методов воздействия.

Практическая реализация технологической модели осуществлялась в формах научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума и др.

Технологическая модель трансформации противоречий и рисков в ресурсы личностно-профессионального развития учителя предназначена для ее реализации в системах подготовки и переподготовки учителей.

Концептуальные положения, технологические решения и альтернативные модели профессионального труда педагога проверялись под руководством автора в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов и стажеров на представителях педагогических профессий: учителях, социальных педагогах, преподавателях высшей школы, а также на специалистах службы занятости и студентах вузов.

В работах показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь учителя в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, ведущий к стагнации, невротизации, саморазрушению, нецелесообразному расходованию своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

В исследованиях обосновано, что педагог, работающий в модели развития, обладает высоким уровнем интегральных характеристик личности (прежде всего направленности — ценностного отношения к учащемуся), что позволяет ему в ходе осуществления профессиональной деятельности создать полисубъектную общность «педагог — учащийся» и обеспечить психологическое благополучие, развитие и творческую самореализацию учащихся. В адаптивной модели созданию условий психологического благополучия учащихся препятствует низкий уровень личностных характеристик учителя, его приспособление к сложившимся условиям среды, жесткое ролевое поведение, проявление защитных психологических реакций.

Эти выводы подтверждаются результатами наших последних исследований, направленных на изучение влияния уровня личностно-профессионального развития учителя на психологическое благополучие учащихся в условиях глобального кризиса (Митина, Митин, 2020).

Теоретико-эмпирическое исследование уровня личностно-профессионального развития педагога, обеспечивающего психологическое благополучие учащихся

Представляемая работа является продолжением ранее проведенных нами исследований психологических особенностей профессиональных деформаций личности педагога (Митина, Митин, 2020; Профессиональное здоровье…, 2020).

Специально разработанная методическая программа включала: Самоактуализационный тест (Э. Шостром), методику В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», методику Холмса и Раге для определения стрессоустойчивости и социальной адаптации, опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), методику изучения оценки психологического климата в коллективе (Л.Н. Лутошкин), Шкалу реактивной и личностной тревожности Спилбергера — Ханина.

Исследование состояло из двух этапов. Первый — констатирующий — этап состоял из семи серий: 5 серий — исследования учителей (n = 45) и 2 — учеников (n = 62); второй этап (серии 8 и 9) был направлен на сравнительный анализ результатов исследования учителей и учащихся до кризиса (2018 г.) и в период кризиса (в настоящее время). Результаты обоих этапов исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты двух этапов исследования

Серия	Задачи	Результаты
1	Изучение уровня личностно-профессионального развития учителей	22,86% педагогов относятся к модели профессионального развития, к модели адаптивного функционирования — 77,14% педагогов: 42% — средний и 35,14% — низкий уровень
2	Выявление уровня эмоционального выгорания учителей	51,43% педагогов — сформированный синдром эмоционального выгорания, 34,28% — синдром находится в стадии формирования, у 14,29% учителей синдром эмоционального выгорания не сформирован
3	Изучение стрессоустойчивости педагогов	У 45,71% выявлена пороговая степень сопротивляемости стрессу, у 25,71% — низкая степень сопротивляемости, 11,43% — отличаются достаточно высокой степенью сопротивляемости, 17,14% испытуемых имеют высокую сопротивляемость
4	Изучение стратегий совладания со стрессом учителей	Одной из ведущих стратегий совладающего поведения у 45,71% педагогов является поиск социальной поддержки, 32,43% в стрессовых ситуациях используют такие стратегии, как дистанцирование и избегание, у 21,86% выделена стратегия принятие ответственности
5	Изучение показателей осмысленности жизни	Общие показатели осмысленности жизни значительно различаются (на статистически значимом уровне) в трех группах учителей: с высоким (22,86%), средним, низким уровнем личностно-профессионального развития
6	Исследование особенностей психологического климата коллектива учеников	Выявлена низкая степень благоприятности психологического климата (7 баллов)
7	Изучение личностной и ситуативной тревожности учащихся	Средний показатель ситуативной тревожности — 48,8, личностной тревожности — 44,6, что свидетельствует о выраженной тревожности
8	Сравнение результатов учителей до кризиса и во время кризиса	Учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития примерно одинаковое число (I этап — 24%, II этап — 22,86%), в то время как учителей со средним уровнем личностно-профессионального развития значительно меньше в период кризиса (I этап — 56%, II этап — 42%) за счет увеличения количества учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития (I этап — 20%, II этап — 35,14%)
9	Сравнение результатов учащихся до кризиса и во время кризиса	Выявлено снижение показателей благоприятности психологического климата (от нижней границы средней степени благоприятности (12) до низкого уровня (7)), а также повышение показателей ситуативной (I этап — 40,9, II этап — 48,8) и личностной тревожности (I этап — 41,7, II этап — 44,6)

Table 1. Results of two stages of the study

Series	Tasks	Results
1	Studying the level of personal and professional development of teachers	22.86% of teachers correspond to the model of professional development, 77.14% of teachers — to the model of adaptive functioning: 42% — medium level and 35.14% — low level
2	Identifying the level of emotional burnout of teachers	51.43% of teachers have formed an emotional burnout syndrome, 34.28% — the syndrome is in the process of formation, 14.29% of teachers have not formed an emotional burnout syndrome
3	Studying the stress resistance of teachers	45.71% of teachers have a threshold degree of resistance to stress, 25.71% — a low degree of resistance, 11.43% — a fairly high resistance, 17.14% — a high resistance
4	Revealing teachers' strategies for coping with stress	One of the leading strategies of coping behavior among 45.71% of teachers is the search for social support, 32.43% use strategies like distancing and avoidance in stressful situations, 21.86% use a strategy of taking responsibility
5	Studying the indicators of meaningfulness of life	The overall indicators of meaningfulness of life differ significantly in three groups of teachers: with a high (22.86%), medium, and low level of personal and professional development
6	Studying the peculiarities of the psychological climate of the student team	A low degree of favorability of the psychological climate was revealed (7 points)
7	Studying the personal and situational anxiety of students	The average indicator of situational anxiety is 48.8, personal anxiety is 44.6, which indicates severe anxiety
8	Comparison of teachers' results before and during the crisis	There are approximately the same number of teachers with a high level of personal and professional development (stage I — 24%, stage II — 22.86%); yet, there are significantly less number of teachers with an average level of personal and professional development during the crisis (stage I — 56%, stage II — 42%) due to an increase in the number of teachers with a low level of personal and professional development (stage I — 20%, stage II — 35.14%)
9	Comparison of students' results before and during the crisis	The study revealed a decrease in the indicators of psychological climate favorability (from the lower limit of the average degree of favorability (12) to a low level (7)), as well as an increase in the indicators of situational (stage I — 40.9, stage II — 48.8) and personal anxiety (stage I — 41.7, stage II — 44.6)

Использованная в исследовании методика «Отчет о значимом событии» (Профессиональное здоровье…, 2020) показала, что положительные события школьной жизни учащихся, характеризуемые переживанием позитивных эмоций, верой в себя, свои силы и возможности, способностью решать проблемы в период кризиса, связаны главным образом с учителями, работающими в модели профессионального развития и обладающими качеством субъектности.

Результаты качественного и количественного психологических анализов позволили сделать вывод о том, что в условиях глобального кризиса лишь учителя

развивающей модели способны сохранять вектор развития благодаря высоким показателям интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые объединяются в профессионально значимые констелляции (конструктивное совладание, эмоциональное вовлечение, рефлексивное проектирование) и транслируются учащимся в форме позитивных моделей поведения, установок, отношений. Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения педагога позволяет трансформировать противоречия и риски, характерные для кризисного периода, в ресурс личностно-профессионального развития учителя, обусловливающего создание психологически благоприятной образовательной среды.

Результаты всех проведенных нами исследований являются доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития педагогического образования на основе системного личностно-развивающего подхода.

Инновационный подход к психологической подготовке педагогов

Новая практика подготовки педагогов потребовала преобразований на целевом, содержательном (личностном, межличностном, профессиональном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях педагогического образования (табл. 2) и доказательств ее эффективности (Стратегии…, 2022).

Таблица 2. Психологическая специфика инновационного (системного личностно-развивающего) подхода в педагогическом образовании

Уровни	Инновационный подход (системный личностно-развивающий)
Целевой	Цель педагогического образования связана с формированием не только навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. Переход от цели обучения в виде знаний, умений, навыков (в их классическом понимании) к личностным характеристикам будущего профессионала (направленность, компетентность, гибкость), уровень сформированности которых является непосредственным показателем профессиональной зрелости педагога, его субъектности и ценностного отношения к личности ученика
Содержательный (личностный)	Объект личностно-профессионального развития будущих педагогов — интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); фундаментальное условие — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; психологический механизм — превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования; движущие силы — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; результат развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности
Содержательный (межличностный)	Освоение педагогической деятельности осуществляется в полисубъектной учебно-профессиональной общности. Практикуются разнообразные модели полисубъектного взаимодействия: «преподаватель — студент», «студент — студенты», «учитель — ученик», «учитель — ученик — родитель — психолог» и др. Социальной ситуацией развития личности является включение субъектов образования (студентов и преподавателей) в полисубъектную саморазвивающуюся общность как в такую форму взаимодействия, которая способна порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности. Цели и задачи разрабатываются совместно преподавателем и студентами; процесс их достижения организуется как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Рефлексивная коммуникация помогает осознать собственные смыслы, понять смыслы других, создать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований

Уровни	Инновационный подход (системный личностно-развивающий)
Содержательный (профессиональный)	Комплекс психолого-педагогических дисциплин ориентирует студента как субъекта учения на будущее содержание профессиональной практической деятельности и всей культуры как средства интеллектуального и духовного обогащения и создания целостной картины мира. Будущие педагоги выступают как активные, развивающиеся субъекты учения, сотрудничающие с преподавателем. Учение — сложноорганизованный процесс переработки, переосмысления и усвоения учащимся собственного опыта, изменение его под воздействием обучения, создание представлений об окружающей действительности путем формирования личностно-значимого образа мира, построение индивидуальных моделей познания и поведения
Технологический	Используется инновационная технология профессионального развития личности, которая включает: стадии изменения поведения, процессы, происходящие на каждой стадии, комплекс методов воздействия. Практическая реализация технологии осуществляется в профессионально ориентированных формах организации занятий и методах обучения, благодаря которым происходит «погружение» в профессию посредством организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей. Формирование смыслов и целей профессиональной деятельности предшествует освоению ее действий и операций. Ведущая роль отводится творческим, исследовательским, проектным заданиям. Задания следуют в логике возрастающей креативности, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая студентов к целеполаганию, самоорганизации деятельности, к смене смысловых установок, рефлексии
Организационный	В качестве важнейших составляющих личностно-профессионального развития будущих педагогов реализуется комплекс условий. Внутренние условия — система интрапсихических факторов, определяющих активное качественное преобразование будущим педагогом своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Внешние условия — система интерпсихических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация, задающая учащемуся представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата. Внешне-внутренние условия — система интер-интрапсихических факторов развития будущего педагога, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общности «преподаватель — студент» и в других полисубъектах
Стратегический	Ориентация на модель профессионального развития, в которой основной акцент делается на формирование способности «выходить» за пределы непрерывного потока повседневной практики, выявлять, осознавать, оценивать, конструктивно разрешать различные профессиональные проблемы в соответствии со своими ценностями, рассматривать любое затруднение как стимул к дальнейшему развитию. Стадии профессионализации: самоопределение, самовыражение, самореализация

Table 2. Psychological specifics of the innovative ("systemic personality developing") approach in pedagogical education

Levels	Innovative approach (systemic personality developing)
Target	The purpose of pedagogical education is connected with the formation of not only the skills of activity, but also, crucially, the personality characteristics of the future professionals. Transition from the learning goal in the form of knowledge, skills, and abilities (in their classical sense) to the personality characteristics of a future professional (orientation, competence, flexibility), the level of formation of which is a direct indicator of the professional maturity of a teacher, his subjectivity and value attitude to the student's personality
Content (personal)	The object of personal and professional development of a teacher is the integral characteristics of personality (orientation, competence, flexibility); the fundamental condition is the transition to a higher level of professional self-awareness; the psychological mechanism is the transformation of the teacher's own life activity into the subject of his practical transformation; the driving forces are the contradictory unity of "acting Self", "reflected Self" and "creative Self"; the result of development is creative self-realization in the profession, achieving a unique personality
Content (interpersonal)	The development of pedagogical activity is carried out in a poly-subject educational and professional community. Various models of poly-subject interaction are practiced: "teacher—student", "student—students", "teacher—student", "teacher—student—parent—psychologist", etc. The social situation of personality development is the inclusion of subjects of education (students and teachers) in a poly-subject self-developing community as a form of interaction that can generate their mutual conditioning, ensuring the psychological well-being and psychological safety of each member of the community. Goals and objectives are developed jointly by the teacher and students; the process of achieving them is organized as a joint activity in the educational and professional community. Reflexive communication helps to realize one's own meanings, to understand the meanings of others, to create a common fund of value-semantic formations in the group
Content (professional)	The complex of psychological and pedagogical disciplines orients the student as a subject of teaching to the future content of professional practical activity and the whole culture as a means of intellectual and spiritual enrichment and creation of a holistic picture of the world. Future teachers act as active, developing subjects of teaching, cooperating with the teacher. Teaching is a complex process of processing, rethinking and assimilation of students' own experience, changing it under the influence of learning, creating ideas about the surrounding reality by forming a personally significant image of the world, building individual models of cognition and behavior
Technological	An innovative technology of professional personality development is used, which includes the stages of behavior change, processes occurring at each stage, a set of methods of influence. The practical implementation of the technology is carried out in professionally oriented forms of organization of classes and teaching methods, thanks to which there is an "immersion" in the profession through the organization of quasi-professional and educational and professional activities of future teachers. The formation of the meanings and goals of professional activity precedes the development of its actions and operations. The leading role is given to creative, research, and project tasks. Tasks follow in the logic of increasing creativity, social significance, cultural usefulness of the result obtained, encouraging students to set goals, self-organization of activities, to change semantic attitudes, reflection

Levels	Innovative approach (systemic personality developing)
Organizational	A set of conditions is implemented as the most important components of the personal and professional development of future teachers. Internal conditions are a system of intrapsychic factors that determine the active qualitative transformation of the teacher's inner world, the internal determination of his activity, including actualization of a reflexive resource and leading to a fundamentally new way of professional life. External conditions are a system of interpsychic factors set by the introduction of innovative psychological technology into the educational process, an external determination that gives the student an idea of a new result and offers a new systemic means of achieving such a result. External-internal conditions are a system of inter-intrapsychic factors of the future teacher development, determined by his participation in a poly-subject interaction in the teacher—student community and in other poly-subjects
Strategic	Orientation to the model of professional development, in which the main emphasis is made on the formation of ability to "go beyond" the continuous flow of daily practice, identify, realize, evaluate, constructively resolve various professional problems in accordance with their values, consider any difficulty as an incentive for further development. Stages of professionalization: self-determination, self-expression, self-realization

Выводы

Современные социальные условия предъявляют новые требования к подготовке педагога и побуждают изменить цели, содержание, технологии профессионально-образовательного процесса в вузе, усилить внимание к личностному и профессиональному развитию, общей культуре и эрудиции педагогов, наметить перспективы развития будущего образования, сущностная характеристика которого, очевидно, сместится с технологической составляющей на личностную, ценностную и организационную.

Проекты и программы личностного и профессионального развития педагогов, разработанные на основе концепции и технологии профессионального развития личности, успешно реализуются (внедряются) в разных регионах страны и разных типах образовательных учреждений, способствуя оптимизации условий жизнедеятельности, образования, воспитания и развития детей и молодежи как стратегического ресурса развития общества.

Исследования, связанные с профессиональным развитием учителя, продолжаются в ПИ РАО как в содержательном, так и организационном планах. Ежегодно проводятся международные конференции, последняя — XVIII Международная научно-практическая конференция «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» — проведена 4–5 июля 2022 г. Ее результаты отражены в двух публикациях, вышедших под редакцией Л.М. Митиной, — коллективной монографии и сборнике научных статей.

Следуя научным традициям ПИ РАО, его сотрудники проводят фундаментальные и прикладные исследования, которые вносят существенный вклад в развитие психолого-педагогической науки и способствуют реализации инновационной образовательной практики в настоящем и будущем.

Литература

Аминов Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. М.: МГОУ, 2013.

Бодалев А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996.

Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965.

Дубровина И.В. Методика преподавания психологии в высшей школе: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001.

Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.

Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.

Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018.

Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 90–100.

Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С., Иванова С.Н. и др Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990.

Орлов А.Б. Личность и сущность: Внешнее и внутреннее «Я» человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 5–19.

Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022.

Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для вузов / Под ред. Л.М. Митиной, Г.В. Митина, О.А. Анисимовой. М.: Юрайт, 2020.

Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопросы психологии. 1957. № 3. С. 30–38.

Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. 1995. № 3. С. 170–177.

Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022.

Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984.

Чудновский В.Э. Смысл жизни: акме и профессиональное становление педагога. М.; Обнинск: Социальные науки, 2008.

Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 13–21.

References

Aminov, N.A. (2013). Psychodiagnostics of special abilities of secondary and higher school teachers. Moscow: MGOU. (In Russ.).

Bodalev, A.A. (1996). Psychology of communication. M.: Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO "MODEK". (In Russ.).

Chudnovskii, V.E. (2008). Visibility and modeling in training. Moscow; Obninsk: Sotsial'nye nauki. (In Russ.).

Dubrovina, I.V. (2021). Methods of teaching psychology in higher education: textbook for universities. In I.V. Dubrovina (Eds.). Moscow: Yurait. (In Russ.).

Fridman, L.M. (1984). Visibility and modeling in training. Moscow: Znanie. (In Russ.).

Gonobolin, F.N. (1965). A book about a teacher. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Kulyutkin, Yu.N., Sukhobskaya, G.S. et al. (1990). Teacher's thinking: personal mechanisms and conceptual apparatus. In Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Krutetskii, V.A. (1972). Fundamentals of pedagogical psychology. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (1972). Problems of mental development. Moscow: Izdatel'stvo MGU. (In Russ.).

Markova, A.K. (1993). Psychology of teacher's work. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Markova, A.K. (1996). Psychology of professionalism. Moscow: Znanie. (In Russ.).

Mitina, L.M. (1998). Psychology of professional development of a teacher. Moscow: Flinta. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2004). Psychology of work and professional development of a teacher. Moscow: Akademiya. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2014). Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2018). Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks: monograph. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2020). Professional health of a teacher: a textbook for universities. In L.M. Mitina, G.V. Mitin, O.A. Anisimova (Eds.). Moscow: Yurait, 2020. (In Russ.).

Mitina, L.M., Mitin, G.V. (2020). Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination, learned helplessness as barriers to personal and professional development of a person. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 25 (3), 90–100. (In Russ.).

Orlov, A.B. (1995). Personality and essence: The external and internal "I" of a person. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 5–19. (In Russ.).

Rubinshtein, S.L. (1957). Theoretical issues of psychology and the problem of personality. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 30–38. (In Russ.).

Shcherbakov, A.I. (1981). Improving the system of psychological and pedagogical education of the future teacher. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 13–21. (In Russ.).

Slastenin, V.A., Shutenko, A.I. (1995). Professional self-awareness of the teacher. *Magister*, 3, 170–177. (In Russ.).

Strategies and resources of personal and professional development of a teacher: modern interpretation and systematic practice. Scientific articles (2022). In L.M. Mitina (Eds.). Moscow: Psikhologicheskii institut RAO. (In Russ.).

Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Monograph. (2022). In L.M. Mitina (Eds.). Moscow: Psikhologicheskii institut RAO. (In Russ.).

Vachkov, I.V. (2002). Razvitie samosoznaniya uchitelei i uchashchikhsya v polisub"ektnom vzaimodeistvii: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. (Development of self-awareness of teachers and students in polysubject interaction). Doctoral dissertation (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Verbitskii, A.A. (1991). Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow: Vyshhaa shkola. (In Russ.).

Vygotskii, L.S. (1982). Collected works (2nd ed.). Problems of general psychology. In V.V. Davydov (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Zimnyaya, I.A. (2001). Educational psychology. Moscow: Logos. (In Russ.).

Статья получена 27.06.2022;
принята 07.07.2022;
отредактирована 19.07.2022

Received 27.06.2022;
accepted 07.07.2022;
revised 19.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Митина Лариса Максимовна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, mitinalm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8407-0978

ABOUT AUTHOR

Larisa M. Mitina — Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, mitinalm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8407-0978

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.07, 159.9.18
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-162-169

АВТОГРАФ ЛЬВА ВЫГОТСКОГО БРАТУ ДАВИДУ: ОПЫТ СМЫСЛОВОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

В.С. Собкин[1], Г.Д. Емелин[2]*

[1, 2] Психологический институт РАО, Москва, Россия
[1] sobkin@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-2339-9080
[2] glebjosh@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0002-0034-8467

* Автор, ответственный за переписку: glebjosh@rambler.ru

Актуальность. Настоящая статья содержит анализ автографа Л.С. Выготского, оставленного 4 августа 1917 года в альбоме его двоюродного брата Д.И. Выгодского. Реконструкция смысла автографа не только проливает свет на понимание феномена искусства Л.С. Выготским в ранний (допсихологический) период творчества, но также позволяет предположить его мировоззренческую позицию в этот период.

Цель. Реконструировать понимание Л.С. Выготским феномена искусства в период между двух революций и сравнить это понимание с концепцией искусства, наброски которого даны в «Психологии искусства».

Методы. Элементы источниковедческого анализа, анализ литературы, посвященной указанным этапам жизни Л.С. Выготского, анализ архивных документов.

Результаты. В своем автографе Л.С. Выготский противопоставляет два понимания феномена искусства: искусство как знаковая социальная деятельность, служащая для передачи чувств от человека к человеку (Л.Н. Толстой) и искусство как надындивидуальный духовный феномен, метафизическая деятельность человека, позволяющая оправдать мир (Ф. Ницше). На момент 4 августа 1917 года Л.С. Выготский соглашается с Ф. Ницше в связи с тем, что тема инструмента оправдания мира близка ему из-за личностного и профессионального кризиса. Позднее, в «Психологии искусства», Л.С. Выготский дает ему определение, которое ближе к социально-ориентированному определению Л.Н. Толстого, таким образом уходя от метафизики.

Выводы. Анализ автографа важен с точки зрения понимания мыслей и настроений Л.С. Выготского в период между двумя революциями 1917 года. Он также отражает нелинейность профессионального поиска Л.С. Выготского на протяжении жизни.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, Л.Н. Толстой, Ф. Ницше, искусство, психология искусства, смысл, реконструкция.

