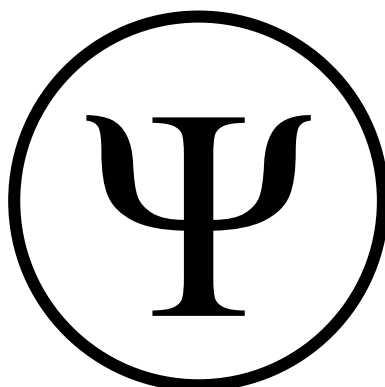


РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 3 (57)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2023

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

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

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество
Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, пр-д Матросова, д. 9, каб. 207.
Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:
karov.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, №3 (57), 2023.

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

Сдано в набор 10.11.2023 г. подписано в печать 7.12.2023 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 100. Заказ 1883



Уважаемый Читатель!

*Этот номер Ярославского психологического вестника посвящен
220-летнему Юбилею Ярославского государственного
университета им. П. Г. Демидова,
чья богатая и славная история неразрывно связана
с Ярославской психологической школой*

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

А. В. Карпов

Метасистемная детерминация субъективного времени 10

В. В. Знаков

Понимание будущего и возможностное мышление 20

В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко

**Пандемия с культурно-исторической, ценностно-смысловой и
цивилизационной точки зрения 27**

В. В. Козлов

Со-бытие с собой как с другим 36

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В. А. Толочек, В. Ю. Ольхов

Представления частных охранников о возрастной эволюции качеств субъекта деятельности 41

В. О. Филатов, Ю. М. Виноградова

Организационная культура в малой группе: проблемы и механизмы оптимизации 51

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М. М. Кашапов, Д. Э. Политова

Особенности ресурсного мышления курсантов 56

Ю. В. Филиппова, М. А. Тихонова

**Организационные и психологические основания академической успешности
студентов в условиях дистанционного обучения 64**

А. А. Волченкова, П. А. Горталова

Цифровая социализация подростков с ограниченными возможностями здоровья 69

Н. Ю. Литвинова, П. А. Добронравова

**Психологическая коррекция тревожности детей при переходе из начальной
школы в среднее звено 74**

Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин, С. К. Сысоев

Психологические особенности подростков в кризисных ситуациях 79

Д. О. Филатов, Ю. П. Ильюшкина

**Психологическая коррекция агрессивного поведения старших подростков в
образовательной организации 84**

ПАМЯТИ ЮРИЯ КОНСТАНТИНОВИЧА КОРНИЛОВА

Е. В. Конева, Н. Н. Мехтиханова

«А кафедра не отпускает ...». О Юрии Константиновиче Корнилове 90

С. А. Трифонова

О закономерностях процесса формирования ситуации в память о Ю. К. Корнилове 93

И. Ю. Владимиров

Юрий Константинович Корнилов. Штрихи к портрету 97

В. К. Солондаев

Юрий Константинович Корнилов: свойство – результат взаимодействия 99

<i>В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко</i>	
Профессионал: несколько страниц из жизни профессора Нины Петровны Ансимовой.....	101
<i>С. А. Трифонова, О. Н. Саковская</i>	
К юбилею Юлии Владимировны Филипповой	106
<i>А. В. Невзорова</i>	
К юбилею Ольги Юрьевны Камакиной.....	108
<i>С. Ю. Коровкин, Е. В. Конева</i>	
Восток – дело тонкое. Юбилей Владимира Константиновича Солондаева.....	110
<i>С. А. Трифонова, Ю. В. Филиппова</i>	
К юбилею Ольги Николаевны Саковской	112
<i>Ю. П. Поварёнков</i>	
Памяти Валерия Емельяновича Орла посвящается	114
Аннотации статей на английском языке	116
Сведения об авторах.....	121

CONTENTS

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY

<i>A. V. Karpov</i>	
Metasystem Determination of Subjective Time	10
<i>V. V. Znakov</i>	
Understanding the Future and Possibility Thinking	20
<i>V. F. Petrenko, V. V. Kucherenko</i>	
Pandemic from the Cultural-Historical, Value-Semantic and Civilizational Point of View	27
<i>V. V. Kozlov</i>	
Co-Being with Yourself as with Another	36

LABOR PSYCHOLOGY AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

<i>V. A. Tolochek, V. Yu. Ol'khov</i>	
Representations of Private Security Guards about the Age Evolution of the Qualities of the Subject of Activity	41
<i>V. O. Filatov, Yu. M. Vinogradova</i>	
Organizational Culture in a Small Group: Problems and Mechanisms of Optimization	51

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>M. M. Kashapov, D. E. Politova</i>	
Features of Resource Thinking of Cadets	56
<i>Yu. V. Filippova, M. A. Tikhonova</i>	
Organizational and Psychological Foundations of Students' Academic Achievement in the Conditions of Distance Learning	64
<i>A. A. Volchenkova, P. A. Gortalova</i>	
Digital Socialization of Adolescents with Disabilities	69
<i>N. Yu. Litvinova, P. A. Dobronravova</i>	
Psychological Correction of Anxiety in Children during Transition from Primary School to Secondary Education	74
<i>Yu. A. Latushkina, P. A. Pobokin, S. K. Sysoev</i>	
Psychological Characteristics of Adolescents in Crisis Situations	79
<i>D. O. Filatov, Yu. P. Ilyushkina</i>	
Psychological Correction of Aggressive Behavior of Older Adolescents in an Educational Organization	84

IN MEMORY OF YURI KONSTANTINOVICH KORNILOV

<i>E. V. Koneva, N. N. Mekhtikhanova</i>	
«And the Department Does not Let Go...». About Yuri Konstantinovich Kornilov	90
<i>S. A. Trifonova</i>	
On the Regularities of the Process of Formation of the Situation in Memory of Yu. K. Kornilov	93
<i>I. Yu. Vladimirov</i>	
Yuri Konstantinovich Kornilov. Touches to the Portrait	97
<i>V. K. Solondaev</i>	
Yuri Konstantinovich Kornilov: Property is the Result of Interaction	99

<i>V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko</i>	
Professional: a Few Pages from the Life of Professor Nina Petrovna Anisimova.....	101
<i>S. A. Trifonova, O. N. Sakovskaya</i>	
To the Anniversary of Yulia Vladimirovna Filippova	106
<i>A. V. Nevzorova</i>	
To the anniversary of Olga Yurievna Kanakina	108
<i>S. Yu. Korovkin, E. V. Koneva</i>	
The East is a Delicate Matter. Anniversary of Vladimir Konstantinovich Solondaev	110
<i>S. A. Trifonova, Yu. V. Filippova</i>	
To the Anniversary of Olga Nikolaevna Sakovskaya	112
<i>Yu. P. Povaryonkov</i>	
Dedicated to the memory of Valery Emelyanovich Oryol.....	114
Abstracts	116
Personalities	121

Уважаемые коллеги!

В текущем году Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова отмечает 220-летие со дня основания – как преемник Ярославского Демидовского училища высших наук (1803–1833 г.г.), Демидовского лицея (1833–1870 г.г.), Демидовского юридического лицея (1870–1918 г.г.), Ярославского государственного университета (1918–1924 г.г.).

Ярославское Демидовское высших наук училище было учреждено 6 июня 1803 г. на основании Указа Александра Первого Правительствующему Сенату «О преимуществах, дарованных Ярославской гимназии» и благодаря патриотической инициативе ярославского дворянина, статского советника Павла Григорьевича Демидова (1739-1821). Занятия в нем начались 1 августа 1804 г., а его устав был подписан Александром Первым 28 января 1805 г. Главной задачей Демидовского училища (с правами университета) была подготовка образованных чиновников для различных ведомств, в том числе финансового, прокуратуры и юстиции, для органов внутренних дел и др. При этом Училище более двадцати лет находилось под эгидой Московского университета (являясь своего рода его филиалом).

До революции расцвет детища Демидова пришелся на период его деятельности в статусе Демидовского юридического лицея (1870-1918 г.г.). Великая Судебная реформа Александра Второго вызвала необходимость подготовки большого количества юридических кадров. В связи с этим Демидовский лицей по распоряжению тогдашнего Министра народного просвещения Дмитрия Андреевича Толстого (потом он был министром внутренних дел и шефом жандармов) был преобразован в Демидовский юридический лицей. До революции в России было всего четыре вуза сугубо юридического профиля, в том числе Демидовский юридический лицей, ставший одним из самых престижных учебных заведений всей Царской России.

В различные периоды работы вуза (прежде всего, как Демидовского юридического лицея) образовательную и научно-исследовательскую деятельность в нем вели Г. Ф. Покровский, К. Д. Ушинский, М. Н. Капустин, М. Ф. Владимирский-Буданов, Н. Л. Дювернуа, Н. С. Суворов, Н. Д. Сергеевский, М. В. Гордон, М. Т. Яблочков, Б. А. Кистяковский, Н. Н. Полянский, В. Н. Ширяев, М. П. Чубинский, Л. С. Таль и др. Плеяда ученых и педагогов Демидовского лицея по сей день считается цветом отечественной научной мысли. Лицей славился своей библиотекой, в фондах которой к 1914 году числилось более 53 тысяч томов научных и учебных изданий.

После революции Демидовский лицей был преобразован в Ярославский государственный университет. Подписанный Владимиром Ильичом Лениным Декрет Совета Народных Комиссаров от 7 августа 1918 года гласил: «В ознаменование Октябрьской революции 1917 г., раскрепостившей трудящиеся массы от политического, экономического и духовного гнета со стороны имущих классов и открывшей им широкие пути к источникам знания и культуры, учредить государственные университеты в городах Костроме, Смоленске, Астрахани и Тамбове и преобразовать в государственные университеты бывшие Демидовский юридический лицей в Ярославле и педагогический институт в Самаре. Сроком открытия университетов считать день первой годовщины Октябрьской революции – 7 ноября 1918 г.».

Начав свой первый учебный год с единственного факультета общественных и исторических наук, в университете уже через пять лет существовали медицинский и педагогический факультеты. Кроме того, в состав университета вошло отделение Московского археологического института. В 1920 году был открыт рабочий факультет. В период НЭПа было принято решение перевести финансирование с бюджета России на бюджет губернии. Естественно на уровне Ярославской губернии средств для финансирования высшего образования не было и это привело к тому, что 3 мая 1924 года Малый совет Ярославского губернского исполнительного комитета рабочих и крестьянских депутатов принял решение о приостановлении деятельности Ярославского государственного университета.

Однако накануне важной в Советском Союзе даты – столетия со дня рождения В. И. Ленина возникла идея возродить ЯрГУ. Университетские двери открылись 1 сентября 1970 года. Основанием для этого послужило Постановление Совета Министров СССР от 13 июня 1969 г. № 452, подписанное главой правительства А. Н. Косыгиным. В отличие от большинства других «новорожденных» вузов тех лет, Ярославский госуниверситет получал свое второе рождение, поскольку был воссоздан. В возрождении нашего университета ключевую роль сыграла настойчивость первого секретаря Ярославского областного комитета КПСС Федора Ивановича Лощенко. Позднее он вспоминал: «Ярославский обком стал ходатайствовать перед Министерством высшего образования и другими центральными органами о возрождении ЯрГУ. Два захода окончились безуспешно, везде нам дали, как говорится, от ворот поворот. Делать нечего – пришлось идти на прием к Генеральному секретарю ЦК КПСС Л. И.

Брежневу»¹. Далее, по словам Ф. И. Лощенкова, он «посвятил его в суть вопроса, конечно же, сообщив при этом, что университет был образован по декрету В. И. Ленина. «А декрет сохранился?» – спросил он», на что предусмотрительного и дальновидного Ф. И. Лощенкова был подготовлен соответствующий документ.

Таким образом, в 1970 году начался новый этап в богатой истории университета. С этого момента началось становление и Ярославской психологической школы (ЯПШ), которая успешно функционирует и развивается на протяжении уже 53 лет. Первоначально она существовала в стенах факультета истории, психологии и права (позднее – факультета психологии и биологии, с 1981 г. – факультета психологии), являющегося ровесником университета. Подготовку психологов в СССР осуществляли в тот момент только Московский и Ленинградский университеты. Ярославский факультет психологии стал третьим в стране. Конечно, имелась и вполне объяснимая, но впоследствии легко устраненная неясность в общественном понимании сущности этой науки. Недостаток профессиональных научно-преподавательских кадров оказался, как это ни парадоксально, преимуществом молодого факультета. На факультет пришли лучшие преподаватели других вузов – В. С. Филатов, П. Г. Ошмарин, А. И. Борисевич, Н. П. Ерастов, М. С. Роговин, Г. Е. Сабуров и др. К ним присоединились молодые талантливые ученые – В. Д. Шадриков, М. М. Рыбакова, А. Л. Журавлев, С. И. Ерина, М. М. Князев, Ю. К. Корнилов, Л. П. Урванцев.

К середине 1970-х годов факультет психологии (как и университет в целом) приобрел серьезный авторитет в масштабе всей страны, а еще через несколько лет сформировался стержневой профессорско-преподавательский состав, ведущую роль в деятельности которого стало выполнять (и реализует поныне) поколение «первых учеников»: А. В. Карпов, Н. В. Ключева, М. М. Кашапов, Л. Ю. Субботина, В. Е. Орёл, Е. В. Конева, А. А. Смирнов, Н. Н. Мехтиханова, В. В. Козлов и др. В преддверии 220-летия образования ЯрГУ им. П.Г. Демидова можно смело говорить о преемственности поколений Ярославской психологической школы (и, соответственно, факультета психологии). Дело первых психологов-демидовцев продолжают ученики их учеников, т. е. уже третье и четвертое поколение ученых и преподавателей, работающих на благо отечественной психологической науки и родного университета.

Факультет психологии, а в его лице и вся Ярославская психологическая школа, флагманом которой он является, идет «рука об руку» с университетом с момента его воссоздания, а история факультета – это, несомненно, неотъемлемая часть истории ЯрГУ во всей россыпи ее многочисленных успехов и трудностей, ярких личностей и верных решений, традиций и мероприятий, крепких личностных и профессиональных связей. Сейчас все эти стороны жизни факультета и университета находят свое отражение в Музее факультета психологии, включающего свыше 800 редких экспонатов и фотографий.