Для цитирования: **Собкин В.С.**, **Емелин Г.Д.** Автограф Льва Выготского брату Давиду: опыт смысловой реконструкции // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 162–169. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-162-169

© Собкин В.С., Емелин Г.Д., 2022

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-162-169

LEV VYGOTSKY'S AUTOGRAPH FOR HIS BROTHER DAVID: EXPERIENCE OF MEANING RECONSTRUCTION

V.S. Sobkin[1], G.D. Emelin[2]*

[1, 2] Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1] sobkin@mail.ru, http://orcid.org/ 0000-0002-2339-9080
[2] glebjosh@rambler.ru, http://orcid.org/ 0000-0002-0034-8467

* Corresponding author: glebjosh@rambler.ru

Background. The article contains an analysis of L.S. Vygotsky`s autograph for his brother David dated 4th August, 1917. Meaning reconstruction of this autograph not only sheds light on L.S. Vygotsky`s understanding of the art phenomenon during his early (pre-psychological) stage of work, but also helps us to assume his worldview position at this period.

Objective. Reconstruction of L.S. Vygotsky`s understanding of the phenomenon of art at the period between two revolutions and comparison of this understanding with the concept of art given in his "Psychology of Art".

Methods. Elements of source analysis, theoretical analysis of literature devoted to the specified stages of L.S. Vygotsky`s life, analysis of archival documents.

Results. In his autograph L.S. Vygotsky contrasts two understandings of art: art as a social sign activity for transmitting feelings between individuals (L.N. Tolstoy) and art as a supra-individual spiritual phenomenon, a metaphysical human activity purposed to justify the world (F. Nietzsche). At the time of August 4, 1917, L.S. Vygotsky agrees with Nietzsche`s concept of art as the idea of an instrument for justifying the world is close to him because of his personality and professional crisis. Later, in his "Psychology of Art" L.S. Vygotsky gives the art definition that is closer to the socially oriented definition of L.N. Tolstoy, thus moving away from metaphysics.

Conclusion. The presented analysis of L.S. Vygotsky's autograph is important for understanding his moods and thought at the period between two revolutions of 1917. It also reflects the nonlinearity of L.S. Vygotsky`s professional search throughout his life.

Keywords: L.S. Vygotsky, L.N. Tolstoy, F. Nietzsche, art, psychology of art, meaning, reconstruction.

For citation: **Sobkin, V.S.**, **Emelin, G.D.** (2022). Lev Vygotsky`s autograph for his brother David: experience of meaning reconstruction. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 162–169. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-162-169

© Sobkin V.S., Emelin G.D., 2022

Введение

В конце июля 2022 года сотрудниками Центра социокультурных проблем современного образования ФГБНУ «ПИ РАО» была организована экспедиция в Санкт-Петербург для работы в городских архивах. Изначально идея данного мероприятия возникла в связи с тем, что в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки сохранился фонд Давида Исааковича Выгодского — выдающегося советского переводчика-испаниста, двоюродного брата и одного из важнейших людей в жизни Льва Семеновича Выготского. Мы возлагали большие надежды именно на этот архив, так как что-то нам подсказывало — там есть информация о том, чего мы еще не знаем о жизненном пути Л.С. Выготского.

Интуиция нас не подвела — в Отделе Рукописей нашелся ряд неизвестных документов, связанных с гомельским и московским периодами жизни Л.С. Выготского. Данная статья посвящена реконструкции смыслов, стоящих за небольшой автографической записью, сделанной рукой тогда еще Л.С. Выгодского в личном альбоме двоюродного брата — Д.И. Выгодского.

Альбом Д.И. Выгодского

Альбом[1] представляет собой 97 листов формата примерно А5, прошитые бечевой веревкой и привязанные к нижней части обложки (единственной сохранившейся части). Помимо автографа Л.С. Выготского (лист 11), на альбомных листах можно увидеть автографы целого ряда людей, близких как Д.И. Выгодскому, так и Л.С. Выготскому. Среди них: Лев Исаакович Выгодский, работник печати, родной брат Д.И. Выгодского и двоюродный брат Л.С. Выготского, с которым он был весьма близок всю жизнь (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 367) (лист 8); Эсфирь Исааковна Выгодская, родная сестра Д.И. Выгодского (лист 12); Владимир Самойлович Узин, выдающийся переводчик-испанист, был близким другом Л.С. Выготского на протяжении всей жизни (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 188; Добкин, 1996, с. 78) (листы 13, 42); Зинаида Семеновна Выгодская, родная сестра Л.С. Выготского (лист 14); Хая Семеновна Выгодская, родная сестра Л.С. Выготского (лист 15); Эмма Иосифовна Хейфец, жена Д.И. Выгодского (лист 46); Семен Филиппович Добкин, близкий друг Л.С. Выготского, на его воспоминаниях основана книга о ранней биографии ученого (Добкин, 1996) (лист 47); Роза Ноевна Смехова, жена Л.С. Выготского (лист 96); и много других автографов людей, входивших в близкий круг общения семьи Выгодских.

Каждый автограф, безусловно, хранит за собой палитру личностных смыслов, однако для этой статьи нам наиболее интересен автограф, сделанный Л.С. Выготским в августе 1917 года — в период между двумя революциями.

Автограф Л.С. Выготского: к одному пониманию сущности искусства

На рисунке представлен автограф Л.С. Выготского в альбоме у Д.И. Выгодского.

Тематика автографа вполне очевидна — искусство, а именно поэзия, художественная литература и театр — это не только то, что объединяло двух братьев, но и то, что было их страстью до конца жизни. В данном автографе Л.С. Выготский противопоставляет два понимания искусства: понимание великого писателя Л.Н. Толстого, выраженное в эссе «Что такое искусство?» (Толстой, 1951) и пони-

[1] ОР РНБ — Ф. 1169 — Ед.хр. 476.

мание философа Ф. Ницше, выраженное в трактате «Рождении трагедии» (Ницше, 1900)[2]. При этом сам Л.С. Выготский соглашается с Ницше, а не с Толстым. Раскроем оба понимания подробнее.

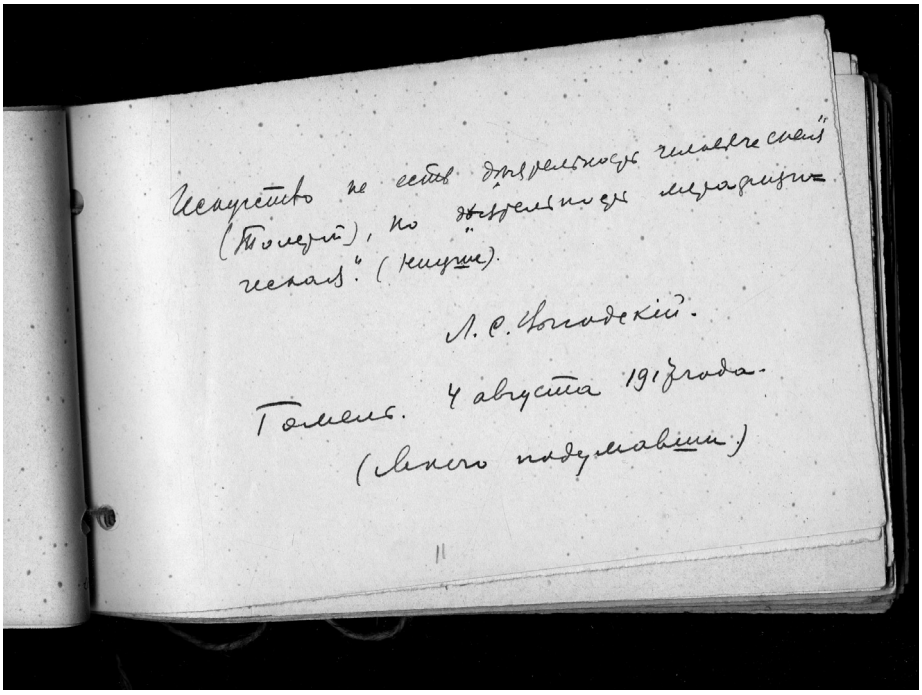

Рисунок. Автограф Л.С. Выготского в альбоме Д.И. Выгодского, 4 августа 1917 года.
Источник: ОР РНБ — Ф. 1169. — Ед.хр. 476. — Л. 11.

Figure. L.S. Vygotsky`s autograph in D.I. Vygodsky`s album, 4th August, 1917.
Source: MD NLR — F. 1169. — D. 476. — L. 11.

Вот перевод автографа:
«Art is not a human activity (Tolstoy)[3], but a metaphysical activity (Nietzsche)[4].

L.S. Vygotsky

Gomel, 4-th August, 1917.

(After thinking a lot)»

Л.Н. Толстой дает следующую характеристику искусству как деятельности: «*Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их* (курсив

[2] Мы специально ссылаемся в ходе нашей реконструкции на издание 1900 года, где название трактата перевели как «Происхождение трагедии», так как именно этот перевод, как мы предполагаем, читал Выготский (в частности, он ссылается на эту версию перевода в «Психологии искусства» (Выготский, 1998)). Сравнив несколько переводов (в том числе, распространенный перевод Г.А. Рачинского и чуть менее известный перевод А.В. Михайлова), мы пришли к выводу, что корректнее обратиться к источнику, которым, вероятнее всего, пользовался Л.С. Выготский.

[3] Л.С. Выготский ссылается на эссе Л.Н. Толстого «Что такое искусство?».

[4] Л.С. Выготский ссылается на работу Ф. Ницше «Рождения трагедии».

Л.Н. Толстого)» (Толстой, 1951, с. 65). Из данного определения можно выделить три основных момента: 1) искусство является одним из видов знаковой деятельности человека (при этом, сознательной!); 2) знаковые системы, лежащие в основе искусства, изначально понятны воспринимающему. Знаки, по Толстому, представлены в форме «…*движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами*… (курсив Л.Н. Толстого)» (там же), т.е. к используемым в искусстве знаковым системам относятся как естественные, так и конвенциональные; 3) функция искусства, по Толстому, состоит в передаче чувств от одного человека к другому посредством заражения, т.е. функция искусства — аффективно-коммуникативная.

Учитывая третий пункт, необходимо указать на еще одно уточнение, данное Толстым: «Искусство начинается тогда, когда человек с целью передать другим людям испытанное им чувство снова вызывает его в себе и известными внешними знаками выражает его. Так, самый простой случай: мальчик, испытавший, положим, страх от встречи с волком, рассказывает эту встречу и, для того, чтобы вызвать в других испытанное им чувство, изображает себя, свое состояние перед этой встречей, обстановку, лес, свою беззаботность и потом вид волка, его движения, расстояние между ним и волком и т.п. Всё это, если мальчик вновь при рассказе переживает испытанное им чувство, заражает слушателей и заставляет их пережить всё, что и пережил рассказчик, — есть искусство» (Толстой, 1951, с. 64–65). Таким образом, искусство как деятельность выходит в повседневность — в область социального модуса бытия человека в форме межиндивидуального феномена.

Ф. Ницше, в отличие от Толстого, понимает искусство как метафизическую деятельность человека, которая дает возможность *оправдать существование мира* через понимание его как эстетического феномена (Ницше, 1900). Кроме того, искусство, по Ницше: «…продолжение и дополнение бытия, манящее человека жить дольше на свете…» (Ницше, 1900, с. 50). Искусство является не просто продуктом, но *условием* бытия человека, которое рождается при достижении равновесия двух начал культуры — хаотического, неразумного, необузданного дионисийского начала, отождествляемого с состоянием опьянения (Rausch) и гармоничного, упорядоченного, спокойного аполлонического начала, отождествляемого с состоянием сна (Ницше, 1900). Иначе говоря, искусство в понимании Ницше выходит в духовный модус бытия человека как надындивидуальный феномен. Именно с такой «географией» искусства в жизни человека соглашается Л.С. Выготский, оставляя свой автограф 4 августа 1917 года. Причина согласия, как мы предполагаем, может быть связана с центральной функцией искусства, выделяемой Ницше — с возможностью оправдать существование мира.

Искусство как оправдание мира: реконструкция смысла автографа Л.С. Выготского

Тему оправдания мира Л.С. Выготский затрагивал в своей самой первой работе «Трагикомедия исканий», посвященной анализу Книги Екклесиаста (Записные книжки…, 2018; Собкин, 2022). Рассуждая о проблеме самоубийств, Выготский обращается к формулам из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» и выделяет следующую дихотомию жизненных позиций по отношению к миру: позиция «Мира твоего, Господи, не приемлю!» — как позиция непринятия мира, его отторжения; и позиция «Клейкие весенние листочки люблю, небо голубое люблю» — как позиция открытости к миру, принятия его. Далее Выготский пишет:

«Если последнее утверждение на момент бывает слабее первого, — кончают с собой. В этом пункте психологического развития своего находятся самоубийцы. Если мы остаемся жить, то на нас действует другой закон. Мир должен быть оправдан…» (Собкин, 2022, с. 43).

Кроме того, тема оправдания мира для Л.С. Выготского стала личностно актуальной в 1917 году. Настроениям Выготского в этот период посвящен ряд публикаций (Завершнева, 2013; Собкин, Климова, 2016). Установлено, что к итогам Февральской революции у Л.С. Выготского наблюдалось скорее сдержанно-позитивное отношение (Собкин, Климова, 2016), в то время как после Октябрьской революции Л.С. Выготский испытывал глубокие духовный и профессиональный кризисы (Завершнева, 2013). В связи с этим, мы предполагаем, что выбор искусства в понимании Ницше (т.е. искусства как метафизической деятельности, позволяющей оправдать мир) как предмета автографа в альбоме двоюродного брата видится нам обусловленным личностными переживаниями Выготского в период между двух революций.

От Ницше к Толстому

Интересно также отметить, что позже, в собственно психологический период деятельности Л.С. Выготского его взгляд на искусство сменился. В «Психологии искусства» он дает следующее определение искусства, полемизируя с психоанализом: «…искусство никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной», и далее: «*Искусство как бессознательное есть только проблема; социальное разрешение бессознательного — вот ее ответ* (курсив наш — В.С., Г.Е.)» (Выготский, 1998, с. 108). Тут снова искусство как феномен переходит в область социального, таким образом отдаляясь от понимания Ницше и приближаясь к пониманию Толстого. Это отражает динамику смысловых ориентаций самого Л.С. Выготского. В годы увлечения национальными и политическими вопросами, т.е. где-то с 1912 по 1918 гг. (Завершнева, 2012, 2013; Собкин, Климова, 2016; 2017, 2018; Собкин, 2022), Л.С. Выготского интересовали духовные и мистико-религиозные аспекты человеческого бытия, поэтому вполне закономерно его согласие с Ницше в плане понимания искусства в автографе за 1917 год. После революции и перехода к собственно психологической работе, Л.С. Выготский в своих исканиях переходит на бóльшую материалистическую базу (вероятно, это было хотя бы отчасти обусловлено идеологически), и его определение искусства, данное в диссертации и монографии, становится ближе к социально-ориентированному определению Толстого.

Заключение

В заключение отметим, что анализ даже таких небольших продуктов интеллектуальной деятельности дают весьма интересную информацию для реконструкции социокультурного и смыслового контекста конкретного этапа жизни Л.С. Выготского. Мы полагаем, что анализ данного автографа важен с точки зрения понимания мыслей и настроений Л.С. Выготского в период между двумя революциями 1917 года. Анализ также дает возможность проследить два этапа в понимании Л.С. Выготским феномена искусства: от надындивидуального духовного феномена, позволяющего оправдать мир, до социальной деятельности, совершающейся на межиндивидуальном уровне.

Литература

Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996.

Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.

Добкин С.Ф. Л.С. Выготский: начало пути. Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского. Под ред. И.М. Фейгенберга. И.: Иерусалимский издательский центр, 1996.

Завершнева Е.Ю. Еврейский вопрос в неопубликованных рукописях Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 79–99.

Завершнева Е.Ю. «Молюсь о даре душевного усилия»: мысли и настроения Л.С. Выготского накануне революции 1917 г. // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 125–142.

Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное. Под общ. ред. Е.Ю. Завершневой, Р. ван дер Веера. М.: Канон +, 2017.

Ницше Ф. «Происхождение трагедии». Отрывки из книги «Об антихристе». М.: т-во тип.-лит. Владимир Чичерин, 1900.

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский между двух революций: к вопросу о политическом самоопределении ученого // Национальный психологический журнал. 2016. № 3 (23). С. 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский о радости и скорби (комментарии к статье «Мысли и настроения») // Культурно-историческая психология. 2017. № 3 (23). С. 71–82. doi: 10.17759/chp.2017130309

Собкин В.С., Климова Т.А. Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) // Культурно-историческая психология. 2018. № 1 (14). С. 116–125. doi: 10.17759/chp.2018140113

Собкин В.С. Трагикомедия искания Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов (в печати). М.: Издательство Московского университета, 2022.

Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: 90 т. Т. 30. Произведения 1882–1898. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951.

Архивные материалы. Отдел Рукописей Российской национально библиотеки. Ф. 1169. Ед. хр. 576. Л. 8, 11–15, 42, 46, 47, 96.

References

Archival materials. The Manuscripts Department of the National Library of Russia. F. 1169. D. 576. L. 8, 11–15, 42, 46, 47, 96. (In Russ.).

Dobkin, S.F. (1996). L.S. Vygotsky: The way he started. In I.M. Feigenberg (Eds.), S.F. Dobkin`s Memoirs. Vygotsky`s early essays. J.: Ierusalimskii izdatel'skii tsentr. (In Russ.)

L.S. Vygotsky`s Notebooks. A Selection. (2018). In Zaverhsneva, E.Y., van der Veer, R.M. (Eds.).: Kanon +. (In Russ.).

Nitsshe, F. (1900). "The Birth of Tragedy". Excerpts from the book "The Antichrist". M.: t-vo. tip.-lit. Vladimir Chicherin. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Klimova, T.A. (2016). Lev Vygotsky between two revolutions: on the political self-determination of the scientist. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National Psychological Journal)*, 3 (23), 20–31. doi: 10.11621/npj.2016.0303 (In Russ.)

Sobkin, V.S., Klimova, T.A. (2017). Lev Vygotsky on Joy and Sorrow (Comments on the Article "Thoughts and Moods"). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 3 (23), 71–82. doi: 10.17759/chp.2017130309 (In Russ.).

Sobkin, V.S., Klimova, T.A. (2018). Lev Vygotsky: Who Are We? Where Do We Come From and Where Are We Heading For? (On the Question of National and Religious Identity). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 1 (14), 116–125. doi: 10.17759/chp.2018140113 (In Russ.).

Sobkin, V.S. (2022). Lev Vygotsky's Tragicomedy of Strivings: the experience of reconstruction of author's meanings (in print). M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).

Tolstoy, L.N. (1951). The Complete Works (30 ed.). Literary Works, 1882–1898. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury. (In Russ.).

Vygodskaya, G.L., Lifanova, T.M. (1996). Lev Semenovich Vygotsky. Life. Job. Touches to the portrait. M.: Smysl. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1998). Psychology of Art. Rostov-on-Don: "Feniks". (In Russ.).

Zavershneva, E.Y. (2012). Jewish question in L.S. Vygotsky's unpublished manuscripts. *Voprosy psihologii (Questions of Psychology)*, 2, 79–99. (In Russ.)

Zavershneva, E.Y. (2013). "I pray for the gift of spiritual effort": L.S. Vygotsky's thoughts and moods in 1917–1918. *Voprosy psihologii (Questions of Psychology)*, 3, 125–142. (In Russ.).

Статья получена 11.08.2022;
принята 15.08.2022;
отредактирована 20.08.2022

Received 11.08.2022;
accepted 15.08.2022;
revised 20.08.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Собкин Владимир Самуилович — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института РАО, sobkin@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-2339-9080

Емелин Глеб Дмитриевич — младший научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института РАО, glebjosh@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0002-0034-8467

ABOUT AUTHORS

Vladimir S. Sobkin — Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Socio-Cultural Education Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, sobkin@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-2339-9080

Gleb D. Emelin — Junior researcher of the Center for Socio-Cultural Education Affairs, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, glebjosh@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0002-0034-8467

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.072
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-170-186

ВКЛАД НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Г.Г. ГРАНИК В ПСИХОЛОГИЮ ПОНИМАНИЯ: ОТ БУМАЖНОГО ТЕКСТА К ЭЛЕКТРОННОМУ

Н.А. Борисенко[1]*, К.В. Миронова[2], С.В. Шишкова[3]

[1, 2, 3] Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[1] borisenko_natalya@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-4407-7937

[2] kseniamir@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-7494-5822

[3] sshishkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9145-4021

* Автор, ответственный за переписку: borisenko_natalya@list.ru

Все, что делает Г.Г. Граник, — это уникальная школа, школа понимания…

А.Г. Асмолов

Актуальность. В современных условиях цифровизации образования и распространения цифрового формата чтения как никогда актуальным становится обращение к научному наследию акад. РАО Г.Г. Граник, в частности к ее концепции понимания текста.

Цель. Проанализировать и обобщить результаты фундаментальных и практико-ориентированных исследований по проблеме понимания текста, проведенных Г.Г. Граник с сотрудниками на протяжении сорока лет (1980–2020 гг.); представить новое эмпирическое исследование понимания текста подростками в процессе чтения с бумажных и электронных носителей.

Методы. Использованы методы теоретического анализа и обобщения результатов исследований по проблеме понимания текста, осуществленных в научной школе Г.Г. Граник. Для проведения эмпирического исследования применялся авторский диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня понимания фактуальной и концептуальной текстовой информации.

Выборка. Общую выборку составили 173 учащихся 7-х и 8-х классов общеобразовательных организаций Московской области.

Результаты. Выявлено, что школьники, читавшие текст с бумажного носителя (с листа), успешнее справились с диагностическими заданиями, чем школьники, читавшие с электронного носителя (с экрана), однако различия незначимы ($p>0,05$). Это может свидетельствовать о том, что современные подростки быстро адаптируются к цифровому формату и различия в чтении с разных носителей постепенно стираются. Однако в целом уровень понимания длинного и сложного текста при чтении как с листа, так и с экрана остается достаточно низким: 49,7% учащихся не смогли выделить и сформулировать основную мысль текста, только 30,6% справились с этой задачей на высоком уровне.

Выводы. Концептуальные представления о понимании текста, разработанные в научной школе Г.Г. Граник применительно к традиционному чтению с листа, обладают несомненным развивающим потенциалом и могут быть положены в основу исследований цифрового чтения.

Ключевые слова: понимание текста, научная школа Г.Г. Граник, модель «идеального читателя», бумажный текст, электронный текст.

Для цитирования: **Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В.** Вклад научной школы Г.Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 170–186. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-170-186

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-170-186

CONTRIBUTION OF G.G. GRANIK'S SCIENTIFIC SCHOOL TO PSYCHOLOGY OF UNDERSTANDING: FROM PAPER TEXT TO DIGITAL TEXT

Natalya A. Borisenko[1]*, Ksenia V. Mironova[2], Svetlana V. Shishkova[3]

[1, 2, 3] Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

[1] borisenko_natalya@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-4407-7937

[2] kseniamir@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-7494-5822

[3] sshishkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9145-4021

* Corresponding author: borisenko_natalya@list.ru

Background. In modern conditions of digitalization of education and the spread of the digital format of reading, it becomes especially relevant to refer to the scientific heritage of Academician of the Russian Academy of Education G.G. Granik, in particular, to her concept of text comprehension.

Objective. To analyze and summarize the results of the fundamental and practice-oriented research on the problem of text comprehension, carried out by G.G. Granik and her colleagues during forty years (1980–2020); to present a new empirical study of adolescents' comprehension of text in the process of reading from paper and from screens.

Methods. Methods include theoretical analysis and generalization of research results on the problem of text comprehension, carried out in the scientific school of G.G. Granik.

In order to conduct the empirical study, the authors' diagnostic toolkit was used, aimed at identifying the level of understanding of factual and conceptual textual information.

Sample. The total sample consisted of 173 students in grades 7–8 of the secondary schools in the Moscow region.

Results. It was found that students who read from paper demonstrate better diagnostic results than those who read from screen, however, the differences are statistically insignificant ($p > 0.05$). This may indicate that modern adolescents are rather quickly becoming better adapted to the digital format and the differences in reading from paper

© Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В., 2022

and from screen are gradually being erased. However, the level of understanding of a long and complex text remains quite low: almost half (49.7%) of the students were unable to formulate the main idea of the text, only 30.6% coped well with this task.

Conclusion. Conceptual ideas about text comprehension, generated in the scientific school of G.G. Granik in relation to traditional paper reading have an undoubted development potential and can be used as the basis for research on digital reading.

Keywords: text comprehension, scientific school of G.G. Granik, model of the "ideal reader", paper text, digital text.

For citation: **Borisenko, N.A., Mironova, K.V., Shishkova, S.V.** (2022). Contribution of G.G. Granik's scientific school to psychology of understanding: from paper text to digital text. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 170–186. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-170-186

Введение

Понимание, включая понимание текста, — один из наиболее сложных объектов психологической науки, привлекающий к его осмыслению очень многих ученых (А.А. Брудный, Д. Брунер, Л.П. Доблаев, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, З.И. Калмыкова, Е.А. Корсунский, М. Коул, Л.М. Розенблатт, А.А. Смирнов, А.Н. Соколов и мн. др.). В настоящей статье понимание текста рассматривается в рамках представлений, выработанных в научной школе академика РАО Генриетты Григорьевны Граник (1928–2021), крупного специалиста в области педагогической психологии.

Обращение Г.Г. Граник к проблеме понимания было продиктовано необходимостью ее изучения не только в теоретическом, но и в практическом плане. С самого начала своей научной деятельности Г.Г. Граник осознавала, что среди многочисленных проблем, стоящих перед школой, есть такие, без решения которых не будет работать ни одна образовательная программа. К их числу относится проблема понимания текста. Проведенные в 1980-е гг. в разных регионах страны комплексные проверки учащихся 4–10-х классов показали, что лишь 3% обследованных школьников владеют базовыми приемами работы с текстом (Граник, Бондаренко, Концевая, 1987). В 1990-е гг. ускорился процесс «потери» читателей-подростков, у которых по мере взросления снижался интерес к серьезному чтению и осмыслению прочитанного. Перед школой была поставлена задача «возвращения» читателя. Однако без опоры на исследования психологических механизмов чтения и понимания она не могла быть решена. Необходимо было найти теоретические основания обучения пониманию текста, провести ряд экспериментов, выработать конкретные рекомендации и довести их до учителей-практиков (по выражению Г.Г. Граник, — «до станка»).

Многолетние исследования научного коллектива, возглавляемого Г.Г. Граник, показали, что даже самый хороший учебник не сможет выполнить свои обучающие и развивающие функции, если школьник не владеет приемами работы с книгой, навыками чтения и понимания. Одна из монографий Г.Г. Граник, написанная в соавторстве с коллегами, символично называется «Дорога к книге» (Граник, Бондаренко, Концевая, 1996). Именно «дорогу к книге» и прокладывал данный

© Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V., 2022

коллектив единомышленников своими теоретическими и экспериментальными исследованиями. Под руководством Г.Г. Граник и при ее непосредственном участии было создано свыше 50 школьных учебников по русскому языку и учебных книг по литературе. Это книги нового — психодидактического — типа, которые не только выстроены с учетом закономерностей и механизмов психического развития читателей-школьников, но и определяют стратегию и тактику моделируемой в них совместной деятельности педагога и учащихся.

В данной публикации мы поставили перед собой две **цели**:

1. Проанализировать и обобщить результаты фундаментальных и практико-ориентированных исследований по проблеме понимания текста, осуществленных Г.Г. Граник с сотрудниками на протяжении сорока лет (1980–2020 гг.).

2. Представить новое эмпирическое исследование понимания текста подростками в процессе чтения с бумажных и электронных носителей.

Концептуальные основы развития у школьников понимания текста в научной школе Г.Г. Граник

Целенаправленному изучению проблемы понимания текста предшествовало проведение *фундаментальных исследований психологических механизмов формирования грамотной речи.* В 1965 г. Г.Г. Граник защитила кандидатскую диссертацию «Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков» (Граник, 1965), в 1980-м — докторскую «Психологическая модель процесса формирования пунктуационных умений» (Граник, 1980). В этих работах было доказано, что нет прямого пути от «словесного» знания правил к грамотному письму. Нужно, чтобы у обучающегося сформировался умственный прием, обеспечивающий применение правила. Опираясь на исследования лингвиста-структуралиста Л. Ельмслева и психологов Д.Н. Узнадзе, И.М. Фейгенберга, Н.И. Жинкина, Г.Г. Граник показала, что в основе умственного приема лежат определенные психологические механизмы: *упреждение* (прогнозирование) и *удержание* в рабочей памяти отдельных языковых единиц (Жинкин, 1998). Успешное формирование данных механизмов способствует не только повышению уровня грамотности учащихся, но и развитию у них понимания прочитанного. Отсюда последовал логичный переход Г.Г. Граник с сотрудниками в конце 1980-х гг. к изучению проблем чтения и понимания текста — сначала учебного, а потом и художественного (Граник и др., 1988; 1990).

Важнейшими задачами научного коллектива стали создание системы обучения школьников пониманию текста и ее реализация в учебниках и учебных книгах по русскому языку и литературе. Теоретической базой для разработки собственной исследовательской программы послужили основополагающие отечественные концепции: смысловой организации текста Н.И. Жинкина, произвольного и непроизвольного запоминания А.А. Смирнова, коллективно-распределенной деятельности В.В. Рубцова, лингвистическая теория видов текстовой информации И.Р. Гальперина. В концепции Г.Г. Граник понимание рассматривается как «процесс, направляемый целью понять» (Граник, Концевая, 1996, с. 43). Уточненное определение дано в диссертационном исследовании О.В. Соболевой, ученицы Г.Г. Граник: понимание — это «мотивированный аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся активностью психической деятельности человека, а также соответствующий направленности

данного процесса результат» (Соболева, 2010, с. 10–11). Иными словами, в феномене понимания выделяются две стороны: процессуальная и результативная. Кроме этого, в нем задействованы, слиты воедино многие психические процессы: внимание, восприятие, мышление, память, воображение и др.

Исследование проблем чтения и понимания текста, создание первых учебных книг для школьников, а также поиски оснований для разработки целостного курса «Русская филология» привели научный коллектив к концептуальной идее: фундаментом для сближения школьных предметов «Русский язык» и «Литература» является «*общность механизмов грамотности и понимания художественных текстов*» (Граник, 2016, с. 60). К числу таких механизмов относятся осмысление текста, прогнозирование (различные его виды: однозначное, вариативное, вероятностное и др.), идентификация, категоризация, удержание в рабочей памяти фрагментов текста (Шаповал, 2006). В центр исследовательской программы была поставлена задача, поныне остающаяся актуальной, — воспитание *понимающего читателя.* Другое определение такого читателя — «идеальный». Была разработана авторская модель «идеального читателя», которая послужила основой для создания методик, направленных на выявление читательской позиции и на формирование приемов работы с текстом (Граник, Бондаренко, Концевая, 1995).

Модель «идеального читателя» включает систему приемов понимания текста, к формированию которой надо стремиться в обучении. Она предполагает определенную последовательность в работе с текстом, способствующую пониманию и усвоению читаемого. Главной частью такой работы является «диалог с текстом», включающий три этапа: до начала чтения, во время чтения и после чтения.

На *первом этапе* работы «возникает состояние готовности, необходимое для того, чтобы дальнейшие знания воспринимались активно и с интересом» (Граник, Бондаренко, Концевая, 1995, с. 226). «Идеальный читатель» всегда внутренне включен в процесс чтения, внимателен и активен. Подобную читательскую позицию необходимо активизировать еще до чтения. Этому служит в том числе обдумывание заголовка и эпиграфа. На *втором этапе* «идеальный читатель» осуществляет особую мыслительную работу: ведет беседу с книгой, что запускает процесс первичного осмысления текста, способствует вычитыванию фактуальной и подтекстовой информации. Беседа сопровождается определенными «остановками», когда читатель ставит вопросы к тексту, выдвигает собственные гипотезы, т.е. предположительные ответы на поставленные им самим вопросы, и проверяет их в ходе дальнейшего чтения и осмысления (осуществляет самоконтроль). *На третьем этапе* «идеальный читатель» начинает работу, относящуюся к тексту в целом, и выделяет *концепт* (в школьном понимании — главную мысль текста)[1]. Затем составляет план, в котором отражаются микротемы текста, и, наконец, выступает в роли учителя, задавая самому себе вопросы, которые можно ожидать от педагога.

Для формирования «идеального читателя» педагогу необходимо иметь представление не только об актуальном уровне понимания текста учащимися, но и об их отношении к чтению. С этой целью была разработана специальная *методика выявления читательской позиции* (Граник и др., 1996). Также в ходе теоретико-экс-

[1] При употреблении термина «концепт» Г.Г. Граник опиралась на работы А.А. Брудного, И.Р. Гальперина и Н.И. Жинкина. По Н.И. Жинкину, концепт — это «смысловой сгусток всего текстового отрезка» (Жинкин, 1982, с. 84).

периментальных исследований, проведенных Г.Г. Граник и А.Н. Самсоновой, было установлено, что одной из ключевых причин, препятствующих диалогу с текстом и, соответственно, формированию «идеального читателя», является *негибкая установка*, приводящая к сбоям в процессе понимания. В результате изучения психологических причин ее возникновения при восприятии художественного текста было доказано, что продуктивному взаимодействию с текстом способствует прогностическая активность читателя, управляющая дальнейшим восприятием текста. В случае *гибкой установки* читатель может выдвигать разные варианты прогнозов относительно развития сюжета, осуществлять их быстрый перебор; а при *негибкой* — вариативность прогноза отсутствует, установка не меняется, несмотря на «сопротивление» текста (Граник, Самсонова, 1993; Самсонова, 1994).

Представляется, что концепция развития у школьников понимания текста, сложившаяся в научной школе Г.Г. Граник, и ее ядро — модель «идеального читателя» — должны быть возвращены в практику каждого современного педагога (не только словесника) во время продолжающегося спада интереса к чтению и ухудшения навыков понимания текста.

Практическая реализация концептуальных исследований проблемы понимания текста в учебниках психодидактического типа

Важность методик, разработанных Г.Г. Граник с коллегами на основе модели «идеального читателя», состоит в том, что они не только теоретически обоснованы, детально, по шагам, прописаны, экспериментально апробированы, но и внедрены в практику школы. Это стало возможным благодаря включению (интеграции) приемов понимания текста в учебники и учебные книги по русскому языку и литературе. Данная новаторская идея была реализована при построении курса «Русская филология» (Граник, 2007). Впервые на основе синтеза достижений общей и педагогической психологии, психодидактики, лингвистики, литературоведения и частных методик были созданы *учебники принципиально нового — психодидактического — типа*, одной из функций которых стало формирование у школьников приемов понимания текста.

Как показано в исследовании О.В. Соболевой, внедрение научных разработок в практику образования сталкивается со значительными трудностями, во-первых, в связи с неготовностью самого педагога к реализации инновационных технологий обучения и, во-вторых, с тем, что многие учителя не владеют приемами работы с текстом (Соболева, 2010). Однако благодаря тому что в учебных книгах психодидактического типа содержится своего рода сценарий процесса обучения, ослабляется зависимость успешности данного процесса от мастерства педагога. Это позволяет на уроках уделять больше внимания созданию условий для оптимального проявления индивидуальных особенностей учеников и класса в целом. Такие учебники, по замыслу Г.Г. Граник, одновременно обучают школьников русскому языку и литературе и формируют у них умение понимать учебный, художественный и познавательный тексты. Не только постановка самой задачи, но и ее реализация были новаторскими, переворачивающими представление о возможностях школьного учебника.

Одной из особенностей учебников нового типа является встроенная в них *система приемов понимания текста*. Она включает такие компоненты, как восприятие «лингвистических сигналов» текста (слова и его значения, грамматической

конструкции и т.п.); вычленение различных видов информации; анализ структуры текста (роль заголовка, свойства делимости текста, сцепления); диалог с текстом; запуск воссоздающего воображения и др. Учащиеся не просто выполняют задания, направленные на овладение данными приемами, а сознательно подходят к развитию умения управлять своим пониманием. Так, в учебники по русскому языку включены особые «психологические» параграфы («О главной мысли», «О прогнозировании», «О воображении» и др.), а также примеры диалога с текстом[2].

В начале 2000-х гг. Г.Г. Граник с коллегами стали разрабатывать новое направление — «Школьное литературоведение на психологической основе». В отличие от предложения Б.М. Теплова поставить художественную литературу на службу научным исследованиям по психологии, идея Г.Г. Граник состояла в том, чтобы поставить психологию на службу изучению литературы в школе (Граник, 2016). Учебные книги психодидактического типа призваны способствовать эмоциональному, личностному и когнитивному развитию учащихся в процессе чтения и осмысления художественных текстов. В рамках данного направления были написаны, апробированы и изданы шесть учебных книг по литературе для учащихся средних и старших классов. Кроме того, Г.Г. Граник и О.В. Соболевой был разработан целостный курс по литературному чтению для начальной школы, названный «Путешествие в Страну Книги». Этот курс базируется на модели «идеального читателя» и направлен на формирование у ребенка приемов понимания, которые он может применять в процессе чтения. Отдельной исследовательской задачей стала разработка и апробация системы психодидактических принципов развития у подростков понимания лирической поэзии и приемов практической реализации данных принципов в учебной книге (Миронова, 2021). Эта система была реализована в посвященных лирике главах книг о жизни и творчестве А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова (Граник, Концевая, Миронова, 2019; Граник и др., 2012).

Большинство исследовательских направлений, которыми научный коллектив занимался в течение нескольких десятилетий, продолжает разрабатываться нынешним поколением сотрудников группы психологических основ построения школьных учебников ПИ РАО (Граник и др., 2021; Борисенко и др., 2020). Ниже представлено одно из таких исследований.

Эмпирическое исследование понимания текста подростками в процессе чтения с бумажных и электронных носителей

По мере активного распространения электронных средств коммуникации и массовой цифровизации образования чтение текстов с электронных носителей становится все более привычным. В связи с этим возникает вопрос о сравнительной эффективности цифрового (с экрана) и традиционного бумажного (с листа) форматов чтения. Одни исследователи приходят к выводу, что понимание текста с экрана уступает по большинству параметров чтению с бумажного носителя: упускаются важные детали, смысловые пласты и т.п. (Golan, Barzillai, Katzir, 2018; Halamish, Elbaz, 2020; Støle, Mangen, Schwippert, 2020 и др.). Другие отмечают, что понимание электронного текста, напротив, лучше — прежде всего по скорости и по объему усваиваемой информации (Антипенко, 2016; Оганов, Корнев, 2018; McCrea-

[2] За создание учебников по русскому языку для 1–9-го классов и учебных книг по пониманию текста для начальной школы авторский коллектив (Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко, Г.Н. Владимирская, О.В. Соболева и др.) был награжден премией Правительства РФ в области образования (2008).

Andrews, 2014 и др.). Третьи значимых различий не обнаруживают (Hermena et al., 2017; Porion et al., 2016 и др.).

В настоящее время нами проводится исследование понимания текста подростками 11–16 лет (учеников 5–9-го классов) в процессе смыслового чтения с бумажных и электронных носителей. На первом этапе в выборку вошли школьники 5-х и 6-х классов; на втором этапе, который мы представляем в данной статье, — учащиеся 7-х и 8-х классов. На следующем этапе мы планируем изучить понимание текста выпускниками основной школы (9-й класс) и провести сравнительное исследование на выборке испытуемых 5–9-х классов.

Методика

Общую ***выборку*** второго этапа исследования составили 173 учащихся 7-х и 8-х классов общеобразовательных организаций Московской обл. Из них: 50,3% мальчиков и 49,7% девочек; 7 класс: n = 72 (41,6%), 8 класс: n = 101 (58,4%). Возраст учащихся — 13–15 лет (M = 13,64; SD = 0,66). Испытуемые представляют собой выборку из нормативной популяции (типичное развитие, отсутствие когнитивных нарушений, владение русским языком как родным). Выборка была разделена на две группы: 46,2% учащихся читали текст с листа, 53,8% — с экрана; разбиение на группы происходило случайным образом.

Нами был разработан ***диагностический инструментарий***, который включает 14 заданий, проверяющих уровень понимания учащимися двух видов текстовой информации: фактуальной (ФИ), т.е. описанных событий, времени и места действия, и концептуальной (КИ), т.е. «системы отраженных в тексте взглядов, мыслей и чувств автора» (Гальперин, 2007, с. 27). Для оценки содержательной валидности диагностики проведена экспертиза с помощью метода коллективной работы экспертной группы и метода получения индивидуального мнения членов экспертной группы.

В качестве *стимульного материала* использован художественно-публицистический текст — фрагменты из книги известного путешественника и писателя Федора Конюхова «На грани возможностей», включающие три дневниковые записи во время его одиночного плавания вокруг Антарктиды (Конюхов, 2019). В материал также вошли сведения об авторе и аннотация к книге. Текст достаточно большой по объему: 1056 слов, или 6500 знаков, что важно для появления необходимости прокрутки при чтении с экрана. Были представлены задания трех типов: с выбором ответа (тестовые), с кратким ответом и с развернутым ответом. Задания на понимание ФИ предполагали ориентирование в эксплицитном содержании текста, включая вычитывание общей информации о герое и о совершаемом им путешествии, в том числе определение координат судна и пройденного расстояния (например, задание с кратким ответом: «Где и когда происходят описанные события? Ответь на вопрос как можно точнее»; задание с выбором ответа: «О чем идет речь в следующем предложении: “Прямо перед носом яхты сквозь туман белеет что-то большое? Это был…”»). Задания на понимание КИ предполагали выявление эксплицитно-имплицитного содержания, прежде всего определение цели путешествия Ф. Конюхова и формулирование главной мысли текста (задание будет рассмотрено далее).

Испытуемым, читавшим с экрана, текст предъявлялся в формате PDF на 17-дюймовом ЖК-экране, а испытуемым, читавшим бумажный вариант, — на

листах формата А4. По окончании чтения школьники выполняли задания, записывая ответы ручкой в бланки на бумаге. Работа проводилась в течение одного урока (40 мин.) под наблюдением трех экспериментаторов. Учащиеся могли возвращаться к текстам при ответе на вопросы.

Критериями оценивания уровня выполнения заданий, предполагающих развернутый ответ, стали полнота ответа и его адекватность исходному тексту. Данные задания оценивались по трехбалльной шкале: 2 балла — полное соответствие содержанию авторского текста, точные и полные формулировки; 1 балл — неполное соответствие тексту (частичное фантазирование) или выделение не основной, а второстепенной мысли (при определении концепта); 0 баллов — отсутствие соответствия авторскому тексту, в том числе преобладание выдуманных деталей. Качественный анализ работ учащихся осуществлялся методом экспертных оценок. На основании суммарной оценки за выполнение всех заданий диагностики делались выводы об *уровне понимания текста*: 1) *низкий* уровень: поверхностное понимание, содержащее искажение смысла; 3) *средний*: частичное, неполное понимание; 4) *относительно высокий*: относительно полное, но недостаточно точное понимание; 5) *высокий*: достаточно полное и точное понимание.

Результаты и обсуждение

Парные сравнения между результатами подростков, читавших тексты с экрана и с листа, а также между 7-ми и 8-ми классами проводились с помощью критерия Манна — Уитни.

Восьмиклассники показали значимо более высокий уровень понимания как фактуальной, так и концептуальной текстовой информации ($p \leq 0{,}05$). Хотя полученный результат был ожидаемым, следует признать, что даже такой естественный прогресс в уровне понимания текста отмечается далеко не во всех работах. На рисунке представлены общие результаты по выборке, демонстрирующие различия между читавшими текст с экрана и с листа.

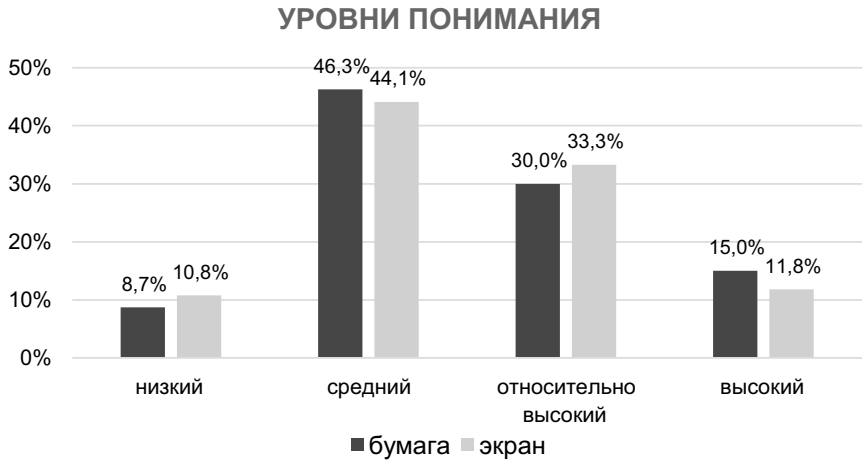

Рисунок. Результаты выполнения учащимися 7-х и 8-х классов заданий на понимание, %

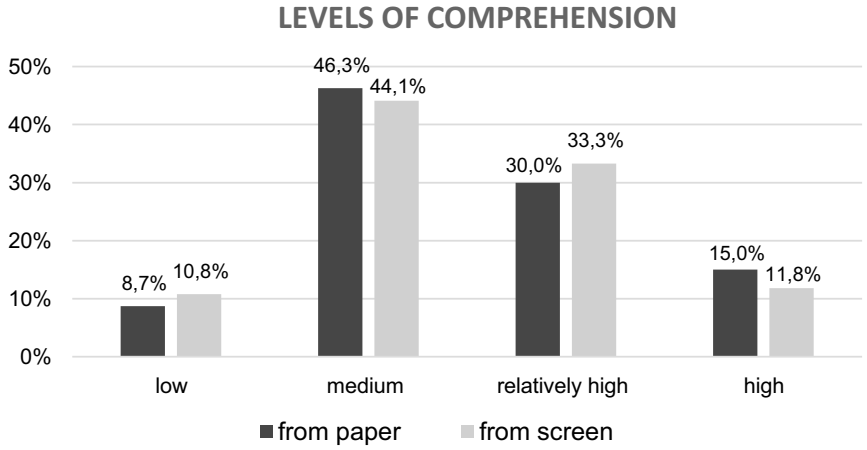

Figure. The results of completing comprehension tasks by students in grades 7–8, %

В целом в данной выборке достаточно полное и точное понимание (высокий уровень) продемонстрировали 13,3% подростков; относительно полное, но недостаточно точное понимание — 31,8%. Более половины учащихся выполнили задания на среднем и низком уровнях. Читавшие с листа справились немного лучше, чем читавшие с экрана, но все различия были незначимыми ($p > 0,05$). Интересно, что на выборке подростков 5-х и 6-х классов читавшие с экрана, напротив, справились с диагностикой лучше, чем читавшие с листа, однако различия в результатах выполнения большинства заданий также были незначимыми ($p > 0,05$). Возможным объяснением может служить тот факт, что участники предыдущего этапа исследования ($M = 11,39$) отвечают типологическим характеристикам уже не поколения Z, а поколения «Альфа» (родившиеся в 2010 г. и позже). Представители этого поколения приобщаются к цифровым технологиям во все более раннем возрасте, находятся на пике интереса к гаджетам и являются уже не «посетителями» цифровой среды, а ее «постоянными обитателями» (White, Le Cornu, 2011).