Предлагаемый вашему вниманию выпуск посвящен 220-летию юбилею Университета. В нем представлены статьи наших коллег – крупных российских психологов: В. В. Знакова, В. Ф. Петренко, В. А. Толочка, профессоров Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова: А. В. Карпова, М. М. Кашапова, В. В. Козлова, а также представителей других психологических центров страны. Кроме того, в номере, помимо прочего, содержится рубрика памяти профессора Ю. К. Корнилова, чей профессиональный путь включил не только работу на факультете психологии, но и в должности проректора ЯрГУ в 1980-е гг.

От имени ректората и научно-педагогического сообщества Демидовского университета, а также Ярославского регионального отделения Российского психологического общества и редакции журнала «Ярославский психологический вестник» поздравляем всех представителей Ярославской психологической школы и наших друзей и партнеров с юбилейной датой, желаем крепкого здоровья, благополучия и успехов в работе, а Ярославской психологической школе и факультету психологии – дальнейшего устойчивого развития и процветания!



*С уважением,
ректор ЯрГУ им. П. Г. Демидова
А. В. Иванчин*

*главный редактор журнала «Ярославский
психологический вестник»
А. А. Карпов*

¹ Здесь и далее цитаты и ссылки на материалы из источника: Размолодин М. Л. Эпизоды из жизни и деятельности Ф. И. Лощенкова: / Интервью с бывшим Первым секретарем Ярославского обкома КПСС/. Художник Н. Н. Миролубов. Ярославль: Издательство ТОО «ЛИЯ», 1995. 176 с., с ил.

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Метасистемная детерминация субъективного времени

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

Аннотация. Представлены результаты теоретического анализа одной из основных проблем психологии времени, состоящей в необходимости выявления и объяснения механизмов порождения феномена субъективного времени, а также тех детерминант, которые лежат в основе его конституирования. Предложен новый вариант решения этой проблемы, основанный на методологическом принципе метасистемного подхода и раскрыты общие по смыслу, но конкретные по содержанию закономерности и средства порождения феномена субъективного времени. Сформулированы основные направления дальнейшей разработки базовой проблематики хронопсихологии на основе учета выявленных закономерностей.

Ключевые слова: время, субъективное время, хронопсихология, темпоральные репрезентации, временные закономерности.

Современная психология времени – хронопсихология включает в себя очень большой спектр различных направлений и подходов, проблем и предметных сфер исследования. Являясь подчеркнуто многоплановой и разнородной, она, однако, входит в еще более общее – междисциплинарное направление исследований, обозначаемое как наука о времени и характеризующееся по очевидным причинам высокой теоретической значимостью. Эта значимость становится все более очевидной по мере развития научных представлений в целом и психологических, в частности, что вполне осознается исследователями, работающими в этой области. Так, в частности, И. Пригожин и И. Стенгерс отмечают, что «сегодня происходит своего рода концептуальная революция – наука вновь открывает для себя время» [12].

Последовательное развертывание исследований в данном направлении привело сегодня к необходимости постановки и попытки решения такого вопроса, который является, пожалуй, не только наиболее значимым, но даже – определяющим для понимания сущности и природы субъективного времени. Он предполагает необходимость раскрытия и объяснения того, что в предмете хронопсихологии, то есть в самом субъективном времени является главным и определяющим? Что является не тем, от чего оно *зависит*, на что оно *влияет* или даже в чем заключаются его особенности и закономерности и каково его *содержание* и организация? Все это, разумеется, не просто важно, а очень важно и, более того, составляет основное содержание всего направления субъективного времени. Однако, не менее, а не исключено – и более значимым является несколько иной вопрос. Это о том, каким образом и почему *возникает* феномен субъективного времени? Как он становится *возможным*, как обретает статус некоторой – пусть и очень специфической, но все же реальности? Как понять само время именно в целом – и объективное и субъективное в их взаимополагаемости и в их специфичности? Существует ли оно вообще как нечто объективное, или же выступает продуктом конструирования психикой, не являясь поэтому объективным, а выступая лишь идеальной сущностью? Как, наряду с несомненностью и непосредственной данностью настоящего – актуального, порождается еще и то, что не обладает этими атрибутами и не является объективно представленным – прошлое и тем более будущее? Как существует это несуществующее – объективно ли оно? Как возникает, а потом существует то, чего объективно не только нет, но и не может быть? Причем, это «не может быть» справедливо только одном отношении – объективном. В другом же отношении – субъективном, напротив, мало что другое обладает столь несомненной реальностью, как именно прошлое, являющееся, в свою очередь, прямой производной «идеи времени» и вне нее немислимое. Все это, повторяем, важнейшие и даже своего рода «проклятые» вопросы психологии времени, впрочем, как и философии времени. Это, пользуясь выражением, Ф. М. Достоевского, их так называемые «последние вопросы», то есть вопросы последней – самой высокой степени сложности [7].

Наряду с этим, как известно, принципиально сходные вопросы сопряжены и с еще одним способом формулировки этой же проблемы. Как возникает – порождается то, что обычно обозначится понятием «оси времени», которая образована тремя фундаментальными категориями, воплощающими самую суть феномена субъективного времени – прошлым, настоящим и будущим? Как вообще возможно время, в том числе, и субъективное, если сама эта «ось» и ее составляющие парадоксальны по своей сути, что отмечалось многими мыслителями и исследователями, начиная с Августина². Причем, подчеркнем, что в наибольшей степени такое «несуществование времени» относится именно к прошлому и будущему, а настоящее, напротив, рассматривается как значительно менее подверженное такого рода сомнениям. Значимость феномена «оси времени» обусловлена тем, что именно она как раз и эксплицирует наиболее общий атрибут, который, собственно говоря, во многом и тождественен времени как таковому – течение, развертывание, «поток», а иначе говоря, то, что иногда обозначается понятиями «длительности», «дления» (в более традиционной, но менее тонкой формулировке – длительности).

II

Обращаясь к попытке их рассмотрения, следует, прежде всего, констатировать, что сама «ось времени» – течение, поток, развертывание, то есть оно именно как нечто длящееся и, более того, образующее это «дление», может существовать только тогда, когда имеет место еще более имплицитный феномен, который можно обозначить как «преодоление актуальности». Это – выход за актуальность, то есть за настоящее, которое дано объективно в каждый конкретный момент и составляет эту объективность. Само течение, движение – поток, то есть дление может возникнуть только тогда, когда некоторая «точка актуальности» перестает быть только точкой и трансформируется – пусть в простейший, но все же *континуум*. Иными словами, сама эта «ось» возможна только при условии, так сказать, «расщепления актуальности» (настоящего), как минимум на два локуса, между которыми и устанавливаются отношения следования, последовательности, сменяемости. В результате порождается и течение, длительность как таковые, то есть собственно темпоральные отношения следования, последовательности, сменяемости.

В связи с этим, следует отметить, что в ходе развития представлений о времени в целом и субъективном времени, в частности, уже был сформулирован ряд положений аналогичного плана. Так, во взглядах на природу времени Ж.-М. Гюйо важную роль играет понятие русла времени. Оно «созидается благодаря аналитической работе сознания, первым моментом которой является discrimination» [6]. Этот термин Ж.-М. Гюйо заимствует термин из английской психологии. Отметим, что discrimination истолковывается Ж.-М. Гюйо как восприятие различий (*la perception des differences*), но не как само различение: «Восприятие разниц (*différence* переводится как разница) и сходств – первое условие зарождения идеи времени – приводит к понятию двойственности и, вместе с последней, к построению числа [6]. Оно восходит к понятию «растяжения души» (лат. *distentio, animi discrimination*). Таким образом, – включает Ж.-М. Гюйо, – дискриминация, первоначальный элемент ума, не нуждается для своего проявления в идее времени: напротив, эта идея уже предполагает дискриминацию. Он отмечает – «Если бы не было разделения, изменения и степени активности или чувствительности, то не было бы времени». По мысли другого выдающегося представителя французской психологии – П. Жане ключевую роль во временных отношениях личности с действительностью играет разделение – discrimination двух реальностей: сейчас и не-сейчас, «только что» и «сейчас». Без него никакого течения, никакого континуума просто не может быть. Следует отметить и понятие «дифференциации», введенное Г. Спенсером [13]. У Ф. Брентано сходная мысль также представлена как дифференциация в восприятии мелодии «слушаемого» и «неслышаемого» в их взаимосвязи относительным, – оно имеет место только при сравнении непосредственного созерцания с тем, что мы в данный момент имеем в представлении [2]. Своего рода *расщепление* актуального, как минимум, на два фрагмента образует некоторую ось (временную). Э. Гуссерль также дифференцирует два фрагмента реальности как основу для существования времени, вводя понятия для фиксации двух временных моментов: «только что» и «сейчас»; «пока еще присутствующее» и «только что прошедшее, но еще существующее в сознании»; «только что» и «как раз-таки уже не...» [5]. Наконец, необходимо отметить и еще более ранние и максимально общие представления Г. Гегеля, указывавшего, что суть времени состоит в «отрицании отрицания» [4]. Это означает, что время как течение возможно лишь при наличии и смене, как минимум, двух некоторых актов бытия реальности – и объективной и субъективной – двух отрицаний, образующих поток существования – в том числе и временной.

² Напомним, что ему приписывается формулировка известного положения о «несуществовании» времени – прошлого уже нет, будущего еще нет, а настоящее исчезающее ничтожно, поскольку не является процессом, а точкой, границей и, следовательно, неуловимо и потому его также нет [1]. Показательны и некоторые определения самой «точки» – это то, что не имеет частей (Платон) и, следовательно, развернутого содержания.

Вместе с тем, в таком случае возникает наиболее принципиальный и трудный вопрос – как это возможно, то есть как конкретно и посредством каких механизмов происходит такое расщепление? Как порождается то, чего объективно попросту нет, но субъективно представлено, напротив, как наиболее несомненная реальность – субъективное ощущение времени, нахождения в нем, которое как раз и образует ось «прошлого – настоящего – будущего», а также саму идею времени? Как возникают те две необходимые точки, которые и порождают эту «ось» в ее принципиальном виде – именно как континуум, а не только как актуальное настоящее? Как осуществляется, так сказать, «преодоление актуальности» – выход за границы настоящего и трансформация реальности – и объективной и субъективной из ее статического измерения в динамическое?

Наиболее принципиальный и максимально сложный характер этих вопросов все же не должен рассматриваться как причина отказа от попыток их решения – пусть и частичного, предварительного – допускающего уточнение и углубление. Есть основания полагать, что это решение может быть предложено с позиций предложенного и развитого в наших работах метасистемного подхода [8, 9]. В связи с этим, представляется необходимым вначале напомнить о неострых основных положениях данного подхода, а затем показать, каким образом они могут содействовать решению сформулированных выше вопросов³.

III

Сущность метасистемного подхода вытекает из экспликации, обоснования и объяснения следующего – фундаментального, на наш взгляд, обстоятельства. Наряду с системами традиционных классов, существует еще один – очень специфический класс системных образований. Их атрибутивной особенностью является то, что та – объективно существующая и более общая по отношению к ним метасистема, в которую они сами онтологически включены, в то же время, оказывается функционально представленной в их собственном содержании. Разумеется, речь при этом идет не о прямом – так сказать «морфологическом» представительстве – не о том, что метасистема становится частью самой системы, а о представительстве сугубо функциональном. Другими словами, метасистема оказывается представленной в составе и содержании системы в лишь определенном – подчеркиваем, сугубо функциональном плане. Данное обстоятельство ведет к радикальным и множественным трансформациям всего содержания и базовых принципов структурно-функциональной организации систем, выявленных и подробно охарактеризованных в данной работе. В своей совокупности они и обуславливают существование особого качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Он является именно классом, поскольку включает в свой состав целый ряд основных типов и видов.

В контексте собственно психологической проблематики очень показательно, что, пожалуй, наиболее полным и репрезентативным представителем данного класса как раз и выступает психика в целом. Действительно, вся история развития психологии, все ее наиболее общие положения, а также сама атрибутивная природа психики указывают на существование базового и фундаментального, а не исключено, – и наиболее общего принципа ее организации. Более того, этот принцип является настолько общим, его проявления и воплощения настолько многообразны, а сам он настолько «привычен обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости, а достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя – объективная реальность (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в ней своего рода «удвоенное» существование в виде субъективной реальности – в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим и непреложен. Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели в отношении существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т. д. Это, в частности, понятия внутренней информации, знаний, ментальных репрезентаций, когнитивных схем, опыта, образа мира, внутреннего мира, модели ситуации, субъективных репрезентаций, фреймов, скриптов и мн. др.

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем большие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, та метасистема, с которой исходно

³ Отметим, что содержание данного подхода уже не раз и в течение достаточно длительного времени становилась предметом рассмотрения в наших работах – в частности в [10]. Поэтому, если читатель уже имеет представления о сущности данного подхода, то дальнейшее ознакомление с этой работой можно продолжить с раздела IV.

взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании ее самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению должна быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, как именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть основной вопрос психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако сам факт порождения и, соответственно, – существования субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений. Причем, – «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность, но не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо не учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Можно видеть, что сама сущность психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно внешнеположенной и в которую оно объективно включено. Повторяем, что речь идет именно об определенной форме существования этой объективной реальности, а не об ее онтологической представленности в психике. Причем, чем более полным, адекватным и так сказать «глобальным» является такое представительство метасистемы в собственном содержании психики, тем лучше для нее самой – тем выше ее адаптационные и многие иные возможности. Другими словами, по отношению к психике метасистемный уровень имеет не только экстрасистемную представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и интрасистемную представленность. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность (а также взаимодействия с этой реальностью) получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а идеальную природу. Для их обозначения, как мы уже отмечали, в психологии выработано множество понятий. И наоборот, метасистемный уровень синтезирует в себе все эти важнейшие психические образования, а само понятие метасистемного уровня является родовым по отношению к каждому из них как видовому.

Все сказанное можно обозначить как метасистемный принцип функциональной организации психики. Он, повторяем, сопряжен с включением в ее структуру метасистемного уровня и, более того, является его основой. При этом следует иметь в виду, что сам статус понятия «принцип» предполагает достаточно общий характер его действия и множественность сфер существования. Следовательно, есть основания считать, что он характеризует собой не только отношения метасистемного уровня с иными уровнями организации системы в целом, но и пронизывает собой многие другие – также важные, хотя и более частные аспекты ее организации. Эту же мысль можно сформулировать по-другому. Психика как суперорганизованная система, придя в результате своей эволюции к метасистемному принципу организации как к общему, может, вместе с тем, мультиплицировать его и в своих частных проявлениях. Этот – достаточно важный, по нашему мнению, вывод подтверждается многими общепсихологическими данными и результатами, в том числе – и полученными нами.