Для выявления специфики понимания текста учащимися при чтении с экрана и с листа мы проанализировали данные, касающиеся вычитывания подростками фактуальной и концептуальной информации. Результаты представлены в таблице.

Таблица. Результаты сравнительного анализа уровня понимания разных видов информации при чтении с экрана и с листа

Вид информации	Классы	Средний ранг		U-критерий Манна — Уитни	Уровень статистической значимости (p)
		с листа	с экрана		
Фактуальная	7	40,89	33,18	499,5	0,119
	8	48,15	53,68	1143,4	0,338
	7–8	88,58	85,65	3594,0	0,699
Концептуальная	7	36,11	36,79	623,5	0,891
	8	52,54	49,55	1198,5	0,604
	7–8	88,01	86,13	3639,5	0,805

Table. The results of a comparative analysis of the level of understanding of different types of information when reading from screen and from paper

Type of information	Grade	Mean Rank		Mann — Whitney U test	p-value
		from paper	from screen		
Factual	7	40.89	33.18	499.5	0.119
	8	48.15	53.68	1143.4	0.338
	7–8	88.58	85.65	3594.0	0.699
Conceptual	7	36.11	36.79	623.5	0.891
	8	52.54	49.55	1198.5	0.604
	7–8	88.01	86.13	3639.5	0.805

Как видно из таблицы, значимых различий обнаружено не было ($p > 0,05$). На выборке подростков 5-х и 6-х классов было выявлено, что понимание концептуальной информации (КИ) не зависит от носителя, в то время как вычитывание фактуальной информации (ФИ) для многих подростков оказывается эффективнее при чтении с экрана. Однако среди испытуемых 7-х и 8-х классов подобная закономерность практически не наблюдалась. В то же время в обеих выборках учащиеся значимо лучше ($p < 0,05$) справлялись с выделением ФИ, чем с выделением КИ.

Основным показателем понимания КИ служит вычленение главной мысли (концепта) и ее выражение во внешней речи. Ключевое задание на понимание концепта формулировалось следующим образом: «*В какой части текста* (*в какой записи, укажи дату*) *раскрывается основная мысль текста? Сформулируй основную мысль своими словами*». Для успешного выполнения этого задания испытуемому нужно хорошо ориентироваться в структуре и общем содержании текста, вычленить заложенное в нем эксплицитно-имплицитное содержание.

13,3% учащихся не стали выполнять (пропустили) это задание. Распределение результатов по остальным уровням при чтении с обоих носителей было преимущественно одинаковым. Около трети (36,4%) учащихся не справились с заданием (показали низкий уровень); 19,7% продемонстрировали средний уровень, и только 30,6% — высокий уровень. Значимых различий между читавшими с экрана и с листа обнаружено не было. Полученный результат согласуется с выводами ряда других исследователей: когда речь идет о понимании основной мысли, носитель не имеет принципиального значения (Kaufman, Flanagan, 2016; Mangen, Walgermo, Brønnick, 2013; Singer, Alexander, 2017).

В целом, как показала диагностика, около 70% учащихся испытывают трудности с определением и формулированием концепта. Например, вместо него они писали о теме текста или включали пересказ какой-либо части содержания: «*Конюхов рассказывает о своем путешествии, о том, что он видел*» (7-й кл.); «*Мы узнали, что Федор планирует пройти к югу от острова Маккуори. Мыс Горн — это всего лишь середина пути*» (8-й кл.). Максимальный балл получили школьники, чьи ответы полностью соответствовали авторскому тексту, содержали адекватные, точные формулировки; например: «*Основная мысль заключается в том, что надо всегда знать свою цель, готовиться к тому, чтобы ее достигнуть, идти к ней и не сдаваться, когда встречаются трудности, как бы ни было сложно*» (8-й кл.).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что понимание школьниками художественно-публицистического текста нередко сводится к извлечению из него фактуальной информации, в то время как концепт остается непонятым. Причины распространенности среди подростков проблем в области смыслового чтения кроются не только в сложности самого процесса понимания, но и в отсутствии целенаправленной, психологически обоснованной системы работы над развитием у школьников умения понимать текст (Борисенко и др., 2020). Как показывает анализ образовательной практики, если в школе подобная работа не проводится, эффективными читательскими стратегиями овладевает только небольшая часть учащихся, причем во многом благодаря их индивидуальным интеллектуальным возможностям и семье. Неумение грамотно работать с текстом зачастую приводит к снижению или даже полной утрате интереса к серьезному чтению и к учебно-познавательной деятельности как таковой.

Выводы

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Фундаментальные и практико-ориентированные исследования понимания текста, которые велись в группе психологических основ построения школьных учебников на протяжении сорока лет, заложили основы психолого-дидактической концепции обучения учащихся пониманию текста. Новизна концепции состоит в том, что впервые функция формирования приемов работы с текстом включена в учебники по русскому языку и учебные книги по литературе психодидактического типа. Созданные научным коллективом методики («Диалог с текстом», «Включите воображение», «Работаем в бюро прогнозов» и др.) реализованы в учебном процессе, продемонстрировав присущую научной школе Г.Г. Граник связь психолого-педагогической науки с образовательной практикой.

2. Концептуальные представления о понимании текста были разработаны и экспериментально проверены Г.Г. Граник с коллегами первоначально применительно к традиционному чтению с листа. Развивающий потенциал концепции состоит в том, что она успешно применяется и в новых социокультурных условиях трансформации чтения, независимо от того, на каком носителе представлен текст — бумажном или электронном. В развитие идей научной школы Г.Г. Граник нынешнее поколение сотрудников группы занимается многомерными сравнительными исследованиями проблемы понимания текста в ходе чтения с листа и с экрана, стремясь получить ответы на принципиальные вопросы: как изменение формы представления текста влияет на смысловую сторону чтения? Существуют ли качественные различия в понимании текста, воспринимаемого в разных средах?

3. Результаты проведенного в 2022 г. эмпирического исследования показывают, что учащиеся 13–15 лет, читавшие текст с листа, справились с диагностическим тестом на понимание успешнее, чем читавшие с экрана, однако различия были статистически незначимы ($p > 0,05$). Иными словами, подростки все лучше адаптируются к цифровому формату чтения, различия в понимании текста при чтении с разных носителей постепенно стираются. Однако уровень понимания остается достаточно низким: так, около 70% учащихся испытывают трудности с определением и формулированием основной мысли текста.

4. Созданная Г.Г. Граник концепция понимания и разработанная на ее основе система обучения школьников пониманию текста не теряют своей актуальности. Идея воспитания *понимающего читателя*, открытого эмоционально-эстетическому воздействию произведения, востребована и на современном этапе развития образования.

Литература

Антипенко О.Е. Анализ эффективности восприятия печатного и компьютерного текста в рамках учебной деятельности // Психология, социология и педагогика. 2016. № 1. С. 57–64. [Электронный ресурс] // URL: http://psychology.snauka.ru/2016/01/6239 (дата обращения: 25.05.2022).

Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В., Граник Г.Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 5. С. 28–49. doi: 10.15293/2658-6762.2005.02

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд. М.: КомКнига, 2007.

Граник Г.Г. Концепция курса «Русская филология». М.: Мой учебник, 2007.

Граник Г.Г. Проблема создания школьного литературоведения на психологическом фундаменте. Психология и литература в диалоге о человеке: коллект. монография / Под ред. Н.А. Борисенко, Н.Л. Карповой, С.Ф. Дмитренко. М.: РШБА, 2016.

Граник Г.Г. Психологическая модель процесса формирования пунктуационных умений: дисс. … д-ра психол. наук. Москва, 1980.

Граник Г.Г. Психологические и лингвистические проблемы взаимоотношения школьных предметов «Русский язык» и «Литература» в учебниках нового типа // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 56–66.

Граник Г.Г. Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков: дисс. … канд. пед. наук. Москва, 1965.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге / Под науч. рук. Г.Г. Граник. М.: НПО «Образование», 1996.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. М.: НПО «Образование», 1995.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить школьников работать с учебником. М.: Знание, 1987.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте. Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1990.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Основные этапы и компоненты процесса, направленного на понимание. Материалы всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-педагогические основы обучения технике чтения, восприятия и понимания текста». М.: О-во «Знание» РСФСР, 1989.

Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 43–52.

Граник Г.Г., Концевая Л.А., Динерштейн Е.Е., Миронова К.В. Я — другой. М.Ю. Лермонтов: Учебная книга по русской филологии. М.: Илекса, 2012.

Граник Г.Г., Концевая Л.А., Миронова К.В. А.С. Пушкин, его друзья и современники: Учебное пособие по литературе для учащихся 7–9 классов общеобразовательных организаций. М.: Мнемозина, 2019.

Граник Г.Г., Самсонова А.Н. Роль установки в процессе восприятия текста // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 72–80.

Граник Г.Г., Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В. Функционирование воображения подростков при чтении бумажных и электронных текстов // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 1. С. 38–50.

Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // Жинкин Н.И. Язык — речь — творчество. М.: Лабиринт, 1998.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.

Конюхов Ф. На грани возможностей. М.: Эксмо, 2019.

Миронова К.В. Психодидактические условия развития у подростков понимания лирической поэзии: дисс. … канд. психол. наук. Москва, 2021.

Оганов С.Ф., Корнев А.Н. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11 и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы. Чтение в цифровую эпоху: сб. матер. VIII Межд. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии. СПб., 2018.

Самсонова А.Н. Роль установки в процессе понимания текста: на материале худож. текста: автореф. дисс. … канд. психол. наук. Москва, 1994.

Соболева О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: автореф. дисс. … д-ра психол. наук. Москва, 2010.

Шаповал С.А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач: автореф. дисс. … канд. психол. наук. Москва, 2006.

Golan, D., Barzillai, M., Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346–358.

Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145, 1–36.

Hermena, E., Sheen, M., AlJassmi, M., AlFalasi, K., AlMatroushi, M., & Jordan, T. (2017). Reading rate and comprehension for text presented on tablet and paper: Evidence from Arabic. *Frontiers in Psychology*, 8, 257.

Kaufman, G., & Flanagan, M. (2016). High-low split: Divergent cognitive construal levels triggered by digital and nondigital platforms. Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 2773–2777). New York: ACM.

Mangen, A., Walgermo, B., Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.

McCrea-Andrews, H.J. (2014). A Comparison of adolescents' digital and print reading experiences: Does mode matter? (Retrieved from https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1338) (review date: 25.05.2022).

Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569–576.

Singer, L.M., & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87 (6), 1007–1041.

Støle, H., Mangen, A., Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode effect study. *Computers & Education*, 151, 1–13.

White, D.S., Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9). (Retrieved from https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/3171/3049) (review date: 25.05.2022).

References

Antipenko, O.E. (2016). Analysis of the effectiveness of perception of printed and computer text within the framework of educational activity. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika (Psychology, sociology and pedagogy)*, 1. (Retrieved from http://psychology.snauka.ru/2016/01/6239) (review date: 25.05.2022). (In Russ.).

Borisenko, N.A., Mironova, K.V., Shishkova, S.V., Granik, G.G. (2020). Characteristics of modern adolescents' digital reading: Results of theoretical and empirical research. *Science for Education Today*, 10 (5). doi: 10.15293/2658-6762.2005.02 (In Russ.).

Galperin, I.R. (2007). Text as an object of linguistic research. Moscow: KomKniga. (In Russ.).

Golan, D., Barzillai, M., Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346–358.

Granik, G.G. (2007). The concept of the course "Russian Philology". Moscow: Moi uchebnik. (In Russ.).

Granik, G.G. (2016). Problem of developing the school literary criticism on the psychological foundations. In N.A. Borisenko, N.L. Karpova, S.F. Dmitrenko (Eds.), Psychology and literature in a dialogue about a person (pp. 58–62). Moscow: RSHBA. (In Russ.).

Granik, G.G. (1980). Psikhologicheskaya model' protsessa formirovaniya punktuatsionnykh umeniy: Diss. … d-ra psikhol. nauk. (Psychological model of the process of punctuation skills formation). Doctoral dissertation (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Granik, G.G. (2016). Psychological and linguistic problems of the interrelation between school subjects "Russian language" and "Literature" in the textbooks of new type. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 4, 56–66. (In Russ.).

Granik, G.G. (1965). Formirovaniye u shkol'nikov priyemov umstvennoy raboty v protsesse vyrabotki orfograficheskikh navykov: Diss. … kand. ped. nauk. (Formation of mental work techniques in schoolchildren in the process of developing spelling skills: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Granik, G.G., Bondarenko, S.M., Kontsevaya, L.A. (1996). The road to the book. In G.G. Granik (Eds.). Moscow: NPO "Obrazovaniye". (In Russ.).

Granik, G.G., Bondarenko, S.M., Kontsevaya, L.A. (1995). How to teach to work with a book. Moscow: NPO "Obrazovaniye". (In Russ.).

Granik, G.G., Bondarenko, S.M., Kontsevaya, L.A. (1987). How to teach students to work with a textbook. Moscow: Znaniye. (In Russ.).

Granik, G.G., Bondarenko, S.M., Kontsevaya, L.A. (1990). On the implementation of patterns of understanding in the educational text. In Problems of the school textbook (pp. 45–61). Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).

Granik, G.G., Bondarenko, S.M., Kontsevaya, L.A. (1989). The main stages and components of the process aimed at understanding. In Materials of the All-Union scientific and practical conference "Psychological and pedagogical foundations for teaching the technique of reading, perception and understanding of the text" (pp. 32–44). Moscow: O-vo "Znaniye" RSFSR. (In Russ.).

Granik, G.G., Kontsevaya, L.A. (1996). Schoolchildren's perception of a literary text. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 43–52. (In Russ.).

Granik, G.G., Kontsevaya, L.A., Dinershtejn, E.E., Mironova, K.V. (2012). I'm another. M.Yu. Lermontov: Educational book on Russian philology. Moscow: Ileksa. (In Russ.).

Granik, G.G., Kontsevaya, L.A., Mironova, K.V. (2019). A.S. Pushkin, his friends and contemporaries: A textbook on literature for students in grades 7–9. Moscow: Mnemozina. (In Russ.).

Granik, G.G., Samsonova, A.N. (1993). The role of set in the process of text perception. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 2, 72–80. (In Russ.).

Granik, G.G., Borisenko, N.A., Mironova, K.V., Shishkova, S.V. (2021). The functioning of adolescents' imagination in reading paper and e-texts. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1 (67), 38–50. (In Russ.).

Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145, 1–36.

Hermena, E., Sheen, M., AlJassmi, M., AlFalasi, K., AlMatroushi, M., & Jordan, T. (2017). Reading rate and comprehension for text presented on tablet and paper: Evidence from Arabic. *Frontiers in psychology*, 8, 257.

Kaufman, G., & Flanagan, M. (2016). High-low split: Divergent cognitive construal levels triggered by digital and nondigital platforms. Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 2773–2777). New York: ACM.

Konyukhov, F. (2019). On the Edge of possibility. Moscow: Eksmo. (In Russ.).

Mangen, A., Walgermo, B., Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.

McCrea-Andrews, H.J. (2014). A Comparison of adolescents' digital and print reading experiences: Does mode matter? (Retrieved from https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1338) (review date: 25.05.2022).

Mironova, K.V. (2021). Psihodidakticheskie usloviya razvitiya u podrostkov ponimaniya liricheskoj poezii: Diss. … kand. psikhol. nauk. (Psychodidactic conditions for the development of adolescents' understanding of lyric poetry: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Oganov, S.F., Kornev, A.N. (2018). Reading written and electronic texts by children aged 9–11 and 12–14: understanding, speed and cognitive mechanisms. In "Reading in the digital age": Materials of the International scientific-practical conference (pp. 20–24). Saint Petersburg. (In Russ.).

Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569–576.

Samsonova, A.N. (1994). Rol' ustanovki v protsesse ponimaniya teksta: na materiale khudozh. teksta: Diss. … kand. psikhol. nauk. (The role of set in the process of text comprehension: on the material of the literary text: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Shapoval, S.A. (2006). Ponimaniye tekstov kak rezul'tat resheniya uchebnykh filologicheskikh zadach: Diss. … kand. psikhol. nauk. (Understanding texts as a result of solving educational philological problems: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Singer, L.M., & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of educational research*, 87 (6), 1007–1041.

Soboleva, O.V. (2010). Psikhodidakticheskaya kontseptsiya ponimaniya teksta shkol'nikami na nachal'nom etape obucheniya: Diss. … d-ra psikhol. nauk. (Psychodidactic concept of text understanding by schoolchildren at the initial stage of education). Doctoral dissertation (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Støle, H., Mangen, A., Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode effect study. *Computers & Education*, 151, 1–13.

White, D.S., Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday,* 16 (9). (Retrieved from https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/3171/3049) (review date: 25.05.2022).

Zhinkin, N.I. (1998). Psychological foundations of speech development. In Zhinkin N.I. (Eds.), Language — speech — creativity (pp. 320–340). Moscow: Labirint. (In Russ.).

Zhinkin, N.I. (1982). Speech as a conductor of information. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Статья получена 06.06.2022;
принята 15.06.2022;
отредактирована 28.06.2022

Received 06.06.2022;
accepted 15.06.2022;
revised 28.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Борисенко Наталья Анатольевна — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, borisenko_natalya@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-4407-7937

Миронова Ксения Вадимовна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологиче-

ского института Российской академии образования, kseniamir@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-7494-5822

Шишкова Светлана Викторовна — старший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, sshishkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9145-4021

ABOUT AUTHORS

Natalya A. Borisenko — PhD in Philology, Leading Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, borisenko_natalya@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-4407-7937

Ksenia V. Mironova — PhD in Psychology, Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, kseniamir@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-7494-5822

Svetlana V. Shishkova — Senior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, sshishkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9145-4021

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 159.99
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-187-197

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА В ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: СПЛАВ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Т.Д. Марцинковская[1, 2]

[1] Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия, martsinkovskaya.t@rggu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2810-2554

[2] Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Актуальность. В связи со 110-летием Психологического института РАО важно проанализировать путь научного развития лаборатории психологии подростка.

Цель. Показать, как в деятельности лаборатории сочетаются традиции Института Экспериментальной психологии, заложенные Г.И. Челпановым, с концепциями О.В. Лишина, А.Г. Асмолова и М.Г. Ярошевского, которые стояли у истоков лаборатории, и с вызовами современной психологии.

Результаты. Показано, что традиция исследования мышления, восприятия, личности в парадигме развития идет от школы Г.И. Челпанова, также как и сочетание теоретических работ с экспериментом и данными самонаблюдения. Изучение роли взрослого, мотивации и установок в становлении личности молодых людей опирается на работы О.В. Лишина и А.Г. Асмолова, а разработка методологии историко-генетического подхода тесно связана с концепцией исторической психологии науки М.Г. Ярошевского, его понятиями когнитивного стиля и оппонентного круга. При модификации методологии и инструментария изучения социализации и идентификации современной молодежи использовались также идеи Г.Г. Шпета и Н.И. Жинкина. Это дало возможность разработать идею культурной детерминации и гармонизации двух процессов — социализации и идентификации. Раскрыты особенности социализации и идентификации в транзитивном обществе, показана их специфика в поликультурном и монокультурном пространствах. Проанализированы сложности социализации в ситуации неопределенности и феноменология, возникающая при гармонизации двух процессов — социализации и индивидуализации. Раскрыты новые тенденции развития подростков и молодежи в цифровом обществе, основания классификации информационного пространства и выделения информационных полей. Особое внимание обращено на закономерности информационной социализации, причины популярности социальных сетей и потокового видео, а также на связи образа мира с контентом личной страницы в социальных сетях. Показаны тенденции личностного и когнитивного развития молодежи, связанные с появлением виртуального и дополненного пространств.

Выводы. Для плодотворного развития научной деятельности лаборатории важны сочетание традиций и современных подходов, синтез различных научных школ, проведение фундаментальных и прикладных исследований.

Ключевые слова: традиции, инновации, историко-генетический подход, социализация, идентификация, цифровое общество.

Для цитирования: **Марцинковская Т.Д.** Психология подростка в ответ на вызовы современности: сплав традиций и инноваций // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 187–197. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-187-197

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-187-197

PSYCHOLOGY OF TEENAGERS IN RESPONSE TO CONTEMPORARY CHALLENGES: INTEGRATION OF TRADITIONS AND INNOVATIONS

Tatyana D. Martsinkovskaya[1, 2]

[1] Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, martsinkovskaya.t@rggu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2810-2554

[2] Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Background. The article reveals the path of scientific development of the laboratory of adolescent psychology.

Objective. To show how the activities of the laboratory combine with the traditions of the Institute of Experimental Psychology, created by G.I. Chelpanov, with the concepts of O.V. Lishina, A.G. Asmolov and M.G. Yaroshevsky, who stood at the backgrounds of the laboratory, and with the challenges of modern psychology.

Results. The tradition of studying thinking, perception, personality in the paradigm of development as well as the combination of theoretical work with experiment and reflection comes from G.I. Chelpanov and his school. The study of the role of the adult, motivation and attitudes in the formation of the personality of young people is based on the works of O.V. Lishin and A.G. Asmolov, and the development of the methodology of the historical genetic approach is closely connected with the Yaroshevsky's concept of the historical psychology of science, his concepts of cognitive style and oppositional circle. In the process of modifying the methodology and tools for studying the socialization and identification of modern youth, the ideas of G.G. Shpet and N.I. Zhinkin were applied. This made it possible to develop the idea of cultural determination and harmonization of two processes — socialization and identification. The features of socialization and identification in a transitive society are revealed, their specificity in multicultural and monocultural spaces is shown. The author analyses the complexities of socialization in a situation of uncertainty and the phenomenology arising from the harmonization of two processes, often with the opposite direction — towards society and towards self-development and individualization. The analysis revealed the new trends in the development of adolescents and youth in the digital society, the basis for classification of the information space and allocation of information fields. Particular attention is drawn to the patterns of information socialization, to the reasons for popularity of social networks and streaming video, and to the connection between the image of the world and the content of a personal page on social networks. The author describes the

© Марцинковская Т.Д., 2022

tendencies of the personal and cognitive development of young people associated with the emergence of virtual and augmented spaces.

Conclusion. The article highlights the importance of combining traditions and modern approaches and the need to synthesize various scientific schools approaches as well as fundamental and applied research for the fruitful development of the laboratory's scientific activities.

Keywords: traditions, innovations, historical genetic approach, socialization, identification, digital society.

For citation: **Martsinkovskaya, T.D.** (2022). Psychology of teenagers in response to contemporary challenges: integration of traditions and innovations. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 187–197. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-187-197

Наука не является и никогда не будет являться законченной книгой.
А. Эйнштейн

Введение

Сложность современного мира, его изменчивость, вариативность и неопределенность стали одним из самых серьезных вызовов, стоящих сегодня перед психологической наукой. При этом важным моментом становится не только методологическая рефлексия ситуации, но и возможность найти устойчивые связи в этой текучей современности и сконструировать новую методологию. Естественно, что психология, особенно психология развития, не может не ответить на вызовы современного общества. И одним из первых становится вопрос о новой методологии, позволяющей разработать инструментарий для исследования современных детей, подростков и молодежи.

Поэтому главной особенностью современной методологии становятся разнообразные исследовательские конструкты, которые меняются, модифицируются, вбирая в себя новые факты и новые аспекты действительности. Ценность этих конструктов определяется гармоничным сочетанием в их содержании постоянства и изменчивости. Их важными характеристиками являются гибкость и соотнесенность с транзитивной действительностью и друг с другом. То есть можно говорить скорее не о разных, отдельных конструктах, а о гибком гештальте с разными полями: когнитивным, социальным, эстетическим (Марцинковская, 2021).

Не осталась в стороне от этих вызовов современности и лаборатория психологии подростка Психологического института РАО, в которой разрабатываются как новая методология, вбирающая в себя достижения учителей и основателей Института Экспериментальной психологии, так и новые инструменты и подходы к исследованию актуальных проблем современной психологии личности.

Традиции

Говоря о традициях, необходимо в первую очередь обратиться к основам, заложенным в психологические исследования основателем института Г.И. Челпановым.

В первые десятилетия XX в. психологическая наука активно перестраивала свою методологию, в этот период формировались и методологические положения

© Martsinkovskaya T.D., 2022

экспериментальной психологии, разрабатывались новые, объективные методы исследования психики. Именно в это время и возник Психологический институт, который благодаря Г.И. Челпанову стал в то время одним из лучших в Европе и в мире как по оснащенности оборудованием, так и по количеству лабораторных исследований и применявшихся технологий.

Большой научный задел, связанный с анализом зарубежных исследований, дал возможность институту в течение длительного времени прослеживать общие тенденции развития мировой психологии. При этом проблематика, у истоков которой стоял еще Г.И. Челпанов (Челпанов, 1999) и его ближайшие коллеги, во многом сохранилась до настоящего времени.

Для лаборатории психологии подростка главным, конечно, было то, что ведущим методологическим принципом для института стал принцип развития, весьма актуальный и сегодня. В парадигме развития изучаются многие проблемы общей психологии, традиционные еще для школы Челпанова, — восприятие, память, мышление и особенно деятельность. Не менее важным для психологии подростка стало и обоснование значимости самонаблюдения. Идеи, изложенные в работе С.В. Кравкова «Самонаблюдение» (Кравков, 1922), и в наши дни используются при анализе подростковых и юношеских дневников. По мнению С.В. Кравкова, только при самонаблюдении возможно осознание качественных отличий в психологических понятиях. Наряду с методами нарративных интервью, этот подход успешно применяется при изучении постов в соцсетях и блогах.

Не менее важными являются и заложенные еще в середине XX в. традиции анализа границ и возможностей воздействия среды, особенно развивающего влияния обучения и воспитания. При этом концепция развивающего обучения сыграла роль не только в появлении новых программ и нового содержания образования, но и в понимании роли взрослого в процессе обучения, его влияния на собственную активность ребенка и границы его познавательных возможностей в определенный этап времени. Идеи о значимости близкого взрослого, роли взрослого не только как учителя, но и друга, наставника во внеурочной деятельности стали центральными для всех работ О.В. Лишина, как теоретических, так и практических (Лишин, 1997). Результаты его исследований учитываются и сегодня в деятельности лаборатории.

При построении методологии изучения психологии современных подростков и юношей лаборатория опирается на концепцию системно-деятельностного подхода и историко-эволюционного анализа развития личности, разработанную А.Г. Асмоловым. Особенно важным для последних работ лаборатории стали идеи А.Г. Асмолова о системе иерархии установок и смыслов в развитии личности (Асмолов, 2007).

Еще один пласт исследований, проводившихся в институте, касался анализа текста в процессе коммуникативной деятельности (Жинкин, 1982). Представления Н.И. Жинкина о том, что культура, информационное общение людей является одной из ведущих образующих их самосознания, стали особенно важны при анализе влияния современных СМИ на личность подростков. Не менее важны и труды Г.Г. Шпета, касающиеся роли культуры в процессе этнической идентификации и социализации (Шпет, 2007). Эти идеи Г.Г. Шпета находят отражение в работах лаборатории, рассматривающих этапы социализации людей, перехода из одной культуры в другую, в том числе и в исследованиях социальных переживаний и их влияния на процесс формирования идентичности детей. Помимо этого, со-

трудниками лаборатории проводятся ежегодные Шпетовские чтения, в которых анализируется связь трудов Г.Г. Шпета и его коллег с проблемами современной психологической науки.

Безусловно, в теоретической и методологической деятельности лаборатории особую роль играют идеи М.Г. Ярошевского. В свое время М.М. Бахтин отмечал, что авторская речь строится с учетом «чужого слова» и без него была бы другой. В связи с этим М.Г. Ярошевский отмечал, что текст, по которому история науки воссоздает движение знания, следует рассматривать как эффект не только интеллектуальной (когнитивной), но и коммуникативной активности автора этого текста. Его концепция предполагала учет социально-исторических условий, определивших появление и развитие психологических концепций, а также изучение идеогенеза, когнитивного стиля, оппонентного круга, категориальной апперцепции, надсознательного (Ярошевский, 1994). Он писал: «…подобно тому, как за каждым продуктом научного труда стоят незримые процессы в творческой лаборатории ученого, к которым обычно относят построение гипотез, деятельность воображения, силу абстракции и т.п., в производстве этого продукта незримо участвуют оппоненты, с которыми человек ведет скрытую полемику» (Ярошевский, 1994, с. 81–82). Представляется, что обращение к понятию «оппонентный круг» позволяет лучше понять, как появились и развивались многие современные концепции, как в зависимости от социальной ситуации менялись взгляды на личность человека, на границы его активности, на цели, которые ставит перед собой общество в процессе социализации людей.

Историко-генетический подход

Все традиции, заложенные основателями Психологического института, гармонично соединились в методологии историко-генетического подхода, который стал основой теоретической и эмпирической деятельности лаборатории. С точки зрения теории этот подход помогает выделить наиболее созвучные современной ситуации идеи и концепции, модифицируя их в контексте нового методологического аппарата и вызовов современного общества.

Развитие психологии сочетает в себе инструменты, помогающие выделению отдельных понятий и их соединению в целостную картину. Анализируя традиционные концепции, необходимо не только раскрыть их потенциальные возможности, адекватность запросам настоящего, но и вписать их в картину психологической науки в данный момент времени. Особенно важен такой анализ при изучении проблемы социализации, при раскрытии специфики структуры личности, ее идентичности и ее связей с обществом и психологической практикой. Эти материалы необходимы и для построения дизайна эмпирических и экспериментальных работ, и для психологической практики (например, при решении вопросов модернизации системы образования), так как они помогают избежать сделанных ранее ошибок и дают частичный прогноз дальнейшего развития психологического знания. Эти материалы имеют большое значение и в подготовке будущих психологов, так как раскрывают перед студентами перспективу комплексного использования и конструктивного развития психологии.

Историко-генетический подход помогает проводимой в лаборатории работе по изучению процесса социализации детей, подростков и молодежи, в том числе одаренных и трудных детей. Полученные за последние годы материалы показы-

вают, что только через развитие эмоциональной сферы можно заложить знания так, чтобы сочетать индивидуальность, личностный рост и социализированность детей. Полученные нами данные говорят о том, что переживания являются одним из основных механизмов становления идентичности детей, при этом можно выделить два вида переживаний — индивидуальные и социальные, то есть отношение к себе и отношение к социальному окружению, своему месту в нем (Концепции социализации и индивидуализации..., 2010).

Проблема социализации: новая парадигма

Фокусирование сотрудников лаборатории на изучении проблемы социализации, начиная с 2010-х гг., не случайно.

В условиях глобализации и «сужения» географического пространства происходит расширение пространства межличностных контактов, взаимодействия между людьми разных культур, разных социальных и этнических групп (Марциновская, 2016). В транзитивном обществе происходят постоянные изменения ценностей, норм, эталонов поведения, которые при этом трансформируются в зависимости от различных контекстов и вариантов социализации. Постоянная изменчивость приводит к существенному возрастанию неопределенности. Поэтому процессы социализации и ресоциализации происходят не только в первые 10–15 лет жизни, но и на протяжении всего жизненного пути.

Полученные в наших исследованиях материалы показали, что разные аспекты транзитивности связаны с разными трудностями для молодежи. Изменчивость и неопределенность приводят к нарушению целостности идентичности как ее отдельных составляющих, так и временно́й перспективы. Множественность затрудняет выбор группы идентификации и направления социализации. Полученные в наших исследованиях материалы показывают, что три составляющих транзитивности являются крайне сложными для построения адекватных моделей социализации в современном мультикультурном пространстве. Неопределенность и изменчивость увеличивают гетерохронность социального и персонального пространства-времени именно в мультикультурном, а не в монокультурном пространстве. Таким образом, множественность выборов увеличивает сложность ситуации настолько, что во многом исключает возможность поиска рациональных стратегий личностного развития. Исходя из этого, можно предположить, что сама по себе ситуация транзитивности может вызывать сложности в самореализации подростков и молодежи (Хорошилов, 2021).

Сравнительный анализ детерминант, влияющих на выбор стратегий самореализации в стабильном и транзитивном обществе, дает возможность выявить некоторые важные отличия.

— В стабильной ситуации самореализация зависит главным образом от индивидуальных и личностных особенностей и социальной ситуации развития человека. Это прежде всего такие качества, как эмотивность, локус контроля, интенциональность и, частично, общий интеллект.

— В транзитивной ситуации выбор стратегий самореализации зависит от соотношения персональной и социокультурной идентичности, от толерантности к неопределенности, когнитивной сложности и гибкости.

— В стабильном обществе большое значение имеет эмоционально окрашенный и личностно отнесенный опыт; в информационном и транзитивном обще-

стве наряду с собственным опытом все большую роль начинает играть безличная и обобщенная информация.

— В стабильном обществе сложность сохранения синергетических тенденций самореализации оценивается исходя из степени гетерохронности и дисбаланса социальных и персональных параметров хронотопа; в транзитивном мире эта гетерохронность присутствует всегда, поэтому сложность ситуации оценивается в зависимости от соотношения внутри персонального пространства и времени в целом.

Одной из центральных проблем, которую необходимо решить при изучении процесса современной социализации, особенно в контексте социализации молодежи, является проблема границ личностной активности в этом процессе. Успешная социализация, с одной стороны, дает человеку возможность реализоваться в просоциальной деятельности, а с другой — максимально снимает внешние и внутренние барьеры этой активности (Марцинковская, 2015).

При соединении двух линий развития — социализации и идентификации — наблюдается следующая феноменология:

а) изменение роли ценностей, важность соотношения устойчивости и пластичности содержания ценностей;

б) развитие толерантности к неопределенности и аккультурации, что обеспечивает целостность идентичности;

в) соединение разных блоков в социальных представлениях, обеспечивающих адекватность категоризации и самоподтверждения;

г) появление разных вариантов устойчивой субкультуры, в которой реализуется и формируется персональная идентичность (в том числе и в сетевых сообществах);

д) изменение процесса дауншифтинга — уход в мнимую идентичность.

Анализ связи между процессами социализации и идентификации показывает, что здесь можно говорить о сочетании концепции конструкционизма с идеями пассионарности. Ведь в процессе социализации у молодых людей конструируется и переконструируется новый образ мира и себя в нем. Поэтому важным моментом в новом понимании социализации молодежи становится поиск синергетического фактора, который связывает личность и общество, гармонизируя их отношения, и структурирует жизненный путь и разные аспекты идентичности между собой. Таким фактором в изменяющемся и неопределенном мире может стать культура, так как она дает возможность разработки подхода, при котором психическая жизнь человека вводится в русло культурной детерминации, управляющей продуктивной деятельностью людей. При этом именно в контексте определенной культуры можно судить и о причинах, и о смысле того или иного поступка человека, и о его значении для окружающего (Марцинковская, 2015).

Подросток в цифровом мире: вызовы и инновации

Проблема информационных технологий и их влияния на все стороны жизни и деятельности людей является в настоящее время одной из ведущих. Особую актуальность приобретает изучение информационной социализации в подростковом и юношеском возрасте. Это обусловлено тем, что в современном мире роль информации и информационного воздействия на мотивацию и поведение людей всех возрастов и особенно молодежи постоянно увеличивается. Именно этот

факт позволил ученым говорить о возникновении «информационного общества» и «информационной культуры» (Кастельс, 2000).

В процессе проведенных нами исследований и разделении понятий информационного пространства и информационного поля были выделены группы информационных полей, показана их роль как институтов социализации, определены механизмы воздействия информации на подростков и молодежь и показаны результаты этого воздействия на личностное, эмоциональное и когнитивное развитие подростков и молодежи.

Влияние опыта активной интернет-коммуникации на коммуникативную сферу и развитие самосознания особое значение приобретает в подростковом и юношеском возрастах, заставляя говорить о закономерностях и особенностях их информационной социализации.

Полученные в многочисленных исследованиях материалы (Голубева, 2020; Марцинковская, 2019) дали возможность выделить несколько основных причин растущей популярности социальных сетей. Прежде всего, они дают возможность создания индивидуальных профилей, в которых содержится информация о пользователе (его имя, семейный статус, интересы). Не менее важным является и расширение вариантов взаимодействия, общения, обмена информацией, что помогает не только найти нужные данные или новых друзей, но и облегчает достижение намеченных целей.

Можно констатировать, что любая социальная сеть воспринимается большинством российских пользователей как персональная страница с ее уникальным и бережно хранимым контентом: статусами, видео, фотографиями и текстами. Эта страница фактически становится отражением картины мира современной молодежи. Поэтому важно понять не только причины расширяющегося пространства социальных сетей в картине мира молодежи, но и тенденции их развития (Голубева, 2020; Марцинковская, 2019).

На основе анализа социальных сетей можно предположить, что в ближайшем будущем, в связи с распространением высокоскоростного и доступного интернета, социальные сети будут делать акцент не столько на страницы в популярных группах, сколько на потоковое видео. Онлайн-трансляция дает пользователю уникальную возможность стать участником событий, происходящих в данное время. На смену потоковому видео, видимо, скоро придут системы виртуальной и дополненной реальности, например *VR* очки и комнаты.

Полученные данные дают возможность сделать вывод, что в современных социальных сетях реализуется не только потребность молодежи в информации и контактах, но и в эмоциональном насыщении этой информации и этих контактов.

Анализ работ лаборатории показывает, что на основании историко-генетического подхода создана принципиально новая концепция информационной социализации, в которой выделены и описаны психологические характеристики общего информационного пространства и информационных полей, проведена их классификация. Были исследованы новые способы передачи информации и эмоциональных состояний в интернет-коммуникации, выделены формы эмоциональной трансляции в виртуальном общении. Изучение новых закономерностей восприятия и переработки информации позволило определить факторы и границы влияния современных средств информации на когнитивное развитие молодежи.

Не менее важным результатом этой работы стало изучение взаимосвязи реального и виртуального планов общения и идентификационных структур личности. Это дало возможность продемонстрировать значение интернет-коммуникации как способа общения, получения информации и как вида совладания с трудностями.

Выводы

Актуальность исследований подростков как одной из наиболее сензитивных к требованиям социума и времени группы требует от лаборатории постоянно сочетать в своей научной деятельности классические методологии с новыми методами и установками. В этом залог продуктивного развития лаборатории психологии подростка в русле тех традиций, которые были заложены еще в школе Г.И. Челпанова.

Проблемы подросткового возраста всегда остаются актуальными, а в ситуации изменений и неопределенности все более актуализируются. Для их адекватного и продуктивного исследования нужны и традиции, и инновации. Традиции лаборатории связаны с опытом введения подростков в ситуации активного взаимодействия со значимыми взрослыми как в учебное, так и особенно во внеучебное время, формированием новых отношений, созданием новой мотивации на продуктивную и интересную для них деятельность. Это как раз те традиции, которые идут от школы О.В. Лишина.

Второе важное для лаборатории направление деятельности — это исследование подростковой психологии в контексте психологии личности меняющегося общества. Здесь можно опираться на традиции, идущие от А.Г. Асмолова, включающие развивающуюся личность в современное общество и его актуальную проблематику.

Но для разработки направлений новых исследований необходимо представлять инструментарий исторической психологии науки, используя оппонентный круг, и это уже традиции, идущие от М.Г. Ярошевского и разработанного в начале 2000-х гг. в лаборатории историко-генетического подхода, в центре которого лежит концепция переживания как отношения к окружающему миру.

Эти открытия и эти традиции, безусловно, должны учитываться и в современных работах. Однако в настоящее время, по-видимому, уже невозможно развитие и института, и лаборатории в рамках определенной школы или методологии. Важен синтез разных школ, исповедующих близкие методологические принципы и поднимающих не только прикладные, но и фундаментальные общепсихологические проблемы.

Литература

Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл; Академия, 2007.

Голубева Н.А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 130–150. doi: 10.28995/2073-6398-2020-1-130-150

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.

Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2000.

Концепции социализации индивидуализации в современной психологии: Коллективная монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.

Кравков С.В. Самонаблюдение. М.: Госиздат, 1922.

Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для шк. психологов и педагогов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Ин-т практ. психологии, 1997.

Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 77–96. doi: 10.17759/cpp.2019270306

Марцинковская Т.Д. Новая методология исследования транзитивности жизненного пространства изменяющейся личности // Новые психологические исследования. 2021. № 2. С. 31–45. doi: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_02

Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.

Марцинковская Т.Д. Социализация в мультикультурном пространстве. М.: МПГУ, 2016.

Хорошилов Д.А. Онтологическая, социальная и психологическая прекарность: пути взаимодействия в транзитивном обществе // Новые психологические исследования. 2021. № 2. С. 64–83. doi: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_04

Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. Москва; Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1999.

Шпет Г.Г. Философия и психология культуры. М.: Наука, 2007.

Ярошевский М.Г. Историческая психология науки. СПб.: Наука, 1994.

References

Asmolov, A.G. (2007). Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development. Moscow: Smysl; Akademiya. (In Russ.).

Castells, M. (2000). Information Age: Economics, Society and Culture. Moscow: Izdatel'skiy dom GU-VSHE. (In Russ.).

Chelpanov, G.I. (1999). Psychology. Philosophy. Education. Moscow; Voronezh: Akademiya pedagogicheskikh i sotsial'nykh nauk. (In Russ.).

Concepts of socialization of individualization in modern psychology. (2010). In T.D. Martsinkovskaya (Eds.). Obninsk: IG-SOTSIN. (In Russ.).

Golubeva, N.A. (2020). Features of the digital identity of adolescents and youth in the modern technological society. *Vestnik RGGU. Seriya "Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye" (Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education")*, 1, 130–150. doi: 10.28995/2073-6398-2020-1-130-150. (In Russ.).

Khoroshilov, D.A. (2021). Ontological, social and psychological precarity: ways of interaction in a transitive society. *Novyye psikhologicheskiye issledovaniya (New psychological research)*, 2, 64–83. doi: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_04. (In Russ.).

Kravkov, S.V. (1922). Introspection. Moscow: Gosizdat. (In Russ.).

Lishin, O.V. (1997). Pedagogical psychology of education: Textbook for the school psychologists and teachers. In D.I. Feldstein (Eds.). Moscow: In-t prakt. psykhologii. (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2019). Information space of a transitive society: problems and prospects of development. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling psychology and psychotherapy)*, 27 (3), 77–96. doi: 10.17759/cpp.2019270306. (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2021). New methodology for studying the transitivity of the living space of a changing personality. *Novyye psikhologicheskiye issledovaniya (New psychological research)*, 2, 31–45. doi: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_02. (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2015). The problem of socialization in the historical-genetic paradigm. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2016). Socialization in a multicultural space. Moscow: MPGU. (In Russ.).

Shpet, G.G. (2007). Philosophy and psychology of culture. Moscow: Nauka. (In Russ.).
Yaroshevskiy, M.G. (1994). Historical psychology of science. St. Petersburg: Nauka. (In Russ.).
Zhinkin, N.I. (1982). Speech as a conductor of information. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Статья получена 15.07.2022;
принята 19.07.2022;
отредактирована 26.07.22

Received 15.07.2022;
accepted 19.07.2022;
revised 26.07.22

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Марцинковская Татьяна Давидовна — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета; заведующая лаборатории психологии подростка Психологического института Российской академии образования, martsinkovskaya.t@rggu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2810-2554

ABOUT AUTHOR

Tatyana D. Martsinkovskaya — Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities; Head of the Department of Adolescent Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, martsinkovskaya.t@rggu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2810-2554

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 159.9.07
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОШЕСТВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОТРУДНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА: 1920–2020-Е ГГ.

А.Д. Андреева[1]*, А.Г. Лисичкина[2]

[1, 2] Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[1] alladamirovna@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1253-8903

[2] al1975@spartak.ru, https://orcid.org/0000-0002-5411-2396

* Автор, ответственный за переписку: alladamirovna@yandex.ru

Актуальность. Анализ отечественных исследований в области профессионального самоопределения юношества, проводившихся в Психологическом институте РАО в период 1920–2020-х гг., раскрывает целевую и содержательную динамику научных подходов к изучаемой проблеме в контексте исторического и социально-экономического развития нашей страны.