Особо следует подчеркнуть также и следующее – важное в методологическом плане обстоятельство: выполненные к настоящему времени исследования показывают, что метасистемный принцип лежит в основе организации не только психики в целом, но и многих, причем, – важнейших «составляющих» психики (см. обзор в [9]). Это, прежде всего, система психических процессов, общая совокупность способностей личности, процессы принятия решения, система психологических защит личности, структурно-функциональная организация системы деятельности, феномен организационной культуры и др. Тем самым получает свое обоснование и содержательное наполнение общий тезис, согласно которому и психика в целом, и ее основные «составляющие» базируются на принципе метасистемной организации [8, 9, 10]. Следовательно, они должны быть проинтерпретированы как принадлежащие к особому и качественно специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Этот общий для психики принцип воспроизводится – мультиплицируется и в основных ее «составляющих». В связи с этим, становится очевидным, что, реализуясь в целом ряде (точнее – во многих) подсистемах, данный принцип, действительно, демонстрирует свой статус как именно общего принципа организации.

Очень показательны также, что с позиций представлений о существовании систем со «встроенным» метасистемным уровнем, а также – и с позиций развитого на основе их изучения метасистемного подхода получает свое решение целый ряд важных и острых теоретических вопросов, которые поставлены, но не решены в традиционных – канонических вариантах системного подхода. К их числу относятся и те вопросы, также теоретические трудности принципиального порядка, которые характерны и для разработки многих основополагающих психологических проблем.

Системы со «встроенным» метасистемным уровнем являются существенно более сложными, нежели системы традиционных типов еще в одном – очень важном отношении. Они «выходят» за рамки традиционно понимаемой системности (и в этом плане базируются именно на принципе метасистемности, то есть принципе именно «выходящим за» пределы системности). В частности, они обретают новую и, по существу, уникальную возможность противоположность системности – саму асистемность в качестве мощного операционного средства своей собственной организации и особенно – своего генезиса. Действительно, с одной стороны, их генезис разворачивается под мощным, а нередко и определяющим воздействием той метасистемы, в которую они онтологически включены. Метасистема своими собственными генетическими закономерностями и особенностями, детерминируя развитие включенной в нее системы, тем не менее, может вносить и реально вносит в процесс ее формирования не только черты «организованности и упорядоченности», но и противоположные черты – черты дезорганизованности, асистемности.

Вместе с тем, еще более существенным и специфическим именно для систем со «встроенным» метасистемным уровнем является то, что и сама метасистема оказывается функционально представленной в их собственном содержании, локализуясь на ее высшем уровне. Поэтому те детерминанты и взаимодействия метасистемы и системы, которые по отношению ко всем иным классам систем имеют внешнюю локализацию, транспонируются в их собственное содержание, становятся внутренними детерминантами их развития. При этом следует учитывать, что именно метасистемный, то есть высший уровень является, как известно, принципиально открытым. Это означает, в свою очередь, что именно через него система не только наиболее активно взаимодействует с другими системами, но в нее постоянно вносятся «возмущения», элементы неупорядоченности, хаоса. Они тем самым становятся и внутренними факторами их собственного развития. Таким образом, можно заключить, что действительно многие и притом – основные аспекты изучения, предписываемые принципом системного подхода существенно, а в ряде случаев – и достаточно радикально трансформируются по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Более того, в ряде случаев они приобретают инверсионную форму. Вместе с тем, их учет совершенно необходим, поскольку лишь при этом условии возможен прогресс в разработке общих положений системного подхода, его действительное и действенное развитие, а не только косметическая корректировка. Метасистемный подход, являясь поэтому необходимым продолжением и развитием идей системности в целом, логическим этапом этого развития должен быть, однако, понят и как диалектическое снятие ряда положений самого системного подхода. Этот подход – не только эволюционное развитие системного подхода, но и определенный «выход за» его пределы, что очень полно и точно соответствует самой этимологии словосочетания «метасистемный подход» (преодолевающий, выходящий за, находящийся вне).

IV

Итак, наиболее важное и принципиальное положение данного подхода состоит в том, что психика воспроизводит в своем собственном содержании ту метасистему, в которую она сама онтологически включена и объективной частью которой она является. Причем, сама эта метасистема – объективная реальность репрезентируется в составе и содержании психического отнюдь не только и даже не столько как информация о реальности, знания о ней и пр., а именно как сама эта реальность в целом – как нечто настоящее и естественное, целостное и завершенное, осмысленное и т. д. Другими словами, метасистема репрезентируется в системе не как ее «копия» (образ, дубликат, модель и пр.), а как сама эта реальность во всей ее полноте и естественности. Не менее важно, однако, и то, что такая репрезентированность метасистемы в психике (как системе) во многом подобна и даже, фактически, тождественна самому содержанию последней – ее собственной реальности, но уже именно субъективной. Как отмечал А. Н. Леонтьева, «Перед человеком – мир, а не мир и картина мира» [11]. Эта репрезентированность «внешнего» (метасистемы) во «внутреннем» (психике) во многом его само и порождает. Конституирующаяся за счет такого встраивания реальность является именно таковой – несомненной реальностью, пусть и принципиально иной по своим механизмам и природе, нежели объективная – субъективной. Однако, именно как таковая – как реальность она обладает важнейшим атрибутом любой реальности – атрибутом существования: она является тем *настоящим*, которое и составляет этот

атрибут. Более того, для субъекта его внутренний мир, его субъективная реальность вообще является не только еще более несомненной, но и, строго говоря, вообще единственно данной ему реальностью. Собственно говоря, именно эта – не только максимальная, но и единственная «настоящесть» субъективной реальности отражена во многих философских доктринах, а наиболее рельефное выражение получило в декартовском «Мыслью, следовательно, существую».

Другими словами, именно благодаря механизму встраивания метасистемы в систему, то есть на основе мультиплицирования первой во второй, как раз и возникает то «максимально настоящее», что не подлежит никакому сомнению как реальность, пусть и субъективная. Более того, эта реальность максимально реальна и вообще *составляет* ее как таковую. Она так сказать «просто есть», существует и составляет основу существования субъектности как таковой. Однако, именно это – ее несомненное существование означает и то, что любое – вновь возникающее взаимодействие субъекта с объективной реальностью оказывается сопряженным с ней и *опосредствованным* ей. Она – как уже *существующее* и, повторяем, во многом образующее само существование психического – саму субъективную реальность, данную как нечто несомненное – настоящее, фактически, всегда *предшествует* любому вновь возникающему взаимодействию с объективной реальностью. В результате этого любое актуальное взаимодействие субъекта с объективной реальностью (как именно с актуальным настоящим, образующим феномен, который иногда обозначается как «сейчас», «теперь-момент»), оказывается сопряженным с *еще одним* настоящим – с тем, что и составляет содержание репрезентированной объективной реальности в реальности субъективной. Тем самым, порождается дополнительный и очень важный, но все же частный случай фундаментального феномена (точнее – механизма) *удвоения реальности*, который очень характерен и даже атрибутивен для психического в целом. В данном случае он состоит в порождении *двух настоящих* и, следовательно, в *раздвоении* исходно единого настоящего на два локуса. Одно настоящее – это то, что уже *существует* и представлено в психике как системе, мультиплицирующей содержание метасистемы (объективной реальности). Оно отображает и воплощает определенное состояние и объективной и субъективной реальности, которое предшествует любому вновь возникающему взаимодействию субъекта с объективной реальностью и опосредствует его. Другое настоящее – это *актуальное* содержание того или иного взаимодействия субъекта с объективной реальностью, которое имеет место в каждый момент его развертывания. В результате само настоящее удваивается – расщепляется и растягивается. Причем, тот его модус, который уже представлен в психическом и составляет его содержание, предшествуя любому вновь возникающему актуальному взаимодействию, для самого субъекта не только не менее реален, но реален в еще большей степени. Он, собственно говоря, и образует эту реальность. В этом плане можно привести выражения типа «личность – это ее биография», «Я – это его история» и пр. Для самого субъекта нет ничего более настоящего, чем его внутренний мир, который, однако, во многом и образован встроенностью в психику объективной реальности.

Вместе с тем, именно в этом случае – точнее за счет всего этого в содержании психики сама объективная реальность оказывается представленной дважды – как нечто уже имеющееся, существующее, данное – как актуально переживаемое и выступающее результатом актуально взаимодействия с внешней среды. Любое актуальное взаимодействие, образующее содержание субъективной реальности в настоящем (момент «теперь») оказывается объективно сопряженным с уже состоявшимся существованием – столь же настоящим, как и актуально представленное настоящее. Тем самым, однако, в составе и содержании психического всегда – причем, совершенно *объективно* оказываются представленными две репрезентации реальности – уже существующая и вновь порождаемая в каждый актуальный момент развертывания ее взаимодействия с миром. Между этими двумя репрезентациями метасистемы (объективной реальности) столь же объективно возникают определенные отношения, а наиболее общими из них как раз и выступают отношения *следования*, последовательности. Они, в конечном счете, и являются наиболее глубинной детерминантной главного атрибута времени в целом и субъективного времени, в частности, – течения, движения, дления. Он, как можно видеть, может возникать только тогда, когда в системе порождается раздвоение актуальности – ее дифференциация, а «точка настоящего» («теперь-момент») трансформируется в континуум. Причем, повторяем еще раз, такое раздвоение не является чем-то искусственным и метафорическим. Та репрезентация объективной реальности (метасистемы), которая уже представлена в психике за счет механизма «встраивания», является для субъекта не только не менее, а еще более настоящей, чем все иные репрезентации; она во многом и есть сам субъект, его внутренний мир. Однако и та репрезентация объективной реальности, которая порождается в любом новом акте взаимодействия с объективной реальностью (с актуальным настоящим) также с несомненностью является столь же настоящей. Феномен настоящего расщепляется, раздваивается, а то, что обозначается «настоящим как моментом» растягивается в континуум.

Это, собственно говоря, и порождает временную «ось» как таковую. Однако, как известно, именно ее порождение во многом и тождественно порождению самого субъективного времени в целом.

Другими словами, именно удвоение настоящего – порождение и последующее взаимодействие двух репрезентаций объективной реальности в реальности субъективной как раз и лежит в основе того, что между ними возникают те отношения, которые и образуют главный атрибут времени – течение, движение, «дление». Настоящее выступает в двух состояниях – как уже представленное в психике и как *вновь* возникающее в любом вновь реализуемом актуальном взаимодействии. Одно из них имеет место *перед* другим, а значит и раньше него, что тождественно возникновению последовательности, длительности, дления. Без этого – уже существующего состояния второе – вновь возникающее состояние не только невозможно, но и не может породить какие-либо отношения – в том числе и отношения следования, длительности.

Однако, в ходе развертывания таких отношений – в том числе, и временных имеет место и еще один – так сказать встречный процесс. Дело в том, что не только настоящее является в свете сказанного своего рода функций от прошлого, но и последнее также подвергается перманентной трансформации под влиянием возникновения первого. Действительно, та репрезентация реальности, которая обозначена выше как актуальное настоящее, конституируется только будучи опосредствованной уже существующей репрезентацией реальности, то есть продуктом встроенности в психику самой метасистемы. Однако, последующая «судьба» этой вновь возникающей репрезентации – актуального настоящего состоит в том, чтобы становиться частью первой репрезентации, то есть трансформироваться в прошлое. Вместе с тем, суть дела состоит в том, что, переходя в прошлое, оно его же и специфицирует; пусть и незначительно (хотя иногда и значительно), трансформирует. Тем самым само прошлое, а следовательно, и весь прошлый опыт, все содержание личности также трансформируется, а эти изменения, взятые в их перманентности и непрерывности, во многом и обеспечивают «историю личности», ее биографию – развитие и изменение, обогащение, хотя иногда и инволюцию. Поэтому временная «ось» лежит не только в основе актуального функционирования психического, но и в основе ее биографического развития.

Кроме того, на основе этого само актуальное настоящее обретает не только свой собственно временной статус, но и статус содержательный – оно становится не только локусом «теперь», но и содержательной сущностью – таким «теперь», которое наполнено несомненным и именно «настоящим» – реальным и понятным содержанием. Причем, не просто понятным, но и составляющим саму эту понятность – тем, что и конституирует саму субъектность. Действительно, осознание себя возможно только на основе соотнесения актуального состояния с тем, что уже есть в себе – прежде всего, со знаниями, опытом. Последние, однако, как раз и составляют суть той репрезентации, которая уже представлена в психике и является продуктом мультиплицирования в ней объективно реальности.

Отсюда можно заключить, что, по-видимому, только те системы, которые воплощают в себе основной принцип всех систем качественно специфического класса – со «встроенным» метасистемным уровнем, оказываются способными генерировать феномен собственного времени как таковой и субъективного времени, в частности. Представленность в них метасистемы является важнейшим и определяющим условием для того, чтобы она была репрезентированной в них в двух состояниях – уже имеющимся и вновь порождаемым. Между ними возникают отношения следования, что дает временную «ось», хотя и в ее простейшем виде, но уже в таком, который содержит феномен темпоральности и является необходимым для порождения времени как такового. Тем самым, можно видеть, что исходный вопрос о том, как и за счет чего порождается сам феномен времени в целом и субъективного времени, в особенности, в значительной степени получает свое решение.

Наряду с этим, важен еще один аспект такого – темпорально-генеративного механизма. Дело в том, что сама метасистема (объективная реальность, а точнее – конечно же, лишь тот очень незначительный ее фрагмент, с которым взаимодействует субъект, но который, однако, репрезентирует для него ее в целом), будучи «встроенной» – мультиплицированной в системе психике, получает своего рода самодвижение, в том числе, во временном плане. Она оказывается представленной в двух состояниях, дифференцированных исключительно по тому параметру, который является важнейшим атрибутом времени – атрибутом следования, в феномене «до и после». Одно состояние – это уже существующая и предшествующая любому вновь возникающему взаимодействию репрезентация; это – одно ее настоящее. Другое состояние – это вновь возникающая в результате любого актуального взаимодействия репрезентация. Между ними и складываются временные отношения, а сама метасистема обретает тем самым временную динамику; она репрезентируется не только как *статическое* образование, но и как образование *динамическое*, изменяющееся, текущее – растянутое во времени.

V

По нашему мнению, в данной связи необходимо обратить специальное внимание и на еще одно очень показательное обстоятельство. Дело в том, что в свете изложенного само понятие настоящего раскрывается новыми, дополнительными гранями и происходит показательное удвоение его значения. С одной стороны, настоящее сохраняет свой исходный смысл – раскрывается как временное понятие, фиксирующее определенный локус «оси» времени и расположенное между прошлым и будущим. Однако, с другой стороны, оно раскрывается и в его содержательной, субстанциональной коннотации – как нечто *действительно* существующее, несомненное, данное «на самом деле». Это – настоящее не как актуально представленное в определенный момент времени, а как действительно существующее; настоящее не как темпоральная характеристика, а как фиксация действительности существования чего-либо. И именно в этом – втором значении настоящее присуще не только тому, что актуально представлено, но и тому, что не характеризуется актуальностью – в особенности, тому, что «уже было», но составляет несомненное – настоящее содержание, в том числе, и самой психики. Причем, оно – это содержание, как мы отмечали, по степени своей «настоящести» даже превосходит актуальное настоящее, которое, как известно, может быть весьма обманчивым и даже иллюзорным. Не-актуальное настоящее ничуть не менее, а более реально для субъекта, чем актуальное настоящее; оно является более настоящим в его содержательной коннотации и даже лежит в основе феномена несомненности субъективной реальности.

Далее, в связи с этим несколько иначе и даже существенно по-новому эксплицируется традиционный вопрос о генетических связях двух основных временных локусов – настоящего и прошлого. Обычно полагается, что главная трудность этого вопроса связана с тем, чтобы определить, как на основе настоящего порождается прошлое: как то, что обладает несомненной реальностью и понятностью и что, следовательно, уже не требует объяснения (настоящее) обуславливает прошлое, которое наоборот, обладает парадоксальным статусом – оно столь же несомненно, сколь несомненно и его отсутствие. Но если оно отсутствует, то как же оно существует (впрочем, это старая философская апория). Обычно при решении этого вопроса происходит апелляция к феномену памяти как базовому средству сохранения прошлого, а само время выступает как производное от памяти как способности. Безусловно, в этом есть немалая доля истины. Вместе с тем, правомерна и даже естественна и несколько иная постановка данного вопроса: необходимо выяснить не только то, как на основе настоящего рождается прошлое, но и как порождается само настоящее – почему и за счет каких механизмов оно презентуется субъектом именно как таковое – как настоящее не только в смысле актуально переживаемого, но и в смысле действительно существующего, то есть в его содержательной, а не темпоральной коннотации? Почему то, что дано актуально (настоящее во временном смысле), презентуется и как настоящее в содержательной коннотации – как нечто «всамделешнее», существующее в действительности?

Ответ на этот вопрос также может быть предложен с позиций принципа метасистемности. Дело в том, что любое актуальное настоящее (взятое в его темпоральной коннотации) всегда и причем совершенно объективов опосредствуются тем, что и лежит в основе его репрезентирования, то есть уже представленной в психическом репрезентацией внешней реальности. Она, как отмечалось, также выступает для субъекта настоящей, но уже в содержательной, а не в темпоральной коннотации. Степень ее «настоящести» даже выше, чем у актуального настоящего. Поэтому именно прошлое обладает тем атрибутом, который ему не только не приписывается традиционно, но и категорически ему противопоставляется – атрибутом настоящести, но именно в содержательной коннотации. И именно эта – иная настоящность прошлого является той основой, которая позволяет субъекту ощущать и понимать актуальное настоящее не только как данное «сейчас», но и как действительно существующее. Без опоры на «настоящее, данное в прошлом», настоящность – действительность актуального настоящего не может быть конституирована. Интересна в этой связи даже сама этимология понятия настоящего. Оно может быть эксплицитная как на-стоящее, то есть как *на-ступающее*, как *следующее* за чем-то, на что оно и *на-ступает*. А на-ступает оно на уже «стоящее» – на то, что уже «стоит», то есть со-стоялось и потому существует. Следовательно, уже в самом слове (а не только понятии) настоящего имплицитно заложены два содержательных момента. Первый – его обусловленность прошлым, поскольку оно именно на-ступает, то есть детерминировано тем, на что можно опереться и что его детерминирует. Второй – его собственно темпоральная природа, поскольку оно – именно *на-стоящее*, то есть нечто всегда *на-ступающее* и, следовательно, являющееся не только моментом, но и атрибутивно континуальным феноменом, точнее темпорально-континуальным.

VI

Далее, еще одним значимым, по нашему мнению, следствием развитой выше трактовки тех детерминант, которые лежат в основе порождения феномена субъективного времени, является следующая его особенность. Как уже отмечалось, в основе его порождения лежит один из весьма типичных для организации психики механизмов – то, что чаще всего обозначается как «удвоение реальности». По отношению к рассматриваемой проблеме это означает, что сама метасистема (объективная реальность) оказывается репрезентированной в системе (психике) дважды. С одной стороны, психика как типичный представитель систем со встроенным метасистемным уровнем, порождает внутри себя ее репрезентацию и тем самым воспроизводит ее в себе. Именно это и составляет основное положение метасистемного подхода. Она – метасистема «уже есть», уже представлена, существует в системе (психике), и это уже представленное существование *предшествует* любому вновь возникающему процессу ее функционирования. С другой стороны, в результате этого – каждый раз развертывающегося, актуального процесса также порождается определенная репрезентация объективной реальности, то есть метасистемы. Эти две репрезентации вступают во взаимодействия, причем, не только, временные, но и в содержательные, которые по понятным причинам характеризуются очень сложным и комплексным характером, заведомо превышающим по сложности собственно темпоральные взаимодействия. В результате складывается положение, которое с известной долей метафоричности можно охарактеризовать как ситуацию взаимодействия метасистемы самой с собой: две ее репрезентации – уже имеющаяся и вновь порождаемая как раз и лежат в основе этого. Причем, эти взаимодействия являются не только содержательными, но и временными, что и составляет, собственно говоря, основу для порождения «оси» времени. Кроме того, вдоль этой «оси» как раз и движется сама репрезентированная в них метасистема; субъект «ощущает время» и «воспринимает время», которое характеризует именно ее – метасистему, ее временную организацию, а не свою собственную временную организацию. Те временные отношения, которые складываются внутри системы – имеют *интрапсихическую* локализацию и аналогичные – внутренние механизмы, тем не менее, субъективно локализуются в *экстрапсихическом* плане – во внешней реальности, то есть в самой метасистеме. Субъект «работает», прежде всего, с временем метасистемы, а не со своим собственным временем, что безусловно целесообразно с адаптационной точки зрения.

Другими словами, можно видеть, что здесь имеет место принципиальный аналог этого феномена по отношению к известному и фундаментальному по своей значимости *онтологическому парадоксу* психики. Представления о нем были сформулированы Л. М. Веккером, который отмечал: «физические изменения, совершающиеся в органе психического процесса, предстают перед их носителем как события, разыгрывающиеся вне этого органа в реальном внешнем пространстве – в пространстве объекта, явно не совпадающем с пространством органа» [3]. Точно так же обстоит дело и по отношению к тому, что обычно обозначается как «отражение времени». Вся порождаемая внутренними – интрапсихическими механизмами феноменология субъективного времени локализуется вовсе не внутри той системы, которая его и порождает, а вне нее – в той метасистеме, в которую она включена, в объективной реальности, во внешней среде. Эта феноменология в принципе не может быть описана посредством апелляции к тому, как в действительности организованы сами механизмы субъективного времени. Кроме того, необходимо рассматривать данный феномен не только как аналог онтологического парадокса, но как его частный случай, который, с одной стороны, имеет вполне самостоятельное содержание, а с другой, повышает степень обобщенности самого этого парадокса (в действительности, одной из фундаментальных закономерностей организации психики).

Вместе с тем, в действительности, складывающаяся ситуация является еще более сложной и интересной. Дело в том, что, будучи локализованной вовне, феноменология субъективного времени все же обеспечивается именно теми средствами и механизмами, которые локализуются в самой психике. И именно поэтому она не только феноменологически представлена, но и столь же непосредственно дана субъекту – она *ощущается*, чувствуется им как принадлежащая ему и становится тем, что Г. Гегель обозначал как «чувствуемое вневещное» [4]. Она обладает непосредственной данностью, а само субъективное время не просто ощущается, чувствуется субъектом, но во многом и составляет саму эту чувственность, сензитивность к времени, что, собственно говоря, и порождает ощущение времени именно как нечто *чувствуемое*, обладающее сензитивностью к нему. Тем самым, и онтологический парадокс подвергается своеобразной инверсии: то, что локализуется психикой вовне и репрезентируется феноменологически как свойства и характеристики объективной реальности, все же оказывается представленным и внутри нее самой; оно непосредственно ощущается и чувствуется, а следовательно, допускает возможность субъективных воздействий на него. Именно это является одной из причин адекватности субъективного времени объективным временным параметрам среды, а также возможности

того, что обычно обозначается как «управление временем», то есть регуляции своих темпоральных отношений с объективной реальностью.

Итак, можно заключить, что, по-видимому, только те системы, которые воплощают в себе основной принцип всех систем качественно специфического класса – системы со встроенным метасистемным уровнем, оказываются способными генерировать собственное время. Представленность в них метасистемы является важнейшим и определяющим условием для того, чтобы она была репрезентированной в них в двух состояниях – уже имеющимся и вновь порождаемым. Между ними возникают отношения следования, что дает временную ось в ее простейшем виде, но таком, который уже содержит феномен темпоральности и является необходимым для порождения времени как такового. Тем самым, как можно видеть из всей совокупности представленных в данной статье материалов, исходный вопрос – вопрос о том, как и за счет чего порождается сам феномен времени в целом и субъективного времени, в особенности, в значительной степени получает свое решение.

Литература

1. Августин А. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонийского Москва: Ренессанс, 1991. 486 с.
2. Brentano Ф. Избранные работы. Москва: Дом интеллектуальной книги, 1996. 176 с.
3. Веккер Л. М. Психические процессы. Ленинград: ЛГУ, 1974-1976. Т.1. 334 с.; Т.2. 341 с.
4. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Москва: Мысль, 1977. Т.3. Философия духа. 471 с.
5. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. Москва, 1994. 162 с.
6. Гюйо Ж-М. Происхождение идеи времени. Санкт-Петербург: Т-во «Знание», 1989. 140 с.
7. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 12-ти томах. Москва: Правда, 1982. Т. 8. ч. 1-2, 1982. 460 с.
8. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 602 с.
9. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Изд. дом РАО, 2015.
10. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности: В 2 томах. Москва: РАО, 2021.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 334 с.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: к решению парадокса времени. Москва: Прогресс, 1994. 527 с.
13. Спенсер Г. Система синтетической философии. Москва: Ника-центр, 1997. 510 с.
14. Janét P. L'évolution de la memoir et le notion de temp. Paris, 1928. 400 p.

Понимание будущего и возможностное мышление

В. В. Знаков, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. Анализируется одна из научно значимых тенденций современного социогуманитарного познания – смещение фокуса исследовательского внимания с анализа мира, такого, какой он есть сейчас, на понимание мира человека, включающего его представления о будущем. Обосновывается, что в психологической науке есть большой массив исследований того, как человек понимает настоящее, т. е. актуальные явления, события, ситуации. Однако сегодня необходимо сместить исследовательский акцент психологов с изучения осмысления человеком настоящего на анализ характеристик понимания прошлого и будущего. Понимание прошлого основано на *контрфактическом* мышлении, переосмыслении произошедшего по принципу «Что было бы, если...?». Такое мышление направлено на поиск альтернатив реальному, состоявшемуся прошлому. Контрфактические аргументы открывают перед людьми возможности, которые без них были бы проигнорированы. Понимание будущего осуществляется с помощью *возможностного* мышления. Оно направлено на ответ на вопрос: «Что будет, если...?» Потребность в возможностном мышлении у людей возникает тогда, когда обстоятельства требуют сочетания возможностей, предоставляемых задачами, и устремленностью в будущее. В этих случаях необходим анализ вариантов развития событий, которых пока еще нет. Психологические механизмы понимания будущего и основаны на тех прогнозах, которые делает человек. Предвидение, предвосхищение, гипотезы – важные составляющие мышления как прогнозирования. Предвидение – это самая простая и даже примитивная форма прогнозирования. По А. В. Брушлинскому, она возникает тогда, когда настоящее целиком повторяет прошлое, когда имеет место жесткая лапласовская детерминация и результат можно легко увидеть. В отличие от предвидения прогнозирование менее определенно, динамично и само является психическим новообразованием. Прогнозируя, субъект устремлен в возможное будущее: он ищет неизвестное, которого пока еще не знает, потому что оно для него из-за своей неопределенности не существует, но он надеется его открыть в будущем – на последующих стадиях мыслительного процесса.

Ключевые слова: контрфактическое мышление, возможностное мышление, прогнозирование, понимание будущего.

Введение

Одна из научно значимых тенденций современного социогуманитарного познания заключается в призыве к гуманитариям сместить фокус исследовательского внимания с анализа «представления мира таким, какой он есть, на создание мира грядущего» [27, с. 85]. В психологии понимания ориентация на изучение «мира таким, какой он есть» проявилась в понимании настоящего. В психологической науке есть большой массив исследований того, как человек понимает настоящее, т. е. актуальные явления, события, ситуации. В научной литературе доступны обзоры психологических исследований на эту тему [6, 7]. Их результаты осмыслены и проинтерпретированы. В наше время необходимо сместить исследовательский акцент психологов с изучения осмысления человеком настоящего на анализ характеристик понимания прошлого и будущего.

Понимание прошлого основано на *контрфактическом* мышлении, переосмыслении произошедшего по принципу «Что было бы, если...?». Такое мышление направлено на поиск альтернатив реальному, состоявшемуся прошлому: какой сегодня была бы Россия, если бы на выборах Президента в 1996 г. победил Г. А. Зюганов? как изменились бы российско-турецкие отношения, если бы 28 мая 2023 г. президентские выборы выиграл К. Кылычдароглу, а не Р. Т. Эрдоган? Контрфактические аргументы открывают перед людьми возможности, которые без них были бы проигнорированы. Почему без использования категории «возможное» понимание прошлого оказывается неполным? Потому что даже если мы пытаемся понять такие бесспорные факты как: 20 марта 2003 года США и их союзники вторглись в Ирак; отмена крепостного права в России произошла в 1861 г., – их понимание строится на сопоставлении прошлого с альтернативными вариантами развития событий. Сегодня методический прием отрицания фактического, реального положения дел для более глубокого и полного понимания познаваемого используется в разных науках: истории [16], политологии [32], культурологии [23], литературоведении,

лингвистике [5], философии [11], психологии [17]. Контрфактическое мышление используется и практиками, например, для бизнеса значим анализ упущенной выгоды.