Цель. Выявить изменения в трактовке предмета исследования, показать процесс расширения понятия профессионального самоопределения от выбора профессии до становления профессионала в ходе обучения и реальной трудовой деятельности и психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Методы. Исследование проведено в русле сравнительно-исторического подхода, позволяющего установить изменения феноменологии социально-психологических процессов в разные исторические эпохи.

Результаты. Показаны приоритетные направления научного поиска: от выявления интересов юношей и девушек и поиска отвечающей им профессии — к обучению трудовым умениям и навыкам как способу повышения трудовой мотивации; от ориентации на конкретные профессиональные отрасли и специальности до поиска образовательного маршрута в области предполагаемой будущей трудовой деятельности. Значимыми признаками дальнейшей трансформации процесса профессионального самоопределения выпускников школы в условиях постиндустриальной и цифровой экономики являются повышение самостоятельности молодых людей при выборе своего профессионального будущего, разрушение традиции трудовых династий и утрата ценностного отношения к выбранной профессии как делу всей жизни.

Выводы. Проведенный анализ позволил выдвинуть предположение, что в условиях цифровой экономики принципиально меняется сама структура феномена профессионального самоопределения, направленного не столько на выбор и освоение конкретной профессии, сколько на поиск широкой сферы приложения своих склонностей и способностей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ранний юношеский возраст, социально-экономические условия, профессиональная идентичность, образовательный маршрут, психологическая готовность к самоопределению.

Для цитирования: **Андреева А.Д., Лисичкина А.Г.** Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях сотрудников Психологического института: 1920–2020-е гг. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 198–210. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH IN THE RESEARCH OF THE PSYCHOLOGICAL INSTITUTE: 1920–2020

Alla D. Andreeva[1]*, Alena G. Lisichkina[2]

[1, 2] Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

[1] alladamirovna@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1253-8903

[2] al1975@spartak.ru, https://orcid.org/0000-0002-5411-2396

* Corresponding author: alladamirovna@yandex.ru

Background. The analysis of research in the field of professional self-determination of youth, conducted at the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences in the 1920–2020s, reveals the dynamics of objectives and content of the scientific approaches to the problem in the context of historical and socio-economic development of our country.

Objective. To identify the changes in the interpretation of the research subject and show the process of expanding the concept of professional self-determination from choosing a profession to becoming a professional during training and real work as well as the psychological readiness for professional self-determination.

Methods. The study was conducted in line with the comparative historical approach which allowed for establishing changes in the phenomenology of socio-psychological processes in different historical epochs.

Results. The article highlighted the priority directions of scientific research: from identifying the interests of youth and finding a profession that meets them to teaching labor skills and abilities as a way to increase labor motivation; from focusing on specific professional branches and specialties to finding an educational route in the field of prospective future work. The authors revealed the significant signs of the further transformation of the process of professional self-determination of school graduates under conditions of the post-industrial and digital economy. They are: the increase in the independence of young people when choosing their professional future, the destruction of the tradition of labor dynasties and the loss of value attitude to the chosen profession as a life's work.

Conclusion. The analysis made it possible to put forward the assumption that in the conditions of the digital economy, the very structure of the professional self-determination phenomenon is fundamentally changing, being aimed not so much at choosing and mastering a specific profession, but at finding a wide scope of application of one's inclinations and abilities.

© Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., 2022

Keywords: professional self-determination, early youth age, socio-economic conditions, professional identity, educational route, psychological readiness for self-determination.

For citation: **Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G.** (2022). The problem of professional self-determination of youth in the research of the Psychological Institute: 1920–2020. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 198–210. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210

Введение

Профессиональное самоопределение молодежи принадлежит к числу тех динамических процессов, содержание которых обусловлено социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе. В нем можно выделить как общевозрастные тенденции, определяемые институциональными требованиями социума, так и специфические, отражающие приоритеты конкретного периода общественного и промышленного развития государства. К первым, безусловно, относятся обращенность молодых людей в будущее, определенный оптимизм и надежда на благополучную жизнь, затруднения, испытываемые ими при выборе профессии. Эти характеристики выделяются практически всеми отечественными исследователями психологии и социологии юношеского возраста, вне зависимости от конкретного исторического периода. Вторые связаны с уровнем экономического развития страны, востребованностью тех или иных профессий на рынке труда, перспективностью и уровнем оплаты, социальной направленностью профессии. Мы предприняли попытку проанализировать влияние этих тенденций на направленность исследований данной проблемы, проводившихся в Психологическом институте Российской академии образования (ПИ РАО) на протяжении более ста лет его существования.

Эпоха индустриализации

Первые публикации по проблеме профессионального самоопределения российских старших школьников, которые нам удалось найти, принадлежат сотрудникам ПИ РАО (тогда Московского государственного института экспериментальной психологии Российской Ассоциации научно-исследовательских институтов общественных наук) Н.А. Рыбникову и В.Е. Смирнову.

Н.А. Рыбников одним из первых обратился к изучению сферы интересов и устремлений школьников, их представлений о престижности профессий. Результаты его исследований опубликованы в работах «Идеалы гимназисток» (1916); «Деревенский школьник и его идеалы» (1916); «Интересы современного школьника» (1926). Примечательно, что на протяжении целого десятилетия, с 1914 по 1924 г., наиболее привлекательной для школьников оказывалась профессия учителя: «...как и во всех наших предшествующих анкетах на первом месте стоит профессия учителя — о ней главным образом мечтают и современные школьники, и школьники недавнего прошлого» (Рыбников, 1922, с. 13).

© Andreeva A.D., Lisichkina A.G., 2022

Монография Н.А. Рыбникова «Психология и выбор профессии» (1922) посвящена преимущественно вопросам разработки психограмм различных профессий (то есть комплекса профессиональных требований к психологическим данным человека) и методов выявления психических особенностей будущих работников. По мнению автора, совпадение требуемых профессией и индивидуальных психологических характеристик свидетельствует об истинном призвании человека к данной области, о котором он сам может и не знать. Н.А. Рыбников приводит данные анкетирования выпускников школ, согласно которым около 40% опрошенных хотели бы найти работу по призванию, но лишь часть из них (к сожалению, не указано, какая) стремится к этому. Остальные же либо сознательно не собираются идти по «своей дороге», либо вообще не задумываются о такой возможности. Среди причин, мешающих поиску призвания, 50% учащихся называют внешние обстоятельства жизни, 20% — внутренние, психологические мотивы, а 30% указывают и на внешние, и на внутренние препятствия. Помочь школьнику разобраться в себе, понять свои способности и интересы может учитель, которому юноша доверяет, а также чтение художественной и психологической литературы (Рыбников, 1922).

Другое обширное исследование в этом направлении было проведено В.Е. Смирновым, представившим в своей монографии «Психология юношеского возраста» (Смирнов, 1929) материалы, собранные в 1919–1925 гг. В исследовании приняли участие около 700 подростков из Москвы, Твери, Иваново-Вознесенска, Ярославской губ., Златоуста, обучающихся в формате фабрично-заводского ученичества профессиям печатника, текстильщика, металлиста. Анализируя полученные данные, автор отмечает присущие юности оптимизм относительно своего будущего, стремление выйти за рамки социальной традиции, классовой и семейной предопределенности профессиональных занятий, отмечает попытки молодых людей понять свои склонности к привлекательным видам труда, рассматривает представления старших подростков о социальной ценности профессий. Подчеркивая, что «свою трудовую карьеру подросток начинает с завязанными глазами: он мало знает себя, свои способности, мало знаком с существующими профессиями» (там же, с. 290), В.Е. Смирнов тем не менее полагает, что подросток не лишен возможности получить информацию о мире профессий и разобраться в собственных склонностях, познать свои сильные и слабые стороны, однако это требует от него определенной внутренней работы. Внимание к своим интересам, рефлексия достижений и неудач, сравнение себя со сверстниками, социальная любознательность помогут ему сориентироваться в мире профессий, выбрать свой жизненный путь.

Оба указанных автора в качестве основной проблемы профессионального и жизненного самоопределения юношества называют влияние ближайшей среды, то есть семьи, семейной рабочей традиции. Наиболее сильно эта тенденция проявляется в ремесленной и фабричной среде, где оба родителя обычно занимаются одним делом, и подростку бывает сложно преодолеть эту «семейную колею», войти в новую, неизведанную профессиональную область. Большие города и крупные промышленные центры быстрее разрушают эту семейную традицию, открывая перед молодыми людьми совершенно новые виды трудовых занятий.

Другим мощным фактором, помогающим юношам сойти с родительской колеи, В.Е. Смирнов считает присущие возрасту оптимизм и веру в собственное лучшее будущее. «Живые стремления юности еще не обрезаны привычной рутиной

и обычным механизмом жизни: подростки, как показывают те же анкеты, ищут удовлетворения эстетических, умственных, нравственных запросов, они смотрят дальше и глубже, чем отцы, мечтают о завоевании более высокого творческого положения в жизни, ищут других занятий, стараются работать над своим развитием. Пусть эти цели еще неопределенны, пусть та или другая профессия рисуется неясно и оценивается односторонне — факт остается фактом» (Смирнов, 1929, с. 293). Эта центральная психологическая характеристика юношеского возраста, которую впоследствии Л.И. Божович назвала «устремленностью в будущее» (Божович, 2008, с. 281), устойчиво выявляется и в современных исследованиях.

Если Н.А. Рыбников (1922) полагал призвание главным условием благополучного профессионального самоопределения, то В.Е. Смирнов выделял такой значимый параметр выбора профессии, как ее социальная ценность, проявляющаяся преимущественно в условиях труда. Так, в качестве привлекательных сторон будущей работы опрошенные им подростки называли интерес, легкость, новизну, быстроту усвоения, чистоту, подвижность рабочих движений и сложность. К отрицательным сторонам относились утомительность, трудность, тяжесть, неопределенность, однообразие, напряженность внимания, плохие гигиенические условия, несправедливость, небрежное отношение наставников и отсутствие товарищеской солидарности (Смирнов, 1929). Проведенное О.А. Москвитиной исследование представлений современных выпускников школы и студентов младших курсов колледжей о социальной ценности профессий также показало, что вне зависимости от ступени образования и половой принадлежности респондентов, наибольшую социальную ценность для них представляют те параметры будущей профессии, которые можно определить как ресурсные для общего жизненного благополучия и комфортные для реализации трудовой деятельности: заработная плата, комфортные условия труда, престижность и востребованность (Москвитина, 2021).

Таким образом, мы можем видеть, что и почти 100 лет тому назад, и сегодня юношескому возрасту присущи не только оптимистическая устремленность в будущее, но и достаточно наивное представление о своей будущей профессии, связанное не столько с ее содержанием и социальным смыслом, сколько с комфортными условиями труда. Эти особенности отношения юношей и девушек к своему будущему месту в обществе носят отчетливый вневременной, внеисторический характер, что позволяет определять их как действительно возрастные психологические характеристики раннего юношеского возраста. В то же время сам профессиональный выбор, условия и мотивация его совершения определяются конкретными социально-экономическими обстоятельствами жизни учащихся, той социальной ситуацией развития, которая складывается для молодых представителей разных исторических эпох и разных социальных групп.

В периоды индустриального строительства, то есть с конца 1920-х гг., и послевоенного восстановления хозяйства изучение профессионального самоопределения старших подростков и юношей концентрировалось вокруг проблемы обучения трудовым навыкам, освоения конкретной профессии, профессиональной пригодности и профотбора. Это направление исследований выросло из психотехники, основы которой в отечественной науке были заложены руководителем психотехнической секции Института экспериментальной психологии И.Н. Шпильрейном и активным участником этой секции С.Г. Геллерштейном. Заметим, что основное

внимание исследователей было направлено на разработку оптимальных способов обучения молодых людей навыкам рабочих профессий, в наибольшей степени востребованных индустриальной экономикой. Качественное освоение рабочей специальности полагалось важным условием формирования соответствующей мотивации к труду, стремления к совершенствованию профессиональных умений, становления профессионала. Идея собственных интересов и склонностей как основания выбора профессии ушла на второй план, уступив место задаче привлечения молодых людей в профессии, отвечающие нуждам текущей экономической ситуации (Трудовой метод…, 1925). Так, например, в начале 1950-х гг. К.А. Арискина показала, что в тяжелые послевоенные годы свыше 30% выпускников московских школ выбирали производственные профессии, откликаясь тем самым на запрос государства на восполнение утраченных в годы войны рабочих кадров (Арискина, 1952). С 1959 г. производственное обучение и связанные с ним профессиональные интересы учащихся стали главным предметом исследований в области профессионального самоопределения.

Эпоха развитого социализма

Дальнейшее развитие индустриальной экономики и ее постепенный переход в постиндустриальную фазу привели к появлению новых профессий, предполагающих более длительную подготовку, к дифференциации специальностей внутри одной профессии и в целом к расширению диапазона трудовых занятий. Возникали виды труда, недоступные наблюдению в повседневной жизни, для знакомства с ними необходимо было проявить специальный интерес и дополнительные усилия. Выбор профессии осложнялся появлением узких специальностей, требующих сходных способностей, но совершенно разных профессиональных умений и навыков. Такая объективно складывающаяся ситуация не могла не отразиться на характере профессионального самоопределения выпускников школы.

Так, исследования сотрудников института Н.И. Крылова, Т.В. Кудрявцева, И.М. Кондакова, Д.И. Фельдштейна и других показывали низкий уровень готовности выпускников школы к выбору профессии, слабое понимание ими социального и экономического смысла труда (Кондаков, 1989; Крылов, 1982; Кудрявцев, Шегурова, 1983; Фельдштейн, 1994). Обширное исследование Н.И. Крылова выявило преобладание более типичных для подростков мотивов выбора маршрута профессионального образования («мой друг решил поступать в этот институт», «этот институт недалеко от моего дома, удобно будет добираться», «у меня там родственник работает» и т.п.) (Крылов, 1982). В работе А.М. Кухарчук и А.Б. Ценципер, проведенной под руководством Л.И. Божович, было отмечено, что 43,8% опрошенных ими выпускников средней школы еще не сделали окончательного выбора, а около 50% ответивших положительно не смогли обосновать своего решения (Кухарчук, Ценципер, 1976). Д.И. Фельдштейн, изучавший готовность к профессиональному выбору выпускников неполной средней школы, обнаружил, что почти 40% школьников вообще не задумываются об этой проблеме. Определенную роль в этом сыграл и рост благосостояния советских семей, которые теперь (в отличие от трудных послевоенных лет) могли позволить своим детям продолжать обучение до практически взрослого возраста (Фельдштейн, 1994).

Очевидное усложнение выбора будущей профессии поставило такие задачи, как профессиональное просвещение учащихся, разработка научно обоснованных методов определения профессиональной пригодности, создание целостной системы профессиональной ориентации молодежи. Существенный вклад в разработку этого направления внесли сотрудники института К.М. Гуревич, В.В. Чебышева, О.А. Конопкин, Э.А. Фарапонова, А.К. Осницкий. В значительной мере эти исследования были обусловлены оттоком молодежи от рабочих профессий, что вызывало серьезную тревогу у руководства страны (Гуревич, 1972; Конопкин, 1980; Осницкий, 1992; Психологические основы…, 1988; Чебышева, 1983). Изучение профессиональных намерений старшеклассников показало, что в 1963–1965 гг. соотношение между выпускниками школ, планирующими дальнейшую учебу в вузе, техникуме и ПТУ, было 4:1:0 соответственно (Кухарчук, Ценциппер, 1976), а по данным 1970–1980 гг. от 69% до 81% выпускников школ в крупных промышленных городах планировали поступать в высшие учебные заведения, и только от 1,3% до 16% учащихся предполагали получить среднее профессиональное образование (Журавлев, 1972; Лебедева, 1974).

Прогнозируя риски дальнейшего экономического развития, связывая их именно с сокращением прироста трудовых ресурсов в промышленности, состоявшийся в 1981 г. XXVI съезд КПСС обратил особое внимание на проблему профессионального самоопределения молодежи: «…Незавершенность профессионального самоопределения, растянутость этого процесса во времени — во многих случаях причина недостаточной удовлетворенности части людей своей профессией, а следовательно, и текучести кадров, которая в условиях дефицита рабочих рук наносит немалый ущерб нашей экономике» (Материалы…, 1981, с. 38). С этого момента вопрос профориентации стал одним из ключевых в деле реформирования общеобразовательной и профессиональной школы. Было открыто более 60 региональных Центров профессиональной ориентации молодежи, создано множество консультационных пунктов, возобновлено обучение основам профессий в средней школе (УПК — учебно-производственные комбинаты). Будущее, однако, показало, что выбранная тогда стратегия не отражала истинных причин трансформации сферы трудовых ресурсов и не соответствовала процессу перехода индустриальной экономики к ее постиндустриальному типу, связанному с сокращением численности рабочих и инженерно-технических профессий, уменьшением доли ручного и низкоквалифицированного труда в промышленности, превращением сферы социальных услуг в основную часть экономики по числу занятых в ней людей.

В исследованиях последних лет установлено, что профессиональные предпочтения современных старшеклассников в полной мере отражают структуру именно постиндустриальной экономики: наиболее привлекательными для выпускников школы являются занятия, относящиеся к сферам «человек — человек» (социальные услуги: образование, медицина, психология, юриспруденция, управление, маркетинг, силовые структуры, политика, СМИ, спорт), «человек — знаковая система» (IT-технологии, экономика, финансы, наука, иностранные языки) и «человек — художественный образ» (различные виды творчества, рукоделия) (Данилова, 2021).

В рамках другого направления исследований, проводившихся в ПИ РАО, процесс профессионального самоопределения юношества изучался в контексте личностного самоопределения (Божович, 2008; Борисова, 1995; Гинзбург, 1996;

Толстых, 1987; Формирование…, 1989). Так, Л.И. Божович анализировала самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. «Потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и раннего юношеского возрастов, что неразрывно связано с такой существенной характеристикой этого этапа развития, как устремленность в будущее» (Божович, 2008, с. 281). В указанных выше работах выбор профессии рассматривался с позиций построения, проектирования учащимися старшего подросткового и юношеского возрастов жизненной перспективы, а устремленность в будущее стала одной из главных личностных характеристик. И.В. Дубровина подчеркивала, что применительно к данному периоду личностного развития следует говорить о формировании психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, предшествующей профессиональному выбору и профессиональному обучению (Формирование…, 1989). Этой же точки зрения придерживалась и Е.М. Борисова, полагавшая, что подлинное самоопределение происходит по мере становления профессионала и потому невозможно вне профессиональных знаний и умений (Борисова, 1995).

Эпоха постиндустриальной цифровой экономики (современные исследования)

Исследования, проводимые в лаборатории научных основ детской практической психологии ПИ РАО, продолжающей традиции школы Л.И. Божович и И.В. Дубровиной, показывают, что большинство современных выпускников школы ориентированы не столько на конкретную профессию, сколько на продолжение образования в выбранном направлении. Однако они зачастую не могут описать содержание своей будущей работы, не различают понятия карьерного и профессионального роста, определяют социальную ценность профессии исключительно по ее престижности и уровню оплаты. Качество и уровень профессиональных знаний, личная ответственность за результат труда, гуманитарное содержание профессии (ориентация на помощь людям) имеют существенно меньшее значение для современных учащихся раннего юношеского возраста (Данилова, 2021; Москвитина, 2021).

В условиях цифровой экономики теряется ценностное представление о профессии как о деле всей жизни. Стремительно изменяется рынок профессий, их содержание и требования, очевидной становится не только необходимость постоянно обновлять профессиональные знания и умения, но и готовность осваивать новые. Соответственно трансформируется мотивация профессионального выбора учащихся: доминирующее положение принадлежит личным мотивам, связанным с потребностью в самореализации, удовлетворении собственных интересов и склонностей, тогда как широкие социальные (помощь людям, забота о природе) и прагматичные (зарплата, престижность) мотивы занимают подчиненное положение (Данилова, 2021). Результаты наших исследований демонстрируют, что нынешние выпускники средней школы редко опираются на советы родителей или семейные традиции, большинство так или иначе выбирают образовательный маршрут в соответствии со своими способностями, интересами и склонностями, определяя

таким образом общее направление своей предполагаемой профессиональной деятельности (Андреева, Лисичкина, Бримова, 2021а; Данилова, 2021).

Практически утрачена та самая «семейная колея», которая определяла профессиональный выбор юношей и девушек на протяжении почти всего прошлого века (Рыбников, 1922; Смирнов, 1929; Крылов, 1982; Атутов, Климов, 1984; Божович, 2008; Прыгин, Степанский, Фарютин, 1987). Работы сотрудников ПИ РАО свидетельствуют о том, что если в 1970-х гг. советам или примеру родителей следовали 56,6% выпускников школ (Кухарчук, Ценциппер, 1976), то в конце 1980-х гг. их число снизилось до 29,2% (Кондаков, 1989), а к 2020 г. — до 14,6% (Андреева, Лисичкина, Бримова, 2021б). Мы интерпретируем этот сдвиг в контексте наступления эпохи префигуративной культуры, для которой характерно обесценивание опыта предшествующих поколений на фоне быстрых и множественных изменений всех сфер человеческой деятельности.

Присущая юношескому возрасту устремленность в будущее в значительной степени обусловлена завершением институционального детства, обретением нового социального статуса взрослого человека, окончанием периода моратория на самоопределение. Тем не менее сегодня мы получаем данные о том, что настоящий период жизни ценится современными молодыми людьми не меньше, чем привлекательное, но крайне неопределенное будущее. Вероятно, эта двойственность в отношении к своему настоящему и будущему выступает своеобразной копинг-стратегией, помогающей справиться с решением задачи самоопределения в условиях высокой подвижности социальных и экономических процессов. Перед учащимся стоит задача определения своего хотя бы ближайшего будущего, то есть выбора дальнейшего образовательного маршрута, однако, как показывают наши исследования, сформированную профессиональную идентичность демонстрируют лишь 43% выпускников школы, а 49% находятся в состоянии моратория (Андреева, Лисичкина, Бримова, 2021б). Эти результаты содержательно корреспондируют с популярной сегодня концепцией медленного взросления современной молодежи и дают основания говорить о недостаточном уровне психологической готовности юношей и девушек к профессиональному самоопределению.

Однако, планируя продолжение исследований в данном направлении, мы предполагаем, что возможно и другое объяснение получаемых нами данных. Мир профессий, их содержание и технологии меняются столь быстро, что профессиональное обучение не в состоянии снабдить студентов всем арсеналом необходимых знаний и умений. В одни и те же профессии приходят люди с разным базовым образованием, но обладающие необходимыми для данной работы знаниями. Такая мультипликация профессиональных требований внутри разных профессий — характерная черта цифровой экономики, позволяющая работнику быстро перестроиться в соответствии с новыми задачами или условиями труда. Именно поэтому выбор современными выпускниками школ дальнейшего образовательного маршрута следует рассматривать только как определение общего направления своего будущего, но не как выбор конкретной профессии.

Выводы

Проблема профессионального самоопределения молодежи не имеет окончательного решения, ибо находится в прямой связи с социально-экономическими

процессами, потребностями и запросами общества. На протяжении столетия менялся предмет ее исследования: от выявления интересов юношей и девушек и поиска отвечающей им профессии к обучению трудовым умениям и навыкам как способу повышения трудовой мотивации, от ориентации на конкретные профессиональные отрасли и специальности до поиска образовательного маршрута в области предполагаемой будущей трудовой деятельности. Соответственно и понимание процесса профессионального самоопределения двигалось в направлении от выбора профессии к становлению профессионала в ходе обучения и реальной трудовой деятельности, позже был выделен предшествующий этому этап психологической готовности к профессиональному самоопределению, свидетельствующий о личностной и социальной зрелости молодых людей. По-видимому, сегодня следует говорить не о линейном усложнении данного процесса, а о новой структуре феномена профессионального самоопределения, предполагающего не только выбор, освоение и совершенствование профессиональных знаний и умений, но и готовность применять их в новой системе требований. Это в свою очередь требует формирования у учащихся гибкого, подвижного представления о содержании профессии, ее взаимосвязанности и интегрированности с другими сферами человеческой деятельности, определенной универсальности ряда профессиональных требований и, соответственно, множественности образовательных маршрутов.

Литература

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бримова Л.А. Временная и жизненная перспектива как мотивационный центр самоопределения в ранней юности: сравнительно-историческое исследование // Теоретическая и экспериментальная психология. 2021а. Т. 14, № 1. С. 6–15.

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бримова Л.А. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021б. № 2. С. 127–140. doi: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140

Андреева А.Д., Гуткина Н.И., Дубровина И.В. и др. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989.

Арискина К.А. Выбор профессии учащимися средней школы: дисс. … канд. психол. наук. Москва, 1952.

Атутов П.Р., Климов Е.А. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии 1984. № 1. С. 13–20.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. … д-ра психол. наук. Москва, 1995.

Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: дисс. … д-ра психол. наук. Москва, 1996.

Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и проблема закрепления кадров. Вопросы теории и практики профориентации / Под ред. И.Д. Зверева. М.: Педагогика, 1972.

Данилова Е.Е. Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 1–2 (55). С. 31–38.

Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1972.

Кондаков И.М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: дисс. … канд. психол. наук. Москва, 1989.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.

Крылов Н.И. К вопросу о мотивации профессиональных намерений учащейся молодежи. Мотивация личности: феноменология, закономерности и механизмы формирования / Отв. ред. А.А. Бодалев. М: АПН СССР, 1982.

Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.

Кухарчук А.М., Ценципер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. Минск: Народная Асвета, 1976.

Лебедева В.Л. Проблема руководства жизненным самоопределением старшеклассников: дисс. … канд. психол. наук. Москва, 1974.

Материалы XXVI съезда Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат, 1981.

Москвитина О.А. Социальные представления старшеклассников о ценности профессий в условиях цифровизации. Нейронаука для медицины и психологии: XVII Международный междисциплинарный конгресс. Судак, Крым, Россия; 30 мая — 10 июня 2021 г.: Труды Конгресса / Под ред. Е.В. Лосевой, А.В. Крючковой, Н.А. Логиновой. М.: МАКС Пресс, 2021.

Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 52–59.

Прыгин Г.С., Степанский В.И., Фарютин С.В. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 45–51.

Фарапонова Э.А., Данюшевская Т.И., Жукова Т.И. и др. Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э.А. Фарапоновой. М.: Педагогика, 1988.

Рыбников Н.А. Психология и выбор профессии. 3-е изд. Орел: Гос. изд-во, Орловск. отд., 1922.

Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. М., Л.: Молодая гвардия, 1929.

Толстых Н.Н. Отношение к будущему. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987.

Трудовой метод изучения профессий / Под ред. и с предисл. И.Н. Шпильрейна. М.: Изд-во НК РКИ СССР, 1925.

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994.

Чебышева В.В. Психология трудового обучения. М.: Высшая школа, 1983.

References

Andreeva, A.D., Gutkina, N.I., Dubrovina, I.V. et al. (1989). Shaping the personality of a high school student. In I.V. Dubrovina (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G., Brimova, L.A. (2021a). A time and life perspective as a motivational center of self-determination in early adolescence: a comparative historical study. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 1 (14), 6–15. (In Russ.).

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G., Brimova, L.A. (2021b). Dynamics of professional identity in high school students of Moscow and regional schools. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology)*, 2, 127–140. doi: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140 (In Russ.).

Ariskina, K.A. (1952). Vybor professii uchashchimisya srednei shkoly: Diss. … kand. psikhol. nauk. (Choice of profession by secondary school students: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Atutov, P.R., Klimov, E.A. (1984). Problems of psychological provision of preparation of youth for work and choice of profession. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 13–20. (In Russ.).

Borisova, E.M. (1995). Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyi aspekt: diss. … dokt. psikhol. nauk. (Professional Self-Determination: Personal Aspect). Doctoral Dissertation. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Bozhovich, L.I. (2008). Personality and its formation in childhood. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).

Chebysheva, V.V. (1983). Psychology of labor training. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.).

Danilova, E.E. (2021). Motivation for choosing a future profession among high school students of the metropolis. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya (Actual problems of psychological knowledge)*, 1–2 (55), 31–38. (In Russ.).

Faraponova, E.A., Danyushevskaya, T.I., Zhukova, T.I. et al. (1988). Psychological bases of labor education of schoolchildren. In E.A. Faraponova (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Fel'dshtein, D.I. (1994). Psychology of personality formation. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. (In Russ.).

Ginzburg, M.R. (1996). Psikhologiya lichnostnogo samoopredeleniya: Diss. … dokt. psikhol. nauk. (Psychology of Personal Self-Determination). Doctoral Dissertation. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Gurevich, K.M. (1972). Professional suitability and the problem of retaining staff. In the collection Questions of the theory and practice of career guidance. In I.D. Zverev (Eds.), (pp. 69–76). Moscow: Pedagogika. (In. Russ.).

Kondakov, I.M. (1989). Individual'no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov v vybore professii: Diss. … kand. psikhol. nauk. (Individual-psychological characteristics of teenagers in the choice of profession: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (1980). Psychological mechanisms of regulation of activity. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Krylov, I.I. (1982). To the question of motivating the professional intentions of students. In the collection of scientific works Motivation of personality: phenomenology, regularities and mechanisms of formation. In A.A. Bodalev (Eds.), (pp. 44–45). Moscow: APN SSSR. (In Russ.).

Kudryavtsev, T.V., Shegurova, V.Yu. (1983). Psychological analysis of the dynamics of professional identity. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 51–59. (In Russ.).

Kukharchuk, A.M., Tsentsiper, A.B. (1976). Professional self-determination of students. Minsk: Narodnaya Asveta. (In Russ.).

Labor method of studying professions (1925). In I.N. Shpil'rein (Eds.). Moscow: Izd-vo NK RKI SSSR. (In Russ.).

Lebedeva, V.L. (1974). Problema rukovodstva zhiznennym samoopredeleniem starsheklassnikov: diss. … kand. psikhol. nauk. (The problem of leadership of life self-determination of high school students: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In. Russ.).

Materials of the XXVI Congress of the Communist Party of the Soviet Union. (1981). Moscow: Politizdat. (In Russ.).

Moskvitina, O.A. (2021). Social views of senior schoolers about the value of professions in the context of digitalization. In E.V. Loseva, A.V. Kryuchkova, N.A. Loginova (Eds.), Neuroscience for Medicine and Psychology: XVII International Interdisciplinary Congress. Sudak, Crimea, Russia; May 30 — June 10, 2021: Works of the Congress (pp. 270–271). Moscow: MAKS Press. (In Russ.).

Osnitskii, A.K. (1992). Skills of self-regulation in professional self-determination of students. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1–2, 52–59. (In Russ.).

Prygin, G.S., Stepanskii, V.I., Faryutin, S.V. (1987). Influence of features of self-regulation of activity on professional self-determination of high school students. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 45–51. (In Russ.).

Rybnikov, N.A. (1922). Psychology and the choice of profession (3rd ed.). Orel: Gos. izd-vo. Orlovsk. otd. (In Russ.).

Smirnov, V.E. (1929). Psychology of the youth age. Moscow, Leningrad: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

Tolstykh, N.N. (1987). Relation to the future. In I.V. Dubrovina (Eds.), Formation of personality in the transition period from adolescence to adolescence: monograph (pp. 42–65). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Zhuravlev, V.I. (1972). Questions of life self-determination of high school graduates. Rostov-on-Don: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta. (In Russ.).

Статья получена 23.05.2022;
принята 03.06.2022;
отредактирована 28.06.2022

Received 23.05.2022;
accepted 03.06.2022;
revised 28.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Алла Дамировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования, alladamirovna@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1253-8903

Лисичкина Алена Геннадьевна — научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования, al1975@spartak.ru, https://orcid.org/0000-0002-5411-2396

ABOUT AUTHORS

Alla D. Andreeva — PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, alladamirovna@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1253-8903

Alena G. Lisichkina — Associate Researcher, Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, al1975@spartak.ru, https://orcid.org/0000-0002-5411-2396

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.072
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-211-224

ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЯХ: ПРОДОЛЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ

Н.Л. Карпова[1]*, Н.В. Кисельникова[2], Т.А. Попова[3]

[1, 2, 3] Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[1] nlkarpova @mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9964-7629

[2] Лондонский университет Биркбек, Лондон, Великобритания, nv.pirao@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0710-4972

[3] Московский институт психоанализа, Москва, Россия, elenia2@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8772-8990

* Автор, ответственный за переписку: nlkarpova@mail.ru

Актуальность работы задается необходимостью разработки новых подходов и методов в психологическом консультировании и психотерапии.

Цель. В статье освещаются результаты исследований, проводимых в настоящее время сотрудниками лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института РАО. Объектами изучения являются такие аспекты помогающих практик, как (1) профессиональные компетенции психологов-консультантов, (2) специфика психологии общения в логопсихотерапии и (3) экзистенциальное Я подростков в артлоготерапии.

Результаты. В рамках первого направления подчеркивается, что существует множество моделей профессиональных компетенций психологов-консультантов и психотерапевтов, которыми пользуются разные профессиональные сообщества и школы психотерапии. Опора на такие модели сильно упрощает оценку развития компетенций как у студентов в процессе обучения, так и у практикующих специалистов по мере наращивания опыта работы. Представлены результаты разработки авторской теоретической модели компетенций психологов-консультантов.

Второе направление акцентирует внимание на том, что одна из важнейших компетенций, которой должен обладать специалист в области помогающих профессий, чтобы быть эффективным в общении, — это способность вызывать доверие к своей работе. Представлено исследование отношения к психотерапевтическому воздействию в системе семейной групповой логопсихотерапии. Выделены два типа установок: на коммуникацию лишь как на передачу информации и на доверие методике и руководителю. Также выявлена типология отношения к воздействию на личность со стороны значимого Другого (в данном случае логопсихотерапевта).

В рамках третьего направления обсуждаются результаты исследования экзистенциального Я личности клиента, проходящего артлоготерапию. Показано, что артлогометодика «Драгоценность» (автор Т.А. Попова) способствует осмыслению клиентом ценности собственной жизни и может применяться с младшего подросткового возраста.

Выводы. Использование в помогающих практиках интегративных методик, объединяющих несколько подходов, является перспективным направлением в психологическом консультировании.

Ключевые слова: консультативная психология, психотерапия, модель компетенций, семейная логопсихотерапия, доверие, артлоготерапия, экзистенциальное Я.

Информация о финансировании. Исследование доверия выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10626.

Для цитирования: **Карпова Н.Л., Кисельникова Н.В., Попова Т.А.** Исследования в помогающих профессиях: продолжение традиций // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 211–224. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-211-224

CLINICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-211-224

RESEARCH IN HELPING PROFESSIONS: CONTINUING TRADITIONS

Nataliya L. Karpova[1]*, Natalia V. Kiselnikova[2], Tatyana A. Popova[3]

[1, 2, 3] Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

[1] nlkarpova @mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9964-7629

[2] Birkbeck College, University of London, London, United Kingdom, nv.pirao@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0710-4972

[3] Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, elenia2@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8772-8990

* Corresponding author: nlkarpova @mail.ru

Background. The relevance of the work is set by the need to develop new approaches and methods in psychological counseling and psychotherapy.

Objective. The article presents the results of three research works currently being carried out by the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy researchers of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. These studies aim to investigate various aspects of helping practices: (1) the professional competencies of counselling psychologists, (2) the specifics of the psychology of communication in logopsychotherapy, and (3) existential Self of teenagers in artlogotherapy.

Results. The first direction emphasizes that there are many models of professional competencies of counselling psychologists and psychotherapists, accepted by various professional communities and schools of psychotherapy. Relying on such models simplifies assessing the development of competencies in students during the learning process and in practitioners with increasing work experience. The authors present the results of developing their theoretical model of the competencies of psychologists-consultants.

The second direction focuses on the fact that one of the most important competencies that a specialist in the helping professions must possess to be effective in commu-

© Карпова Н.Л., Кисельникова Н.В., Попова Т.А., 2022

nication is the ability to inspire confidence in his work. A study of the attitudes towards psychotherapeutic influence in the system of the family group logopsychotherapy is presented, which made it possible to identify the main two types of such attitudes: a setting for communication as a way to transfer the information and setting for trust in the methodology and the leader. The study also revealed a typology of attitudes towards the impact of a significant Other on the personality.

The third research direction is represented by the discussion of a study on the existential self of a client personality in the artlogotherapy. It shows how the art-logo technique "Jewel" by T.A. Popova contributes to understanding by the client the value of his own life. The technique can be used from early adolescence.

Conclusion. It is stated that the use of integrative methods combining several approaches is a promising direction of psychological counselling.

Keywords: counselling psychology, psychotherapy, competency model, family logopsychotherapy, trust, art logotherapy, existential self.

Funding. The study on trust was carried out with the financial support of the Russian Humanitarian Foundation, project 15-06-10626.

For citation: **Karpova, N.L., Kiselnikova, N.V., Popova, T.A.** (2022). Research in helping professions: continuing traditions. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (*Theoretical and experimental psychology*), 3 (15), 211–224. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-211-224

Введение

В созданной в 1994 г. в Психологическом институте РАО (ПИ РАО) лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии, где одним из ведущих специалистов был Ф.Е. Василюк (1984), разрабатывались такие направления исследования помогающих практик, как понимающая психотерапия, диалогический подход в психотерапии, гуманитарная метапарадигма в современной психологии и психотерапии, семейная психотерапия и др. Направления исследований, заложенные работавшими в институте в 1970–2010-е гг. А.А. Бодалевым (в области психологии общения: Бодалев, 1996; Психология общения… словарь, 2015), Ю.Б. Некрасовой (групповая логопсихотерапия: Некрасова, 1992, 2006), В.Э. Чудновским (психология смысла жизни: Чудновский, 2006), продолжают разрабатываться и сегодня. Результаты современных исследований сотрудников лаборатории консультативной психологии и психотерапии по названным выше темам будут представлены в этой статье.

О профессиональных компетенциях психологов-консультантов

Система профессиональной подготовки психологов-консультантов и немедицинских психотерапевтов в России все еще находится в процессе становления. Поэтому научно обоснованная, обобщенная модель *компетенций* (*К*), на которую можно было бы опираться как в обучении студентов, так и в оценке профессионализма специалистов, пока отсутствует. Приступая к разработке такой модели, мы проанализировали существующие *модели компетенций* (*К*-модели): модель Н. Каслоу (Kaslow, 2004), модель куба (Rodolfa et al., 2005), трехфакторная модель

© Karpova N.L., Kiselnikova N.V., Popova T.A., 2022

для гуманистическо-экзистенциального подхода (Farber, 2010), трехфакторная модель для когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Newman, 2010), Y-модель (Plakun et al., 2009), авторская модель С. Ридли и коллег (Ridley et al., 2011), модель Л. Сперри (Sperry, 2009). Также была рассмотрена «Шкала компетенций консультантов», применяющаяся для анализа развития *К* (Lambie et al., 2018; Swank, Lambie, Witta, 2012).

Наряду с исследованиями и обзорами, где перечисляются отдельные *К* (без иерархии), существуют обобщающие и систематизирующие *К*-модели. Создание такой модели значительно упрощает процесс оценки развития как отдельных *К*, так и их совокупности. Есть так называемые общие модели, предполагающие выделение *К* вне зависимости от подхода практикующего специалиста, но известны также модели, специфичные для конкретных подходов (гештальттерапии, психоанализа и др.). С одной стороны, общие модели позволяют сравнивать *К* специалистов, с другой — они, возможно, не учитывают некоторых важных аспектов деятельности психотерапевта.

Другой принцип анализа *К*-моделей — количество выделяемых факторов; в разных моделях оно варьируется от трех до пяти. Так, Н. Каслоу (2004) предлагает максимально общую модель, подходящую для обучения психологов всех направлений. В этой модели три вида *К*: фундаментальные (мировоззренческие), научные (исследовательские) и специфические (разные в каждом подходе). Модель куба (Rodolfa et al., 2005) описывает три измерения развития *К* (графически их можно представить в виде куба, где каждое измерение связано с другим): 1) фундаментальное измерение описывает устойчивое мировоззрение психолога-консультанта. Сюда входят и соблюдение этических принципов, и научные знания о психике, и отношение к культурному разнообразию, и рефлексивная практика; 2) функциональное измерение описывает действия, которые может предпринимать психолог в ходе встреч: исследование проблем, интерпретация, терапевтические вмешательства и др.; 3) измерение профессионального развития описывает, как именно и через какие ступени обучения психолог может развивать те или иные *К*.

Модель куба адаптирована для разных подходов. Авторы, которые описывают *К*-модели, отдельно выделяют *К*, являющиеся базовыми для того или иного подхода. Важно отметить, что базовые могут встречаться как среди фундаментальных, так и среди функциональных *К*.

В приложении к гуманистическо-экзистенциальному подходу трехфакторная модель описывается в статье Е. Фарбер (Farber, 2010). В фундаментальных *К* отдельно выделяются базовые для гуманистическо-экзистенциальной психотерапии: облегчение переживания клиента и использование психотерапевтических отношений для изменения его паттернов мышления и поведения.

Для когнитивно-бихевиоральной психотерапии трехфакторную модель описал К. Ньюман (Newman, 2010). Сбор клинических данных с помощью надежных, достоверных средств, генерация и проверка гипотез, а также разработка разумных (эмпирически проверенных) вмешательств на их основе являются базовыми *К* практикующего когнитивно-бихевиорального психотерапевта. Y-модель (Plakunetal., 2009) также предполагает выделение стержневых *К*, одинаковых для всех подходов, и *К*, специфичных для психодинамического и когнитивно-бихевиорального подходов. Автор отмечает, что многие опытные терапевты склонны

совмещать подходы, а также поднимает вопрос о целесообразности и полезности такого совмещения.

Авторская модель С. Ридли и коллег (Ridley et al., 2011) состоит из четырех *К* высшего уровня: определение, способствование достижению, оценка и поддержание терапевтических результатов. Л. Сперри (Sperry, 2009) предлагает выделять 5 основных *К*: концептуализацию; построение и поддержание отношений; планирование, осуществление и оценку интервенций.

Для анализа развития *К* разрабатываются специальные шкалы. В «Шкале компетенций консультантов» (*The Counseling Competencies Scale*), созданной, апробированной и применяемой для оценки студентов-психологов, выделилось 5 факторов: профессиональное поведение, построение терапевтических отношений, навыки консультирования, выражение оценки и профессиональные диспозиции (Swank, Lambie, Witta, 2012). Позже авторы предложили рассмотреть объединение этих факторов в два основных типа: компетенции-действия, наблюдаемые в ходе сессий, и консультативные склонности, стилевые особенности, которые на сессиях отследить не удается, но они заметны в других взаимодействиях: супервизиях, интервизиях и др. (Lambie, Mullen, Swank, 2018).

Таким образом, все существующие *К*-модели разрабатываются, в основном, для целей обучения и оценки студентов. Шкалы, которые создаются на базе моделей, также связаны с учебными программами и оценивают развитие *К* у обучаемых. Это усиливает взаимосвязь между целями обучения, составлением учебных планов, оценкой результатов и улучшением программы; позволяет тренерам лучше определять навыки, необходимые для выпускников. Однако такие инструменты не учитывают потребности уже сформировавшихся профессионалов. В реальных условиях работы могут проявляться другие, более сложные навыки, не вошедшие пока ни в одну модель.

С учетом выявленных достоинств и ограничений существующих моделей нами были выделены и описаны 42 компетенции, включенные в теоретическую *К*-модель психологов-консультантов и немедицинских психотерапевтов. В их число вошли: гибкость и адаптивность, саморегуляция, актуализация цели, концептуализация случая, обсуждение контракта, последовательность и фокус терапии, фокус консультирования, план и отчет, границы и правила, принятие, перефразирование и пересказ, поддержка, резюмирование, мультикультурность, прямое руководство, оценка результатов, уместное самораскрытие и др. Данная модель включает 5 факторов (групп компетенций): процесс терапии, работа с изменениями, профессионализм, результаты терапии и терапевтические отношения. Для эмпирической верификации этой модели, что является целью дальнейшего исследования, разработан «Опросник оценки компетенций психолога-консультанта и психотерапевта».

Доверительное общение в логопсихотерапии

Для эффективного общения специалисту помогающих профессий важно доверие клиента к его работе. Продолжая исследования в области психологии общения, в частности в процессе восстановления нарушенного речевого общения при заикании (Некрасова, 1992, 2006; Семейная…, 2011), мы обратились к проблеме доверия в логопсихотерапии. Любой человек воспринимает доверие как «ценностное переживание актуальной значимости (ценности) и априорной безопасности той части мира, с которой субъект собирается вступить во взаимодействие» (Пси-

хология общения… словарь, 2015, с. 115), а отношение или переживание доверия является фундаментальным условием для взаимодействия человека с миром и его отдельными фрагментами.

В настоящее время понятие «доверие» трактуется расширительно — как доверие к миру, к людям, к себе. При этом сложившийся уровень доверия к себе считается одним из показателей зрелости личности. Поскольку доверие предшествует взаимодействию человека с миром и другими людьми, оно нуждается в эмпирической проверке последующим актом взаимодействия, и так как во многих случаях исход будущего действия не очевиден, доверие всегда связано с риском.

Исследователи отмечают, что любой психотерапевтический процесс — это трудная и даже противоречивая ситуация, поскольку от пациента требуется частично отказаться от самоконтроля и доверить ведущему управление своим состоянием. Но доверие к себе, как и доверие к другому, неодинаково в разных ситуациях общения, и безусловное доверие даже в терапевтическом процессе не всегда верно. Здесь важно формирование зрелой установки по отношению к внешнему воздействию (Кричевец, Сульдина, 2021).