Исследования контрфактического мышления в психологии разнообразны и интересны. Вместе с тем следует отметить, что одной из самых значимых проблем в этой научной области является явно выраженный крен в направлении анализа исключительно познавательных характеристик этого феномена: «Однако одним из основных ограничений старых и новых исследований контрфактического мышления является чрезмерно когнитивное описание этого явления как построения и реконструкции ментальных моделей [22]. Даже когда эмоции принимаются во внимание – а многие из этих исследований действительно изучают эмоции – они не рассматриваются вне рамок обработки информации» [28, с. 523]

Дальнейшее психологическое исследование контрфактического мышления как понимания прошлого, безусловно, необходимо, но *целью* статьи является анализ только *возможностного* мышления, лежащего в основании понимания будущего.

Возможностное мышление направлено на ответ на вопрос: «Что будет, если...?» Потребность в возможностном мышлении у нас возникает тогда, когда обстоятельства требуют сочетания возможностей, предоставляемых задачей, и устремленностью в будущее. В этих случаях необходим анализ вариантов развития событий, которых пока еще нет. Возможностное мышление актуализируется тогда, когда без направленности на варианты изменения познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять ее наличное состояние, а также потенциал возможного развития. И тогда даже внешние обстоятельства подталкивают познающего субъекта к переходу от анализа действительного к изучению возможного будущего. Примером может служить лозунг одного из научных семинаров по форсайту: «Нельзя спрашивать, как это происходит, надо спрашивать, как это может происходить». Возможностное мышление не только устремлено в будущее, но и является психологическим основанием его понимания.

Проблема понимания будущего в методологии социокультурного познания

В культуре понимание будущего в размышлениях многих мыслителей неразрывно связано с возможным, альтернативными вариантами развития событий. Вот как говорит об этом Ю. М. Лотман: «Будущее предстает как пространство возможных состояний. Отношение настоящего и будущего рисуется следующим образом. Настоящее – это вспышка еще не развернувшегося смыслового пространства. Оно содержит в себе потенциально все возможности будущих путей развития. Важно подчеркнуть, что выбор одного из них не определяется ни законами причинности, ни вероятностью – в момент взрыва эти механизмы полностью отключаются. Выбор будущего реализуется как случайность. Поэтому он обладает очень высокой степенью информативности. Одновременно момент выбора есть и отсечение тех путей, которым суждено так и остаться лишь потенциально возможными, и момент, когда законы причинно-следственных связей вновь вступают в свою силу» [13, с. 28].

Без привлечения категории «возможное» нельзя понять мир человека, на это указывал О. К. Тихомиров. Он писал: «Следует ли это порождение несуществующего мира в виде мечты, фантазии, мифологии или даже бреда рассматривать как разновидность отражения? Может быть, просто следует отказаться от суженной трактовки отражения? В принципе, такая возможность существует. Но тогда отражения чего? Возможностей! И не только объективных, но и субъективных. Ведь мы часто придумываем такие варианты, которые объективно невозможны. Скажем, в межличностных отношениях – столько нереалистичного! Функция проигрывания возможностей должна быть рассмотрена при нашем анализе психики более четко» [15, с. 18]. Аналогичную мысль высказывал М. Н. Эпштейн: «Мышление есть не что иное, как движение сквозь действительность к скрытым в ней возможностям, так что сам действительный мир в свете мышления становится лишь *одним из возможных*, о котором мы получаем право вопрошать философски лишь потому, что он *мог бы быть другим*» [18, с. 70].

Сегодня в социогуманитарном познании ясно виден сдвиг с анализа реального положения дел в мире на потенциально возможное: «Учитывая масштабы и сложность проблем, с которыми сейчас сталкивается человечество, более убедительным вариантом является смещение предмета социальных наук с «того, что есть» на «что могло бы быть» [26]. Более того, по словам Салливана (2017), «любая форма психологии или теоретической психологии, которая не может ориентироваться на будущее и систематически взаимодействовать с ним, является неадекватной и потенциально даже обреченной на провал и небрежной» [31, с. 265]. Вместо того, чтобы сосредотачиваться на существующем состоянии – теперь уже в прошлом – задача состоит в том, чтобы активно участвовать в формировании более многообещающего будущего» [27, с. 82-83].

Смещение фокуса внимания ученых с «того, что есть» на «что могло бы быть» означает, что исследователи делают акцент не столько на реальном положении дел, сколько на действиях, предприни-

маемых людьми для понимания будущего. При этом будущее оказывается матрицей возможного: оно конструируется не как предсказание того, что обязательно произойдет, а как набор альтернативных возможностей для событий, результатов и действий. Понимая будущее, человек должен предсказывать не столько то, что произойдет, сколько определять точки, в которых возможны и несовместимы несколько различных результатов, некоторые из которых сбудутся, а другие нет. Следовательно, для понимания будущего важнее предсказать точки выбора, а не конечные результаты. «Люди думают о будущем не как о попытке предсказать, что должно произойти, а как о ряде точек, в которых события могут развиваться в разных направлениях. Будущее – это не столько то, что нужно знать, сколько то, что нужно формировать и направлять среди множества альтернативных возможностей» [20, с. 234].

Обобщая точки зрения многих ученых, Влад Главяну, главный редактор нового журнала «Исследования возможного и общество» пишет: «Независимо от того, говорим ли мы о реальных или нереалистичных возможностях, в основе этого понятия лежит приверженность идее, что мир еще не закончен, что он находится в непрерывном процессе становления, и что это становление – постольку как мы могли бы предвидеть это – не совсем предсказуемо. Помимо «того, что есть сейчас», есть место для «того, чего еще нет, но будет», «того, что могло бы быть» и «чего никогда не будет». И царство возможного не ограничивается будущим, оно также помогает нам представить, «что могло бы быть» в прошлом и что существует «как будто» в настоящем. Вовлечься в возможное означает наполнить «то, что есть» новыми перспективами и тем самым радикально преобразовать его» [29, с. 3].

В методологии социокультурного познания осознание учеными «незаконченности мира» привело к переосмыслению роли теории в научном познании. Ранее функция теории как понимания исследуемых фрагментов мира заключалась в том, чтобы синтезировать и интегрировать результаты эмпирической работы. С изменением взглядов на сущность детерминизма теория стала рассматриваться как создание, формирование нового понимания мира: «Скорее, теория в значительной степени стала рассматриваться как инструмент интерпретации или перспектива для понимания. В этом смысле теория не столько отражает мир, как он есть, сколько создает упорядоченное ощущение того, что происходит» [27, с. 83].

В этом научном контексте психологи пытаются конкретизировать психологические механизмы понимания будущего и подчеркивают, что оно основано на тех прогнозах, которые делает человек. Предвидение, предвосхищение, гипотезы – это важные составляющие мышления как прогнозирования. Предвидение – это самая простая и даже примитивная форма прогнозирования. По А. В. Брушлинскому, она возникает тогда, когда настоящее целиком повторяет прошлое, когда имеет место жесткая лапласовская детерминация и результат можно легко увидеть. В астрономии так обстоит дело с расчетами траекторий движений планет, которые всегда движутся по одним и тем же строго определенным орбитам [2]. Так же легко можно предвидеть, что зимой в Москве выпадет снег, а весной он растает.

В отличие от предвидения прогнозирование менее определено, динамично и само является психическим новообразованием. Используя язык современной психологии возможного, можно утверждать, что предсказание более эффективно в эмпирической реальности, а прогнозирование в социокультурной и экзистенциальной [8]. Однако и в основании понимания, казалось бы, очевидных эмпирических фактов больше возможностей, чем причинно-следственных связей. На это указывал К. Ясперс, обсуждая вопрос о виновности немцев и политической ответственности Германии за преступления во время Второй мировой войны. Он писал: «Никакой ход событий историческая наука не может считать просто неизбежным. Так же как эта наука никогда не может дать точного прогноза (как это бывает, например, в астрономии), она и ретроспективно, задним числом, не может признать неизбежности ни всего происшедшего, ни отдельных действий. В обоих случаях она видит пространство возможностей, только в отношении прошлого картина эта богаче и конкретнее» [19, с. 55].

С психологической точки зрения, прогнозирование одновременно является и продуктом предшествующей деятельности, и внутренним условием последующей, более сложной деятельности. В мышлении в качестве желаемого выступает прогнозируемое *искомое* будущее решение. Оно в течение длительного периода времени остается неизвестным и потому не столь определенным, как в случае предвидения. В процессе решения задачи человек постепенно прогнозирует искомое и благодаря этому ищет, открывает тот способ решения, который на определенной стадии процесса выступает, по его мнению, как наиболее подходящий. Это детально проанализировано в книге А. В. Брушлинского «Мышление и прогнозирование» [2]. Искомое связывает известное из прошлого опыта и прогнозируемое неизвестное. Мыслящему субъекту представляется, что искомое уже изначально указано и определено в исходном требовании задачи. Вместе с тем искомое прогнозируется именно вследствие того, что оно «вначале действительно неизвестно и потому и вообще определяется по ходу всего мыслительного процесса» [3, с. 420]. Решая мыслительную задачу, субъект устремлен в возможное будущее: он ищет

неизвестное, которого пока еще не знает, потому что оно для него из-за своей неопределенности не существует, но он надеется его открыть в будущем – на последующих стадиях мыслительного процесса.

Анализ искомого как связующего звена между адаптивным возможным и преадаптивным невозможным [1] обнаруживает два обстоятельства. С одной стороны, оно явно связано с предыдущей мыслительной деятельностью субъекта, возникает на ее основе.

С другой стороны, искомое как возможное будущее отличается неизвестностью, неопределенностью, изначальной нечеткостью: «На различных стадиях процесса мышления неизвестное, но постепенно прогнозируемое индивидом искомое возникает, формируется, развивается и фиксируется в виде очень нечетких, как бы диффузных, недизъюнктивных и под конец все более дифференцирующихся образований, которые принципиально отличаются от заранее и непосредственно данных промежуточных и конечных состояний, необходимых для обратных связей» [2]. В этом контексте «важно отметить, что цель прогнозирования не столько в том, чтобы предсказать, что обязательно произойдет, сколько в том, чтобы подготовиться к действию в ситуациях, определяемых набором несовместимых альтернативных вариантов, каждый из которых может сбыться, а может и не сбыться» [20, с. 223]. С этой точки зрения, вполне логичным выглядит призыв К. Дж. Гергена переориентировать социальные науки с документирования того, что уже есть, на формирование того, что должно произойти в будущем [27].

Возможностное мышление

Возможностное мышление всегда ориентировано на будущее, оно актуализируется тогда, когда понимающий мир субъект должен ответить на вопрос «Что будет, если...?» («Что будет, если я опоздаю на поезд?»; «Что будет, если цены на этот товар внезапно поднимутся?»; «Что будет, как изменится игровая ситуация, если соперник по игре в шахматы сделает ход слоном на d5?»). Понятие «возможностное мышление» использовали М. Фуко, М. Н. Эпштейн, А. С. Карпенко и другие ученые. Возможностное мышление основано на принципе «мыслить иначе», отраженном, например, в лозунге французских студентов в 1968 году: «Мы требуем права противоречить самим себе!». Развивая эту линию рассуждений и называя ее «удовольствием мыслить иначе», российский философ Ф. И. Гиренок подчеркивает, что сущность такого способа мышления проявляется в смещении взора мыслителя с оснований на границы, пределы возможного: «Кто хочет мыслить, тот должен перестать играть в классику, рассуждая о сущностях, законах, субстанциях и прочем. Не основания, а пределы возможного интересуют нас сегодня. То, что есть, на пределе перестает быть тем, что оно есть. В пространстве предела мышление носит не понятийный характер, а парадоксальный. Здесь нельзя сохранить ясный взгляд субъекта. Здесь нет ни истины, ни лжи. Приблизившись к пределу возможного, нельзя следовать логике бинарных отношений. Здесь ты, как сплавщик леса, прыгаешь с бревна на бревно, а не подчиняешься априорным предписаниям разума» [4, с. 8].

Возможностное мышление сегодня уже не является «игрой разума», изощренным способом рассуждений небольшой группы интеллектуалов, оно проявляется в самых разных сферах человеческого бытия. Вот каковы его проявления в журналистике: «Репортеры бывают двух видов. Серьезные, занимающиеся журналистским расследованием, например для *Washington Post* или *Wall Street Journal*, обычно обзываются несколькими учеными, не связанными с исследованием, и узнают их точку зрения. Они ищут мнение, идущее вразрез с тем, что было опубликовано в репортаже. Но другие (и их большинство) полагают, что их главная задача – пересказать статью своими словами» [12, с. 68]. В этом контексте уместно напомнить, что в компании Apple со времен ее основателя С. Джобса лозунг «Мыслить иначе» был одним из главных принципов и рекламных роликов. И, возможно, именно эта мировоззренческая позиция определила коммерческий успех компании.

Возможностное мышление представляет собой перспективный способ осмысления эволюции всей действительности – от квантового микромира до социального макромира. Такой способ дает возможность наиболее эффективным образом описать суперпозицию, взаимодействие сложных интерферирующих процессов во вселенной. В биологии это разные ветви возможного эволюционного развития, в квантовой физике и психологии – необычные проявления сознания, открывающие для познающего субъекта доступ к альтернативным реальностям. В этом общенаучном контексте очень важны современные дискуссии о переосмыслении содержания эмпирической реальности в квантовой физике [10, 14], биологии [9] и других областях естествознания. По мнению А. С. Карпенко, один из самых научно значимых результатов дискуссий заключается в том, что «все большее значение приобретает модальное, возможностное мышление, которое противостоит анти-реализму и выводит на арену «сверхреализм», требующий реализации в актуальность всего того, что мыслится как возможное. В итоге знаменитое декартово высказывание о существовании принимает следующий вид: «Существовать – значит мыслить возможное» (*Esse ergo cogitare possibilia*)» [10, с. 36]. Это означает, что модальное возмож-

ностное мышление направлено на действительность, открываемую познающим мир субъектом в виде многообразия возможностей.

Изучая какую-либо ситуацию, ученый должен задавать вопросы не только об ее действительном состоянии, но и о том, что привело к тому, что она стала такой, может ли она быть другой и может ли она измениться? Чем больше способов возможного существования ситуации выявляет познающий субъект, тем полнее и глубже он ее понимает. Человек всегда думает не только о том, кто он в настоящем: в любое время он учитывает будущее, ориентируется на множество возможных ситуаций и состояний, в которых может оказаться. Возможность мышления направлено на оспаривание познающим субъектом своих же мыслей о понимаемом предмете, превращение знания о нем в конструктивное незнание.

Сегодня ясно видны две главных перспективы исследований возможностного мышления – когнитивная и социокультурная [28]. Когнитивное направление исследований отражает стремление ученых соотносить и сравнивать реальное положение дел (например, в истории государства) с потенциально допустимым и потому возможным. Социокультурный подход имеет дело с возможным в такой реальности, в которой факты не являются однозначно «объективными», потому что зависят от мнений, установок, ценностей, норм людей. Особенно отчетливо это проявляется в психологии морали [28]. Основанием таких нормативных представлений является категория долженствования. В этом контексте ученые отмечают, что психологические исследования должны генерировать возможное будущее – «не для того, чтобы осветить то, что есть, а чтобы создать то, что должно стать» [28, с. 294]. Основными при этом являются умственные действия, направленные на сопоставление наличного с должным. Современная психология возможного возникла и развивается как новое направление исследований понимания, а понимание – это всегда процесс и результат сопоставления существующего с должным [6].

Социокультурное понимание мира человека основано на анализе не только действительного мира, но и отношения к нему возможных миров: «Идеология как форма создания мира действительно необходима для более глубокого анализа социальной и политической жизни. Она также очень четко показывает силу возможных миров по отношению к реальным. Даже когда материальные условия схожи, то, как они воспринимаются и интерпретируются, приводит отдельных людей и целые сообщества к различным выводам, различным убеждениям и различным направлениям действий. В конечном счете, без понимания института воображения общества мы не сможем понять, каким оно является, почему и как оно трансформируется. Последний пункт важен, когда речь идет о социальных изменениях и, в частности, о политическом искусстве и творческой активности. В этих контекстах не только различные группы людей, движимые разными целями, стремятся влиять друг на друга и формировать общество; на первый план выходят их различные взгляды на то, что представляет собой общество и, что самое главное, каким оно могло бы быть. И снова возможные миры возникают на основе конституирования «реальных», реагируют на них, а также управляют ими» [28, с. 521].

Так же как контрфактическое мышление, возможностное мышление является одним из типов мышления человека. Как известно, классифицировать можно по разным основаниям. Одна возможная классификация типов мышления – по предметным областям, где они развертываются. Может быть физическое, техническое, политическое мышление – какое угодно. Другая классификация – по операциям: словесно-логическое, наглядно-действенное, наглядно-действенное и т. д. Потребность у человека в возможностном мышлении возникает тогда, когда обстоятельства требуют от него сочетания возможностей, предоставляемых задачами, и устремленностью в будущее, открытия вариантов развития событий, которых пока еще нет (прогнозы погоды, динамика цен на фондовых рынках, стрельба по движущимся мишеням). Например, серендипность как компонент возможностного мышления включает не только возможность неожиданного разворота изучаемой ситуации, но и готовность, подготовленность к неожиданному. Возможность мышления актуализируется тогда, когда без направленности на варианты изменения познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять ее наличное состояние, а также потенциал возможного развития. И тогда даже внешние обстоятельства подталкивают познающего субъекта к переходу от анализа действительного к изучению возможного будущего. Следовательно, в психологических классификациях возможностное мышление является промежуточным, отражающим и объективные характеристики решаемой задачи, и субъективную направленность мыслителя на анализ возможного будущего развития задачной ситуации.

В психологическую науку понятие возможностного мышления ввела А. Крафт. Она пишет: «Задавая вопрос «что, если», мы осуществляем переход от «что есть» к «что я/мы можем с этим сделать». Этот ключевой пункт творчества и есть то, что я называю возможностным мышлением» [24, с. 177]. В последнее время в западной психологии начинают появляться публикации, посвященные анализу этого феномена [25]. В частности, новый горизонт исследования возможностного мышления открывается при анализе взаимодействия человека с нейросетями. При этом возможностное мышление характери-

зуется как творческий ориентированный на действие процесс, который управляет движением от того, что есть, к тому, что могло бы быть. Возможность мышления рассматривается как отход от реального, действительного для создания возможного, а также исследование новых возможностей для действий. По мнению Р. А. Бегетто, «отклонение от фактического позволяет нам рассмотреть, что может отличаться от того, что имеет место в настоящее время» [21, с. 325]. Следовательно, при взаимодействии с нейросетью необходимо руководствоваться двумя принципами: ориентироваться на отклонение от фактического для создания возможного и на исследование новых возможностей для действия. Взаимодействие с чат-ботами позволяет человеку проанализировать пять типов практических возможностей: «вероятные», которые относятся к весьма вероятным возможностям, основанным на текущем положении вещей; «вероятностные возможности», которые относятся к новым и различным возможностям, которые менее вероятны, но все же осуществимы; «правдоподобные», которые относятся к новым и различным возможностям, которые менее вероятны, но все же осуществимы; «маловероятно»: означает новые и различные возможности, которые весьма маловероятны и могут оказаться неосуществимыми; и «кажется невозможным», которые относятся к новым и различным возможностям, которые могут оказаться невозможными для принятия мер» [21, с. 329]. Когда человек в диалоге с нейросетью описывает ситуацию, то чат-бот предоставляет ему вероятную, вероятностную, правдоподобную, маловероятную и, казалось бы, невозможную возможности.

Для психологических исследований возможностного мышления принципиальным является подчеркивание его несводимости к когнитивным процессам, интегративности когнитивных и социокультурных составляющих: «Возможностное мышление (possibility thinking) не только шире, чем понятие перспективы, но и, несмотря на использование термина «мышление», не сводит возможное к ментальным процессам. Фактически, оно рассматривает его как воплощенный процесс переживания мира, характеризующийся постановкой вопросов, игрой, погружением и воображением, самоопределением и риском. Возможность мышления также, по определению, является социальным феноменом, поскольку оно может быть подкреплено только социальным взаимодействием и использованием культуры. Эти предпосылки являются общими для социокультурных теорий разума, творчества, воображения, образования и общества» [28, с. 526].

Заключение

Таким образом, возможностное мышление является психологическим основанием не только понимания будущего, но и более глубокого и полного осмысления мира человека. Проблема возможностного мышления междисциплинарна: она возникла не внутри психологической науки, как, например, автобиографическая память, а на стыке философии, социологии, истории, психологии и других наук. И в современном многомерном мире в междисциплинарности содержится потенциал ее развития.

Литература

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. Москва: Акрополь, 2018. 210 с.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). Москва: Мысль, 1979. 228 с.
3. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 621 с.
4. Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе. Москва: Проспект, 2021.
5. Завьялова Н. А., Савиновских В. В. Политический контрфактуальный нарратив как загадка из прошлого // Политическая лингвистика, 2023. № 2 (98). С. 139–146.
6. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
7. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. Москва: Институт психологии РАН, 2016. 488 с.
8. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва: Институт психологии РАН, 2022. 365 с.
9. Зуев В. В. На пути к теории биологической таксономии // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 1. С. 36–54.
10. Карпенко А. С. В поисках реальности: Исчезновение // Философия науки. 2015. № 20. С. 36–72.
11. Карпенко А. С. Контрфактуальное мышление // Логические исследования 2017. Т. 23. № 2. С. 98–122.
12. Левитин Д. Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 361 с.
13. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. Москва: Гнозис; Прогресс», 1992. 270 с.
14. Пенроуз Р. Тени разума. В поисках науки о сознании. Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2005. 688 с.

15. Тихомиров О. К. Понятия и принципы общей психологии: учебное пособие для слушателей ФПК факультетов психологии. Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1992. 85 с.
16. Ткаченко Н. А. История в сослагательном наклонении: опыт альтернативной истории // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». Т. 27 (66). 2014. № 1–2. С. 167–174.
17. Щербаков С. В., Хабиров И. Н. Основные концепции контфактуального мышления // Мир педагогики и психологии. 2018. № 12 (29). С. 128–133.
18. Эпштейн М. Н. Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 334 с.
19. Ясперс К. Т. Вопрос о виновности. О политической ответственности Германии. Москва: Альпина Диджитал, 1946. 146 с.
20. Baumeister R. F., Maranges H. M., Sjastad H. Consciousness of the Future as a Matrix of Maybe: Pragmatic Prospecion and the Simulation of Alternative Possibilities // Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice, 2018. Vol. 5. №3. P. 223–238.
21. Beghetto R. A. A new horizon for possibility thinking: A conceptual case study of Human & AI collaboration // Possibility Studies & Society, 2023. Vol. 1. №3. P. 324–341.
22. Byrne R. M. Counterfactual thinking: From logic to morality // Current Directions in Psychological Science, 2017. Vol. 26. №4. P. 314–322.
23. Chen J., Chiu C. Y., Roese N. J., Tam K., Lau I. Y. Culture and counterfactuals: On the importance of life domains // Journal of Cross-Cultural Psychology, 2006. Vol. 37. P. 75–84.
24. Craft A. Possibility thinking: From what is to what might be // The Routledge international handbook of research on teaching thinking / Ed. by R. Wegerif, Li Li, J. C. Kaufman. London: Routledge, 2015. P. 177–191.
25. Craft A., Cremin T., Burnard P., Dragovic T., Chappell K. Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? // International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 2013. Vol. 41. №5. P. 538–556.
26. Gergen K. J. From mirroring to world-making: Research as future forming // Journal for the Theory of Social Behaviour, 2015. Vol. 45. №3. P. 287–310.
27. Gergen K. J. The social sciences as future forming // Possibility Studies & Society, 2023. Vol. 1. №1–2. P. 81–86.
28. Glăveanu V. P. The Possible as a Field of Inquiry // Europe's Journal of Psychology, 2018. Vol. 14. №3. P. 519–530.
29. Glaveanu V. P. Possibility studies: A manifesto // Possibility Studies and Society, 2023. №1. P. 1–6.
30. Kray L. J., George L. G., Liljenquist K. A., Galinsky A. D., Tetlock Ph. E., Roese N. J. From What Might Have Been to What Must Have Been: Counterfactual Thinking Creates Meaning // Journal of Personality and Social Psychology, 2010. Vol. 98. №1. P. 106–118.
31. Sullivan G. B. The future of psychology, theoretical psychology and the global society: Beyond prediction in imagining humanity's challenges. In G. B. Sullivan, J. Creswell, B. Ellis, M. Morga, E. Schraube (Eds.), Resistance and renewal in theoretical psychology, 2017. P. 65–276.
32. Tetlock P. E., Belkin A. Counterfactual thought experiments in world politics: Logical, methodological, and psychological perspectives // Thought experiments in world politics. Princeton: Princeton University Press, 1996. P. 3–38.

Пандемия с культурно-исторической, ценностно-смысловой и цивилизационной точки зрения

В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена пандемии коронавируса 2019 в историческом и культурологическом планах. Согласно концепции А. Л. Чижевского вирусная и бактериальная активность, вызывающие эпидемии, зависят от активности Солнца и космической радиации. Рассматриваются глобальные эпидемии в истории Человечества и приводятся приблизительное количество погибших. Согласно теории «техно-гуманитарного баланса» А. П. Назаретяна, возрастающая мощь техно-орудийного могущества Человечества необходимо должна контролироваться возрастающей мощностью этико-гуманитарных норм и моральных ограничений. Помимо вакцинации, средством борьбы с болезнью выступает активизация собственной иммунной системы человека. Техника сенсомоторного психосинтеза позволяет проведение такой работы. Приводятся особенности работы суггестора и самого человека с собственным бессознательным.

Ключевые слова: пандемия коронавируса-19, работы А. Л. Чижевского по активности Солнца, история эпидемий, теории хаоса и катастроф, гипотеза «техно-гуманитарного баланса» А. П. Назаретяна, сенсомоторный психосинтез.

Царица грозная, Чума
Теперь идет на нас сама
И льстится жатвою богатой;
И к нам в окошко день и ночь
Стучит могильною лопатой....
Что делать нам? И чем помочь?
А. С. Пушкин

Homo sapiens – человек разумный, не только развивающееся культурно-историческое существо, продукт цивилизации в её эволюционном развитии, но и существо биологическое, включенное в экологическую систему взаимосвязано функционирующих живых организмов, обеспечивающих симбиоз и существование биологических систем, а также, и физико-химический объект, подверженный космическому воздействию и влиянию астрофизических факторов, определяющих саму возможность жизни на Земле. Определяя жизнь на Земле, Солнце дает исходную энергетику этой жизни. Вторая по величине, после родительской звезды – Солнца, планета солнечной системы Юпитер не только защищает Землю от бомбардировки кометами и крупными метеорами, притягивая их на свою орбиту, но и экранирует от вредоносных излучений Космоса, образуя, исходя из местоположения и других планет солнечной системы, защитный пояс, фильтрующий солнечную и космическую радиацию.

Работами А. Л. Чижевского [22, 23] убедительно показано, что активность Солнца, а также космические изучения, идущие из глубин нашей галактики (космический ветер), влияют на состояние всего живого, обитающего на планете Земля, и, в частности, на биологическое здоровье и социальную жизнь человека. В годы активного Солнца (годы максимальной солнечной активности) не только происходят магнитные бури, но и бури социальные. Увеличивается интеллектуальная и творческая активность людей, возрастает их нервозность и активизируются психические болезни, нарастает социальная напряженность, случаются войны и революции. Активируется и биологическая среда. Годы активного Солнца, сопряжены с эпидемиями и природными катаклизмами, усиливающими негативные последствия друг друга.