Работа разновозрастных групп семейной логопсихотерапии для заикающихся детей, подростков и взрослых основана на методе групповой логопсихотерапии, созданном в 1960-е гг. Ю.Б. Некрасовой для старших подростков и взрослых и превращенном ею в 1980–1990-е гг. в многогранную систему социореабилитации заикающихся (Некрасова, 1992, 2006). Нарушения речи при логоневрозе проявляются прежде всего в особо значимых ситуациях общения и в большинстве случаев приводят к глубоким личностным изменениям, что требует коррекции не только речевого поведения, но и личностных установок. Активная групповая работа начинается с сеанса директивного внушения по К.М. Дубровскому для «снятия заикания». Здесь особо ярко проявляется доверие пациента к психотерапевтическому воздействию, что во многом определяет его отношение к дальнейшей работе и результат логопсихотерапии.

Исследование, которое мы здесь представляем, было посвящено осмыслению феноменов доверия и доверчивости в логопсихотерапии. **Цель** — изучение отношения пациентов к внушающему воздействию психотерапевта в процессе групповой работы. **Гипотезы:** существуют разные типы установок на доверие психотерапевту, которые зависят от поставленных пациентом задач для решения в группе.

Исследование проводилось на **выборке** участников нескольких групп семейной логопсихотерапии: 15 человек в возрасте 16–44 лет (11 мужчин и 4 женщины).

Процедура состояла в следующем: *до* и *после* курса семейной логопсихотерапии пациенты отвечали на утверждения опросника на выявление доверия/сопротивления (ДИС; автор — М.В. Сульдина (Солодушкина)). Среди утверждений, где давались разные варианты ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен»), были такие: «Психолог, которому я смог бы довериться, должен хорошо понимать другого человека, сопереживать ему и ценить его как личность», «Я считаю, что доверчивость — это отрицательное качество человека».

На этапе активной групповой работы с ними проводилось полуструктурированное интервью. Для обработки данных использовались качественные методы: интерпретативный феноменологический анализ; анализ дневниковых самоотчетов участников групп, протоколов включенного наблюдения и видеоматериалов; факторный анализ.

В пилотном исследовании по опроснику ДИС до работы в группе было выявлено: 1) в вопросе о возможности довериться не существует противопоставления профессионализма психолога и его способности к сопереживанию — оценки качеств независимы; 2) отношение к доверчивости как к отрицательному качеству связано со склонностью к самостоятельности и уверенностью в том, что именно самостоятельность позволяет достичь лучших результатов.

Результаты

Сравнение ответов на соответствующие утверждения опросника ДИС до и после работы группы (е-критерий для парных выборок) выявило, что до группы многие участники выбирали несамостоятельность, предпочитали четкие инструкции и контроль над собой, а после группы чаще выбирали самостоятельность, и в этой тенденции видится уменьшение уровня доверия к внешнему воздействию, что свидетельствует о переходе от зависимости к автономии.

В полуструктурированном интервью испытуемых просили рассказать, как они относятся к перспективе отдать часть своего суверенитета определенному другому человеку. Доверяют ли ведущему, ко-терапевтам и методике? Также уточнялось, что означает «доверять», какие цели ставит данный участник, придя в группу, и т.д. Интервью показали, что возможны разнообразные структуры установок доверия/недоверия к ведущему.

Интерпретативный анализ интервью и результаты включенного наблюдения подтвердили предположение о том, что путь участника группы к избавлению от логоневроза во многом зависит от его установок по отношению к проблеме передачи управления своим состоянием другому человеку. Выявление индивидуальных способов освоения и интерпретации своей ситуации каждым пациентом привело к построению своеобразной типологии отношения к воздействию на личность со стороны значимого Другого (в данном случае логопсихотерапевта).

Результаты исследования привели к выводам:

1. Отношение участника к внешнему управлению определяется как личностными особенностями, так и серьезностью проблем, которые он намеревается решать в группе. Выявлена закономерность: те, кто указывали на заикание как на единственную трудность, обычно легко доверяли ведущему и методике. Те, кто говорил о более глубоких проблемах (страхе публичного выступления, трудности в установлении контактов и др.) и неудачных попытках излечения, заявляли о сомнениях в методике.

2. «Страдательность», т.е. готовность не сопротивляться воздействию, может уживаться с приемлемым уровнем контроля своих состояний. Наиболее продуктивны удачно найденные сочетания первого со вторым. При этом чрезмерный контроль и блокировка «страдательности» оказываются непродуктивными, как и обратная позиция чрезмерной готовности подвергаться внушению со стороны ведущего, что оборачивается в итоге чувством разочарованности из-за необходимости самостоятельно поддерживать определенное состояние, а это трудно.

3. В каждом конкретном случае доверие имеет разные предпосылки: оно может основываться на восхищении личностью и мастерством терапевта, на длительном изучении методики или рациональном обосновании для себя ее эффективности,

на наблюдении за другими людьми и т.д. Но основной фактор для доверия — это «найденное» в процессе терапии состояние, когда пациент начинает чувствовать себя «другим собой». Хотя и здесь проблема доверия не снимается, поскольку возникает риск эйфории от легкого разрешения трудностей. Неизбежные «речевые срывы» разрушат многие надежды, и вернуть прежнее доверие будет сложно. Задача терапевта — не просто помочь участникам группы обрести доверие, но и удержать их от чрезмерной увлеченности.

4. Проведенное исследование отношения к психотерапевтическому воздействию в логопсихотерапии с учетом динамики состояния и речи каждого участника (до момента окончания всех этапов работы) позволило выделить 6 основных установок, в том числе: на коммуникацию лишь как на передачу информации; на доверие методике и руководителю; на преодоление себя в выполнении ряда элементов методики. Опросник ДИС на выявление доверия/сопротивления до и после лечебно-обучающего курса показывает, что после курса участники логопсихотерапевтических групп становятся менее доверчивыми и более самостоятельными (Кричевец, Сульдина, 2021).

Данные выводы (как и выстраиваемая типология, на основании которой они сделаны), могут быть распространены на многие другие ситуации общения с учетом их специфики.

В целом мы полагаем продуктивным для психологии рассматривать общение как взаимное управление состояниями. При этом мера доверительности в общении служит, по нашему мнению, одним из важных показателей психического здоровья личности.

Артлогометодика для формирования представления о ценности собственной жизни

В середине 1990-х гг. в ПИ РАО В.Э. Чудновским было заложено новое направление исследований в области психологии смысла жизни. С 1995 г. в институте ежегодно проводятся симпозиумы, посвященные данной проблеме. В.Э. Чудновский выявил свойства и динамическую структуру жизненного пространства и смысла жизни. Одной из важнейших он считал проблему ноологического взросления, которую мы продолжаем исследовать.

В.Э. Чудновский неоднократно отмечал особую ценность и важность изучения периода становления смысла жизни личности (Чудновский, 2006). Исследование смысложизненного аспекта Я-концепции показало, что Я-экзистенциальное — это один из компонентов Я-концепции, включающий в себя: представление о смысле собственной жизни и отношение к ней как единому смысловому пространству; осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем; потребность в активной реализации собственного будущего. Также было выявлено, что значимым для респондентов является представление не только о смысле, но и о ценности собственной жизни (Попова, 2010).

Исследования ценности жизни не могут исчерпываться применением количественных методик. В связи с этим Т.А. Поповой была разработана и апробирована артлогометодика «Драгоценность». Как отмечают исследователи, качественные методы продолжают традиции психологии, но сталкиваются с разнообразными проблемами при их применении (Бусыгина, 2019), а феноменологические исследования рассматривают личностный опыт через его описание (Donalek, 2004). Задача

феноменологических исследований состоит в описании значения и смысла живых переживаний. Для понимания описания жизненного опыта субъекта исследователь должен сначала сфокусироваться на своих переживаниях, а затем «отложить их в сторону», чтобы применить принцип «эпохé» — воздержания от суждений и преждевременного формирования представлений о клиенте (Lauer, 1965).

Для исследования ценности жизни мы обратились к возможностям артлоготерапии. Это направление интегрирует арт-терапию (работу с психологическими проблемами посредством искусства, через творчество) и логотерапию (психотерапию, основанную на поиске смысла). Артлоготерапия опирается на фундаментальные труды В.Э. Чудновского, Д.А. Леонтьева по смысложизненной проблематике, Е.Е. Сапоговой по экзистенциальной психологии, а также на психотерапевтическую практику, описанную Э. ван Дорцен, И. Яломом. Истоки арт-терапии — труды по экспрессивной арт-терапии, базирующейся на принципах фасилитации Н. Роджерс, творческой терапии У. Баера, динамической арт-терапии А. И. Копытина.

В исследовании ценности собственной жизни, проведенном с применением артлогометодики «Драгоценность», приняли участие 50 школьников в возрасте 11–13 лет (Нуриева, Попова, 2019). Респондентам была предложена инструкция: «Представь себе драгоценность. Она может быть любой — драгоценным камнем, металлом, материальной вещью или чем-то, наделенным ценностью только для тебя. Теперь создай ее (нарисуй, слепи, смоделируй, сделай коллаж). Твое творческое воплощение драгоценности должно стать ответом на вопрос: “В чем моя ценность?” (В чем ценность моей жизни? Что значит мое присутствие в мире? Как мое присутствие делает мир уникальным?)».

Для анализа была введена категоризация: если респондент выделял только один смысл, такой вариант назывался «моносмысловым», если несколько — «полисмысловым». 26% работ школьников определены как моносмысловые, остальные 74% — как «полисмысловые».

При анализе продуктов творческой деятельности и описаний рисунков было отмечено, что «материальные ценности» (драгоценные металлы, денежные купюры (доллары) и украшения) изображены в 28% работ; в 62% случаев подростки нарисовали семью и дом. Было выявлено, что у школьников образ природы и Родины часто сливаются. В контент-анализе была выделена категория «Природа-Родина». При этом 30% работ содержали многозначный образ Родины: несколько человек нарисовали семью, свой дом на фоне природы и подписали рисунок «Родина», то есть объединили семью и природу в один символ Родины (там же).

15% рисунков содержали изображение домашних животных. Рисунки принадлежали девочкам, очень привязанным к своим питомцам. Также были рисунки, озаглавленные словом «Жизнь» (15%). На одном из них изображена радуга и дан комментарий: «Жизнь разноцветная и веселая». В 15% работ присутствовала спортивная атрибутика, медали, награды; авторы подчеркнули ценность этой стороны жизни. 10% подростков нарисовали друзей и обозначили их как самую большую ценность собственной жизни.

Для уточнения значений рисунков школьникам было предложено написать мини-сочинение «В чем ценность моей жизни?». Анализ сочинений показал, что у младших подростков еще слабо или совсем не сформированы понятия ценности собственной жизни и ценностей в жизни. Категория своей индивидуальной ценности, ценности своей жизни, своего существования как индивидуума подменя-

ется материальными ценностями, развлечениями, учебой и семьей. Подавляющее большинство младших подростков в ответ на вопрос: «В чем ценность моей жизни?» писали о своей семье, важности достижений и материальных ценностей в их жизни. Лишь немногие касались вопроса о собственной ценности. Так, 11-летняя пятиклассница М. написала: «Я — живу! Я — Человек! Я — одна такая на всем белом свете. Никогда раньше и никогда в будущем такая девочка не родится. Ценность моей жизни — в самой жизни!».

В данном исследовании также был использован опросник «Ценность жизни», разрабатываемый в НИУ ВШЭ под руководством Д.А. Леонтьева. В первой части методики испытуемым предлагается отметить, к какому из полюсов ближе их ощущение от жизни, и оценить свою жизнь до настоящего момента. Во второй части необходимо было оценить свою будущую жизнь. В третьей части — определить свое отношение к различным утверждениям. Кратко изложим результаты применения этого опросника.

Нынешняя жизнь. Большинство наших респондентов-подростков (70%) охарактеризовали свою жизнь позитивно; около 30% дали нейтральные оценки; негативных оценок нет. При этом 54% подростков оценили свою жизнь как «уникальную»; 60% считают себя «нужными»; 54% отметили жизнь как «драгоценную»; 60% уверены в ее «важности»; 47% считают жизнь «плодотворной»; 45% отметили «полезность» собственной жизни.

Будущая жизнь. Полученные по второй части результаты немного отличались от первой части по показателям: «уникальность» будущей жизни — 56% ответов, «нужность» — 62%; «важность» — 63%; достаточно сильно увеличился показатель «драгоценность» — с 54 до 65%; показатель «плодотворность» вырос на 15% (стало 62%), 54% отметили свою жизнь как «полезную», увеличив показатель на 9%.

Отношение к утверждениям. Чаще всего подростки выбирали следующие утверждения: «Я живу для успеха» — 63%, «Я живу для счастья» — 65%, «Я живу для близких людей» — 65%, «Я живу для удовольствия» — 55%, «Я живу для любви» — 53%. 22% выбрали утверждение: «Я живу для спасения души». Возможно, религиозный контекст утверждения не близок для младших подростков.

При сравнении результатов использованных методик заметно совпадение по категории «семейные ценности»: 62% выявлено в рисунках, 64% в мини-сочинениях, 65% в утверждениях «я живу для близких». Когнитивная категория «знания и увлечения» в мини-сочинениях занимает 40%, в то время как в рисунках похожая категория встречается только у 15%, а в методике «Ценность жизни» похожей категории для сравнения нет.

В итоге отметим, что артлогометодика «Драгоценность» помогает младшим подросткам через образы выразить самое важное, что волнует их в данный момент. Далее через вербализацию, через мини-сочинение происходит осознание ценностей, и большинство респондентов отметили, что рисунок и творчество помогли им осознать ценность собственной жизни.

Проведенный эксперимент показал, что у младших подростков Я-экзистенциальное, воплощенное в ценности собственной жизни, находится на самом раннем этапе формирования, в этом возрасте только появляется возможность проявить и осознать ценности в жизни. Исследование феномена ценности жизни в других возрастных категориях активно ведутся нами в настоящее время.

Выводы

Основные результаты проводимых исследований постоянно докладываются сотрудниками лаборатории консультативной психологии и психотерапии на конференциях, организуемых в ПИ РАО с привлечением ведущих вузов. Так, в 2018 и 2020 гг. прошли конференции памяти Ф.Е. Василюка и по этике в психотерапии; начиная с 2000 г. проведено 6 конференций по психологии общения; с 1995 г. прошло 26 ежегодных симпозиумов по психологии смысла жизни и акме. В продолжение традиций, заложенных нашими учителями, изданы коллективные монографии о научных школах А.А. Бодалева (Психология общения: Школа…, 2016), В.Э. Чудновского (Психология смысла жизни: школа…, 2021), Ю.Б. Некрасовой (Выдающиеся ученые…, 2021). Исследования продолжаются.

Литература

Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1996.

Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Изд-во Юрайт, 2019.

Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Выдающиеся ученые Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес / Ред.-сост. Н.Л. Карпова. М.: ПИ РАО, РШБА, 2021.

Кричевец А.Н., Сульдина М.В. Вопросы доверия в психотерапии, направленной на внешнее индуцирование продуктивного состояния (на примере работы группы логопсихотерапии) // Комплексные исследования детства. 2021. Т. 3, № 3. С. 210–220.

Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: Смысл, 2006.

Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Москва, 1992.

Нуриева А.Ш., Попова Т.А. Развитие смысложизненных ориентаций младших подростков методами артлоготерапии. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Электронный сборник материалов XXIV Международного симпозиума / Отв. ред. Г.А. Вайзер, Т.А. Попова, Н.В. Кисельникова. М.: Психологический институт РАО, 2019.

Попова Т.А. Я-экзистенциальное в Я-концепции подростка. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Электронный сборник материалов XV симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой. М.: Психологический институт РАО, 2010.

Психология общения: Школа академика А.А. Бодалева. Коллективная монография / Под ред. Н.Л. Карповой, В.А. Лабунской, Т.И. Пашуковой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2016.

Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-центр, 2015.

Психология смысла жизни: школа В.Э. Чудновского. Коллективная монография / Под ред. Т.А. Поповой, Н.Л. Карповой, Г.А. Вайзер, К.В. Карпинского. М.: Смысл, 2021.

Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. СПб.: Нестор-История, 2011.

Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006.

Donalek, J.G. (2004). Demystifying nursing research: Phenomenology as a qualitative research method. *Urologic Nursing*, 24, 516–517.

Lauer, Q. (1965). Phenomenology: Its genesis and prospect. New York: Harper & Row.

Farber, E.W. (2010). Humanistic–existential psychotherapy competencies and the supervisory process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47 (1), 28–34.

Kaslow, N.J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59 (8), 774–781.

Lambie, G.W., Mullen, P.R., Swank, J.M., & Blount, A. (2018). The counseling competencies scale: Validation and refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51 (1), 1–15.

Newman, C.F. (2010). Competency in conducting cognitive-behavioral therapy: Foundational, functional, and supervisory aspects. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47 (1), 12–19.

Plakun, E., Sudak, D., & Goldberg, D. (2009). The Y Model: An Integrated, Evidence-Based Approach to Teaching Psychotherapy Competencies. *Journal of psychiatric practice*, 15, 5–11.

Ridley, C., Mollen, D., & Kelly, S. (2011). Beyond Microskills Toward a Model of Counseling Competence. *The Counseling Psychologist*, 39, 825–864.

Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (4), 347–354.

Sperry, L. (2009). Highly Effective Therapy: Developing Essential Clinical Competencies in Counseling and Psychotherapy. New York: Routledge.

Swank, J.M., Lambie, G.W., & Witta, E.L. (2012). An Exploratory Investigation of the Counseling Competencies Scale: A Measure of Counseling Skills, Dispositions, and Behaviors. *Counselor Education and Supervision*, 51 (3), 189–206.

References

Bodalev, A.A. (2002). Psychology of communication: The chosen psychological works. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institute; Voronezh: APSN. (In Russ.).

Bodalev, A.A. (2015). Psychology of communication: Encyclopedic Dictionary. Moscow: Kogito-centr. (In Russ.).

Busygina, N.P. (2019). Qualitative and quantitative research methods in psychology: a textbook for undergraduate and graduate studies. Moscow: Izdatelstvo Yurajt. (In Russ.).

Chudnovskij, V.E. (2006). The formation of personality and the problem of the meaning of life. Selected works. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Karpova, N.L. (2011). Family Group Logotherapy: An Exploration of Stuttering. In N.L. Karpova (Eds.). Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Karpova, N.L., Labunskaya, V.A., Pashukova, T.I. (2016). Psychology of communication. School of Academician A.A. Bodalev. Collective monograph. Moscow: RShBA. (In Russ.).

Krichevets, A.N., Suldina, M.V. (2021). Trust issues in psychotherapy aimed at the external stimulation of a productive state: Evidence from logopsychotherapy. *Kompleksnye issledovaniya detstva (Comprehensive child studies),* 3 (3), 210–220. https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-3-210-220 (In Russ.).

Nekrasova, Yu.B. (2006). Treatment with creativity. In N.L. Karpova (Eds.). Moscow: Smysl. (In Russ.).

Nekrasova, Yu.B. (1992). Psikhologicheskie osnovy protsessa sotsioreabilitatsii zaikayushchikhsya: avtoref. diss. … doct. psikhol. nauk. (Psychological foundations of the process of social rehabilitation of stutterers). Doctoral Dissertation (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Nurieva, A.Sh., Popova, T.A. (2019). The development of life-meaning orientations of younger adolescents by the methods of art logotherapy. In G.A. Vajzer, T.A. Popova, N.V. Kiselnikova (Eds.), Psychological problems of the meaning of life and acme. Electronic collection of materials of the XXIV International Symposium. Moscow: Psihologicheskij institut RAO. (In Russ.).

Popova, T.A. (2010). I-existential in the I-concept of a teenager psychological problems of the meaning of life and acme. In G.A. Vajzer, N.V. Kiselnikova (Eds.), Electronic collection of materials of the XV Symposium. Moscow: Psihologicheskij institute. (In Russ.).

Popova, T.A., Karpova, N.L., Weiser, G.A., Karpinsky, K.V. (2021). Psychology of meaning of life: the school of V.E. Chudnovsky: Collective monograph. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Vasilyuk, F.E. (1984). Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).

Outstanding scientists of the Psychological Institute: N.I. Zhinkin, Yu.B. Nekrasova, N.S. Leites. (2021). In N.L. Karpova (Eds.). Moscow: PI RAO, RShBA. (In Russ.).

Donalek, J.G. (2004). Demystifying nursing research: Phenomenology as a qualitative research method. *Urologic Nursing*, 24, 516–517.

Lauer, Q. (1965). Phenomenology: Its genesis and prospect. New York: Harper & Row.

Farber, E.W. (2010). Humanistic-existential psychotherapy competencies and the supervisory process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47 (1), 28–34.

Kaslow, N.J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59 (8), 774–781.

Lambie, G.W., Mullen, P.R., Swank, J.M., & Blount, A. (2018). The counseling competencies scale: Validation and refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51 (1), 1–15.

Newman, C.F. (2010). Competency in conducting cognitive-behavioral therapy: Foundational, functional, and supervisory aspects. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47 (1), 12–19.

Plakun, E., Sudak, D., & Goldberg, D. (2009). The Y Model: An Integrated, Evidence-Based Approach to Teaching Psychotherapy Competencies. *Journal of psychiatric practice*, 15, 5–11.

Ridley, C., Mollen, D., & Kelly, S. (2011). Beyond Microskills Toward a Model of Counseling Competence. *The Counseling Psychologist*, 39, 825–864.

Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (4), 347–354.

Sperry, L. (2009). Highly Effective Therapy: Developing Essential Clinical Competencies in Counseling and Psychotherapy. New York: Routledge.

Swank, J.M., Lambie, G.W., & Witta, E.L. (2012). An Exploratory Investigation of the Counseling Competencies Scale: A Measure of Counseling Skills, Dispositions, and Behaviors. *Counselor Education and Supervision*, 51 (3), 189–206.

Статья получена 23.05.2022;
принята 28.06.2022;
отредактирована 19.07.2022

Received 23.05.2022;
accepted 28.06.2022;
revised 19.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Карпова Наталия Львовна — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования, nlkarpova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9964-7629

Кисельникова Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, магистрант Лондонского университета Биркбек, nv.pirao@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0710-4972

Попова Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования; доцент Московского института психоанализа, elenia2@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8772-8990

ABOUT AUTHORS

Nataliya L. Karpova — Doctor of Psychology, Professor, Leader Researcher of the Laboratory of Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, nlkarpova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9964-7629

Natalia V. Kiselnikova — PhD in Psychology, Associate Professor, MSc student, Birkbeck College, University of London, nv.pirao@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0710-4972

Tatyana A. Popova — PhD in Psychology, Senior Researcher of the Laboratory of Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Associate Professor of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis, elenia2@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8772-8990