В качестве иллюстрации, А. Л. Чижевский приводит пример творческого взлета А. С. Пушкина, во время его вынужденного заточения в своем имении, из-за эпидемии холеры. Феномен Болдинской осени в творчестве Пушкина удивителен как по продуктивности созданных им произведений, так и по срокам их написания, поскольку Александр Сергеевич создавал одно произведение за другим с невероятной

быстротой. В Болдино, всего за три месяца было написано около тридцати стихотворений, и, в первую очередь, гениальные «Маленькие трагедии», а также – «Бесы», «Элегия», «Моя родословная». Здесь был закончен роман в стихах «Евгений Онегин» и созданы поэмы «Цыганы», «Домик в Коломне», написаны «Повести Белкина». В древности, а также в обыденном лексиконе, эпидемии оспы, холеры, и других опасных заразных болезней, именовали «чумой». Отсюда название А. С. Пушкина одной из его маленьких трагедий – «Пир во время чумы». Трудно отказать себе и уважаемому читателю в удовольствии воспроизвести полный текст этого гениального произведения, не только в поэзии, но и в гуманитарной науке, предвосхитившего работы З. Фрейда [20, 21] о противостоянии жизни и смерти (Эроса и Танатоса), в бессознательном влечении к смерти.

Когда могущая Зима,
Как бодрый вождь, ведет сама
На нас косматые дружины
Своих морозов и снегов, —
Навстречу ей трещат камины,
И весел зимний жар пиров.
Царица грозная, Чума
Теперь идет на нас сама
И льстится жатвою богатой;
И к нам в окошко день и ночь
Стучит могильною лопатой....
Что делать нам? и чем помочь?
Как от проказницы Зимы,
Запремся также от Чумы!
Зажжем огни, нальем бокалы,
Утопим весело умы
И, заварив пиры да балы,
Восславим царствие Чумы.
Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю,
И в разъяренном океане,
Средь грозных волн и бурной тьмы,
И в аравийском урагане,
И в дуновении Чумы.
Все, все, что гибелью грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья —
Бессмертья, может быть, залог!
И счастлив тот, кто средь волненья
Их обретать и ведать мог.
Итак, — хвала тебе, Чума,
Нам не страшна могилы тьма,
Нас не смутит твое призванье!
Бокалы пеним дружно мы
И девы-розы пьем дыханье, —
Быть может... полное Чумы.

В истории Человечества глобальные эпидемии появлялись многократно, собирая огромную жатву человеческих жизней. Упомянем только наиболее известные в истории.

Таблица 1

Анализ эпидемий в истории человечества в хронологическом порядке

Период	Болезнь-возбудитель	Регион	Количество умерших	Название
430 до н.э.	Брюшной тиф	Афины	30 тыс.	Афинская чума
165-180 н.э.	Брюшной тиф	Древний Рим	7-19 млн.	Антонинова чума
250- 271	Брюшной тиф	Древний Рим	—	Киприанова чума
541-750	Чума	Европа, Юго-западная Азия	85 млн.	Юстиниана чума
735-737	Оспа	Японские острова	2 млн.	Эпидемия оспы
1346-1353	Чума	Европа, Азия, Северная Африка	25 млн. (около 33% населения)	Черная смерть
1494	Сифилис	Европа	5 млн.	Пандемия сифилиса
1708-1714	Чума	Европа	1 млн.	Пандемия чумы
1817-1860	Холера	Юго-восточная Азия, Европа, Америка	—	Холерная пандемия
1889-1890	Грипп	Весь мир	1 млн.	Пандемия гриппа
1896-1927	Чума	—	до 12 млн.	Пандемия чумы
1917-1921	Сыпный тиф	Европа, Россия	≈ 3 млн.	Пандемия тифа
1918-1920	Грипп H1N1	Весь мир	≈ 50 млн.	Испанский грипп
1957-1958	Грипп H2N2	Весь мир	2 млн.	Азиатский грипп
1961-2019	Холера	Весь мир, началась в Индонезии	3 млн.	Пандемия холеры
1968-1978	Грипп H3N2	Весь мир	≈ 1,5 млн.	Гонконгский грипп
2009-2010	Грипп H1N1	Весь мир	≈ 2 млн.	Свиной грипп
2019-по настоящее время	Коронавирус	Весь мир	≈ 5 млн.	COVID-19

Сей смерть и подрывая экономические и социальные основы жизни, эпидемии и пандемии не могли не оставить шокирующего следа в культуре и менталитете пережившего катастрофы Человечества. Катастрофические процессы подпадают под проблематику нелинейных динамических систем. Под действием теории Катастроф и близкую этой проблематики теорию Хаоса подпадает, по-видимому, и динамика распространения вируса Ковид –19. В мировой литературе эта тематика нелинейных динамических систем фигурирует под разными названиями: синергетика, теория катастроф, теория хаоса, теория диссипативных структур. Теория хаоса – математическая дисциплина, описывающая нелинейные динамические системы, чрезвычайно зависимые от первоначальных условий, где небольшие изменения в окружающей среде могут привести к непредсказуемым последствиям. Один из основателей теории Хаоса Эдвард Нортона Лоренц [9] сформулировал базисную метафору теории Хаоса – «Взмах крыла бабочки», когда слабое возмущение, вызванное полетом бабочки, например в Бразилии, может вызвать катастрофические последствия, в виде урагана, скажем в Калифорнии. В литературной форме эту идею выразил Р. Брэдбери (по-видимому, раньше Лоренца) в рассказе «И грянул гром» [4]. Пионерами теории хаоса считаются французский физик и философ Анри Пуанкаре, советские математики А. Н. Колмогоров и В. И. Арнольд, немецкий математик Ю. К. Мозера [2, 3, 10, 11]. Близка теории Хаоса и теория катастроф Р. Тома [19]. Под действие теории Хаоса подпадает, по-видимому, и динамика распространения вируса Ковид–19. Описать закономерности этой динамики – ближайшая и важнейшая задача медиков, физиков и математиков. В интервью данному журналистке М. К. Сажневой (от 6 декабря 2021 года) известный врач инфекционист, доктор медицинских наук И. Гундаров пишет: «У врачей есть интуитивное посезонное ощущение подъема респираторных заболеваний, но оно размыто и не четко. На материале примерно 15 лет по России, изучая динамику смертности от пневмонии, мы обнаружили, что с конца сентября всегда идет всплеск пневмонии, ОРЗ и даже неинфекционных заболева-

ний. Сначала месяц подъёма, потом месяц спада. Вторая волна происходит в конце декабря-января, она обычно в три раза больше чем первая. Притом в марте-апреле идёт третья волна. Пока человек не вмешался этот процесс, то же самое было и у коронавируса. Мы долго искали эту причину, и вдруг пришло озарение. 22 июня – день летнего солнцестояния, 22 декабря – день зимнего солнцезахода, 22 сентября и 22 марта – дни осеннего и весеннего равноденствия. Может ли быть простым совпадением, что повышение и понижение заболеваемости у людей всегда приближено к этим астрономическим точкам? Статистика по инфарктам и инсультам, показала, что и неинфекционные болезни имеют те же подъёмы смертности и по тем же самым датам. Пока человек не вмешался в этот процесс, то же самое было и у коронавируса. Коронавирусы известны с 60-х годов, их несколько десятков, ничего удивительного, что люди заражаются ими, а активизация COVID-19 у человечества, по какой-то причине, произошла именно сейчас» [5]. Подчеркнем, ещё раз, что проблема COVID представляется комплексной, и, по нашему мнению, помимо врачей в её решении требуется участие биологов, экологов, геофизиков и астрофизиков, математиков, философов, психологов и даже политиков, ибо политические решения значительно влияют на динамику распространения пандемии. Помимо чисто медицинской проблемы в её решении присутствует и гуманитарный аспект, связанный с осознанием смысла собственного существования, системы ценностей, целей человеческой деятельности и жизни в меняющемся мире, в условиях пандемии и катастроф.

Как пишет мыслитель – энциклопедист, разработчик теории Глобальной Эволюции А. П. Назаретян: «Анализ событий в длительной исторической ретроспективе показывает, что люди многократно переживали тяжёлые кризисы и катастрофы, спровоцированные их собственной деятельностью, причем в ряде случаев такие кризисы и катастрофы приобретали глобальный характер. Более того, задолго до появления человека активность живого вещества провоцировала глобальные катастрофы, в результате которых погибли более 99% существовавших на Земле видов. Вместе с тем каждый раз в биосфере, а затем и в антропосфере происходили неординарные трансформации, обеспечивающие восстановление динамической устойчивости» [14, с. 21]. Примерами негативных экологических последствий человеческой деятельности могут служить засоление почв в результате искусственной ирригации, опустынивание природных экологических систем, в результате вырубки лесов, замусоривание почв, рек и морей химическими и бытовыми отходами, и, наконец, негативные последствия потепления атмосферы из-за сжигания не возобновляемых природных углеродов (уголь, нефть, газ), а также мало предсказуемых последствий искусственных изменений человеком генотипа живых существ и растений. Проанализировав возрастающую силу оружия и негативные последствия воздействия человечества на природу, А. П. Назаретян [14] выдвинул гипотезу «Техника-гуманитарного баланса», объясняющую причину того, что Человечество ещё не уничтожило самое себя, в ходе возрастающего военного и технологического могущества. По мнению А. П. Назаретяна, возрастающая мощь оружия компенсируется и ограничивается созданием новых гуманитарных практик, несущих новые моральные принципы и ценности. Так, пишет А. П. Назаретян, использование железного оружия, в начале новой эры (нового тысячелетия), пришедшего на смену тяжеловесного и дорогого бронзового, многократно увеличило убийственную силу оружия и привело к созданию огромных по численности армий, увеличив тем самым степень кровопролитности воин. Возникновение мировых религий, в новое или «осевое время» по К. Ясперсу (плюс – минус несколько веков – незначительное различие для Всемирной истории) выступило тем моральным ограничителем, что позволило, по крайней мере, в идеале, уменьшить насилие и сделать мир более гуманным.

Буддизм, Иудаизм, Христианство, Ислам – все они, в той или иной степени, призывали ограничить насилие и относиться к другому как к себе самому.

Иудаизм (XIII век до н.э.): «Не делай ближнему то, что тебе самому неприятно. В этом – вся Тора, прочее – лишь комментарии. Иди и заучи это». (Вавилонский талмуд);

Зороастризм (XII век до н. э.): Человеческая натура лишь тогда добра, когда человек не желает другим того, что не считает хорошим для себя. (Дадестан-и-Меног-и Храд);

Буддизм (IV век до н. э.): «Не причиняй другим боли тем, что сам считаешь болезненным». (Дхаммапада);

Конфуцианство (VI век до н.э.): «Не делай другим того, что не хотел бы, чтобы сделали тебе». (Конфуций, сборник трудов);

Ислам (VII век н. э.): «Никто из вас не может считаться правоверным до тех пор, пока вы не научитесь желать другим того же, чего желаете себе»;

Буддизм пошел еще дальше, призывая к состраданию ко всему живому, а не только к человеку.

Раннее *христианство* проповедовало полный отказ от насилия: «Если тебя ударили по правой щеке, подставь левую» (Библия), «Иисус сказал ему: возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим и всею душою твоею и всем разумением твоим: сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: возлюби ближнего твоего, как самого себя; на сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки» (Мф. 22:37–40); Конфуций учил «Не делай другим того, чего не желаешь себе». Ученик Цзыгун спросил: «Можно ли всю жизнь руководствоваться одним словом?» Учитель ответил: «Это слово – взаимность. Не делай другим того, чего не желаешь себе» (Вэй Лин Гун, 24). Схожие принципы, помимо конфуцианства, встречаются в даосизме и моизме;

В *индуизме*, Перед Битвой на Курукшетре, о которой повествуется в «Махабхарате», и которая произошла не позднее 1000 года до н. э., Видура поучает своего брата царя Дхритараштру: «Пусть [человек]: не причиняет другому того, и ужасы средневековой инквизиции что неприятно ему самому. Такова вкратце дхарма – прочее проистекает от желания».

Как видим глобализм на уровне идей, существовал и в седой старине, но распространялся, по мировому пространству гораздо более медленными темпами. К сожалению, энтропии подвержен даже религиозный менталитет и трактовки сакральных текстов. Религиозные войны выступили формой прямого отрицания изначально заложенной духовности мировых религий. И здесь стоит вернуться к таблице мировых эпидемий и пандемий: может быть неслучайно два века смертоносной эпидемии чумы («Черной смерти»), унесшей 25 миллионов жизней, предшествовали эпохе Возрождения. Тут стоит сразу сделать оговорку, и выдвинуть встречное возражение предложенной гипотезе о связи начала эпохи Возрождения и чумы 1346–1353 года («Черной смерти»). Почему Юстинианова чума 541–750 года унесшая за два столетия 85 миллионов человеческих жертв в Европе и Юго-Западной не вызвала сопоставимых и столь же значимых трансформаций в человеческом менталитете. И тут возможен ряд контраргументов. Катастрофы отнюдь не благо, и могут нести окружающему пространству, не освежающий прогресс, а, что более вероятно, регресс и даже деградацию. Вполне возможно, что к гибели Римской империи причастна и Юстинианова чума. Ослабленный и опустошенный из-за чумы Рим не смог противодействовать нашествию варваров. Психология истории еще нуждается в разработке методов реконструкции менталитета и «картины мира» людей эпох, отдаленных от нашего времени.

Но вернемся к эпохе Возрождения и чуме. В XV веке греки, бежавшие из разорённого турками Константинополя, способствовали распространению на Западе византийской культуры, архитектуры, медицины и их истоков, восходящих к древней Греции и Риму. Расцветает интерес к античной культуре, происходит её «возрождение». Отличительная черта эпохи Возрождения – является антропоцентризм – интерес к человеку и его переживаниям. В литературе Возрождения наиболее полно выразились гуманистические идеалы эпохи, прославление гармонической, свободной, творческой, всесторонне развитой личности, гуманизм и светский характер культуры. В ранний период эпохи Возрождения, совпавший с эпидемией «Черной смерти», Данте Алигьери в «Божественной комедии», сонеты Франческо Петрарки, новеллы Джованни Боккаччо открыли глубину и богатство внутренней жизни человека, поэмы Лудовико Ариосто и Торквато Тассо сделали её «классической» наряду с древнегреческой и римской эпохой. Параллельно с успехами в поэзии, живописи и архитектуре возрождается и медицина. Используется вскрытие человеческих тел для изучения анатомии и медицины. Конечно, духовный подъем эпохи «Возрождения» осуществлялся не благодаря, а, скорее, вопреки катастрофы эпидемии. Но как говаривал Л. Н. Толстой: «Мелкие несчастья выводят нас из себя, а большие возвращают нас себе». Гуляющие по дворам болезнь и смерть – «стуча могильною лопатой» заставляют глубже осознать конечность собственного бытия и задуматься о смысле жизни. В обзорной статье С. Б. Малых, М. А. Ситниковой [12], посвящённой пандемии, авторы приводят парадоксальные результаты Цюрихского лонгитюдного исследования психологического благополучия, полученные в условиях пандемии на молодых респондентах, было отмечено повышение этого параметра в условиях пандемии COVID-19 [28]. Показатели психологического благополучия у 18,7% молодых людей оказались выше во время пандемии по сравнению с периодом, предшествующим пандемии. Мы наблюдаем в средствах массовой коммуникации бунты населения западных стран против ограничений связанных с эпидемией, локдаунами и ковидными паспортами. А тут вдруг такие парадоксальные данные. Сходные результаты получены и в другом швейцарском исследовании стресса (The Swiss Corona Stress Study), вызванного пандемией коронавируса [26]. Не проявляется ли в этом метафизическая усталость от скорости, «плотности» жизни современной цивилизации с её потребительской мотивации «хочу всё и сразу» и изматывающей гонкой к успеху. Вспоминается надрывная мольба В. С. Высотского: «Чуть помедленнее кони, чуть помедленнее. Вы тугую не слушайте плетть...». Наряду с миллионами человеческих трагедий и экономических потерь пандемия принесла некоторое замедление этой изматывающей гонки. Сократилось число военных конфликтов, несколько спала волна иммиграции, возросла значимость экологии

и зеленой экономики. Человечество явно нуждается в коррекции своих жизненных целей и ценностей. И пандемия скорее грозный индикатор надвигающейся катастрофы или глобальных изменений «как для чего и зачем жить». Как писал Ф. Ницше: «можно пережить любое как, если знаешь зачем». В более узком плане, в контексте Российских реалий, пандемия показала явную недостаточность финансирования науки и здравоохранения. «Сохранение малой инвестиционной доли ВВП, равной 17%, при валовом накоплении основного капитала 21%, в том числе в науку 1% (затраты на науку в долях ВВП в Китае 2,2%, в США, Германии и Японии – 3%, в Южной Корее – 4,6%) не даёт шансов на экономический рост, рост производительности труда и не может обеспечить социально-экономический, демографический и гуманитарный прогресс. [15]. В тяжелейших условиях II Мировой войны и в последующие за ней трудные годы, российские ядерные физики (и более широко естественники) сумели поднять престиж фундаментальной науки (в силу военной необходимости) и даже обеспечить максимально возможную демократию в рамках Академии Наук. Можно надеяться, что и в наше время, проблемы выживаемости и успехи медицинских и биологические наук поднимут статус, как Академии наук, так и престиж труда ученых самых разных направлений.

Появление пандемии коронавируса-19 вызвало и побочные причины, ограничивающие ведение войн, и требующие ограничение насилия. Сама эпидемия «Черной смерти» во многом возникла в ходе военных действий, когда турецкие завоеватели при осаде одной из византийских крепостей использовали элементы бактериологической войны, забрасывая с помощью катапульты трупы умерших от чумы людей.

История человечества показывает, что выход из ситуации катастрофы, эпидемии или пандемии необходимо требует переосмысливания системы ценностей человека, кардинальных изменений его менталитета, расширение его сознания и повышение уровня рефлексии. Потребительская мораль, игнорирующая ценности окружающей среды и духовные трансцендентальные ценности подрывает биосферу и социальную сферу, в которые погружен человек, а любая деградация сферы обитания вызывает непредсказуемые последствия для его выживания и существования связанных с ним биосистем.

Уже упомянутый выше врач-инфекционист И. А. Гундаров пишет «Нужна рациональная психотерапия человечества. Нужна честная статистика, нужен независимый экспертный совет, который станет заниматься этими вопросами. Нужно повышать иммунитет. Ведь наша иммунная система сильнейшим образом зависит от нашего психического состояния. Страх, тоска, паника – всё это понижает защитные силы организма. И та сверхсмертность, которая сейчас существует, я считаю, во многом – это эффект обнуленного иммунитета». Мы солидаризуемся с И. А. Гундаревым о том, что можно поставить вопрос не только, как и в какой форме протекает болезнь у человека, но и почему множество людей не заразилось болезнью и благополучно выживает в условиях эпидемии. Только ли случайность встречи с вирусом носителем это определяет? Это обращение И. А. Гундарева к психическим состояниям человека, взаимосвязанным с состоянием его иммунитета весьма резонансно нашим психосемантическим исследованиям и разработкой суггестивного метода «Сенсомоторного психосинтеза» [17, 27]. Метод сенсомоторного психосинтеза представляет собой суггестивную психотехнику позволяющую вводить в изменённые состояния сознания и интегрирующую образные моторные и эмоциональные переживания в единый виртуальный поведенческий сюжет, в который погружен пациент. В отличие от классического директивного гипноза, где пациент, в зависимости от степени погружения пассивен и следует внушению гипнотизёра, в техника сенсомоторного психосинтеза пациент активен, в той или иной форме осознаёт себя и ведет диалог с суггестером (гипнологом). Сенсомоторный психосинтез близок к не директивному эриксоновскому гипнозу [24], где отталкиваясь от переживания какой-либо модальности (например, «Вы чувствуете тяжесть журнала лежащего на ваших коленях» (далее наращиваете компоненты образа у пациента), «Ощущаете глянцевую гладкость обложки журнала, касаясь его пальцами» (затем «вводите образ картинку, проступающей на обложке журнал). «Что на картинке?», «Листая страницы журнала (вводится моторика), слышите мягкое шуршание тяжелых страниц» и т. д. В результате выстраивается иллюзорная виртуальная реальность, в которой пациент действует, исходя из поставленных ему задач. Построенная пациентом виртуальная реальность не является жестко детерминированной, и суггестор, время от времени, получает обратную связь от пациента, уточняет у пациента, находящегося в изменённом состоянии сознания то, что он видит и переживает). Работа в рамках сенсомоторного психосинтеза включает также тренировку функциональных систем психики. Например, ситуация ассоциации и диссоциации восприятия пациента, осуществляемая суггестером-психотерапевтом. Пациент входит в образ одинокого отдыхающего на берегу моря. Он чувствует запах морской соленой воды, слышит ровный рокот моря, ощущает брызги морских волн. Его внимание привлекают крики чаек, парящих над морем. Он всматривается в полёт одной из них (ситуация ассоциации). Суггестор переводит внимание пациента на ощущение этой чайки, на переживание ощущения полёта, когда порывы ветер трепещут

перья птицы, и резко бросают траекторию полета в сторону. Пациент отождествляется с чайкой и «наблюдают» с высоты полета одинокую фигурку человека, стоящего на берегу (диссоциация). Такая тренировка переходов от ассоциации к диссоциации способствует способности пациента вставать на позицию другого и «видеть» мир глазами этого другого человека, а значит и увеличивает размерность, или «когнитивную сложность сознания» [16]. Психолог и практикующий психотерапевт В. В. Кучеренко использует ряд различных психотехник при работе с пациентами, отработывая их способность произвольной регуляции психических процессов. Пациенты летают в космос, переживают чувство невесомости. Возможно, тут помогает опыт коллективного бессознательного [25]. Так, например, один из пациентов «побывав» в космосе с удивлением рассказывал, что звезды были яркими, но очень «точечными». В земной атмосфере, звезды видятся крупнее, но как бы более размытыми за счет дифракции. Пациент никогда до этого не сталкивался с подобным явлением и ничего не слышал о нем. Возможно коллективное бессознательное более активно проявляется в изменённых состояниях и этот феномен, возможно, близок к обостренному чувству эмпатии «тюремного опыта Галича», никогда не сидевшему или пронзительному «военному опыту» В. С. Высотского, никогда не воевавшему.

Другим приемом, используемым В. В. Кучеренко для активизации иммунитета пациентов, является возвращение их в далёкую молодость или детство, когда они были молодыми, и здоровыми, и сильными. Для неуверенных в себе неврастеничных пациентов В. В. Кучеренко использует и перевоплощение их в мощных сильных животных. Ступая на мягких упругих лапах в образе мощного тигра или ощущая себя хозяином пространства в образе могучего орла, парящего между горными вершинами, пациент обретает чувство уверенности в себе, активизирует свою иммунную систему. При этом иногда возникают комические ситуации. Одна из пациенток, входившая в образ тигрицы, для придания большей уверенности в себе на работе, жаловалась на то, что «всё бы хорошо..., но хвост слишком громко стучит об пол».

Отметим, что физиологическими процессами организма управляет не только высшая нервная деятельность, но и более древняя гормональная система. Образы, в том числе вызванные суггестором, стимулируют выработку гормонов. Упомянем только наиболее известные. Адреналин (эпинефрин) – гормон, который синтезируется мозговым веществом надпочечников. Вырабатывается организмом из тирозина – аминокислоты, поступающей с пищей. Адреналин также образуется при возбуждении вегетативной нервной системы. Гормон сужает сосуды, и способствует активизации организма при внешней угрозе. Уровень норадреналина в крови повышается при стрессовых состояниях, шоке, травмах, кровопотерях, ожогах, при тревоге, страхе, нервном напряжении. Данный гормон может отвечать за общую активацию деятельности мозга (например, торможение центров сна), увеличение двигательной активности, снижение болевой чувствительности, улучшение обучения даёт «чувство победы». Дофамин – гормон, отвечающий за психоэмоциональное состояние человека. От его концентрации зависит режим функционирования сердца и нервных клеток, вес тела и работоспособность.

Гормонов много, и стимулируя появление тех или иных образов, суггестор создаёт гормональный фон, в который погружен пациент. Типичным приёмом, который использует В. В. Кучеренко в работе, является посещение пациентом (в состоянии гипнотического внушения) художественной выставки. Множеств картин, известных как суггестору, так и пациенту создают возможность наблюдать их пациенту со стороны, как на экране, или с помощью гипнотезера «входить» в них и становиться участником происходящего в визуальном поле.

Упражнения на построение диссоциированных и ассоциированных образов

Диссоциированный образ – происходящее воспринимается со стороны, как на экране или на картине. При ассоциированном переживании, субъект находится внутри ситуации, все воспринимается как происходящее вокруг. Сначала строим зрительный диссоциированный образ и фиксируем возможность диссоциации. Посмотрите, какая знакомая картина – «Три богатыря». Рама, полотно. Потрогайте раму пальцами, ладонью. Теплая или прохладная, шершавая или гладкая, твердая или мягкая? Одной рукой, другой рукой, по очереди, двумя руками вместе, – потрогайте, почувствуйте раму! Крепкая, добротная? Какие ощущения? А полотно? Посмотрите, какая природа, погода. Поле широкое, всадники, трава, небо. Потрогайте полотно, почувствуйте: холодное – теплое, шершавое – гладкое? Посмотрите, какие мазки. Потрогайте, почувствуйте, как застывшие комочки масляной краски щекоют кожу ладоней, подушечки пальцев.

А стоит убрать руки, чуть отодвинуться, – и все становится объемным, как 3D картинка. Посмотрите, как поплыли по небу облака, в толще синего воздуха клубятся, наполненные солнечным светом, медленно меняя форму, очертания. Солнце вышло, засияло все, засветилось. Яркое небо над головой. Птицы летят. Трава зеленая под ногами. Пружинят ноги, идти приятно. Посмотрите вокруг! Сочная зе-

лень, цветы полевые, полынь. Бабочки порхают, пчелы жужжат, кузнечики прыгают. Все звенит вокруг, стрекочет, чирикает, щебечет. Солнце греет, чувствуете? Ветерок освежает лоб, виски, приносит запахи зелени. Дышать легко, приятно. Травой пахнет, цветами, полынью.

А всадники какие! Броня, оружие. Сила богатырская! Кони великолепные! Потрогать приятно. Почувствуйте одной рукой, другой, двумя руками вместе. Какие мощные, крепкие! А грива какая? Приятно потрогать руками, почувствовать жесткие конские волосы. А запах какой! Как здорово пахнет лошастью! Хочется посидеть на таком коне? Почувствовать себя богатырем? Мощное тело, здоровьем пышет. Крепкие руки (ставим руки в катаlepsию). Броня, оружие приемистое, приятно в руке поддержать. Удобное седло, ноги упираются в стремя. Сапоги богатырские, красиво смотрятся, сидят как хорошо. Чувствуете силу богатырскую, удаль молодецкую? А конь – боевой, бегать любит. Несется вперед, набирает темп. Ветер в лицо! Качает, качает, качает в седле, ноги пружинят, упираются в стремя. Зеленая трава летит под копыта коня. Яркое небо над головой, облака плывут, птицы летят. Колоссальная сила во всем теле! Чувство полета, чувство простора, чувство свободы! Подержите, прочувствуйте вот это состояние души, когда радуется и то, что видишь, и то, что слышишь, и то, что чувствуешь. Запомните это состояние. Оно вернется.

Что показала нам пандемия? Какие новые проблемы оказались высвечены ею. История спорта насчитывает тысячелетия. Вспомним Олимпийские игры – подарок Древней Греции, возрожденные в конце XIX века французским общественным деятелем Пьером де Кубертенем. Занимать тело физическими упражнениями, посещать спортивные секции, делать утреннюю физзарядку приучают с детства. Совершать ментальную зарядку, культивировать воображение и сенсомоторные действия становится возможным в наше время. Хотя шаманизм и мировые религии (в первую очередь индуизм и буддизм, даосизм) использовали в процессе медитации и психодрамах: виртуальные тренировки ментальных органов. В наше время, увлечение восточными психопрактиками неизбежно приведет к тому, что тренировки воображения и медитация становятся полноценными элементами внутренней гигиены человека. Гипнотизёр и психолог, наряду с физическим тренером и врачом становятся режиссёрами человеческой жизни, влияя на ментальное и физическое здоровье человека, приближая его к аттрактору идеала. Пандемия коронавируса, при всей трагичности ее для человека и Человечества, работает на эту цель, активируя внимание на ментальные процессы и духовное здоровье. Человеческая цивилизация виртуализируется и новое время, прославившееся географическими открытиями, замещается ментальными путешествиями и созданием новых ментальных миров, а реальным противником становится не вооруженный человек-собрат, а злокозненные ментальные состояния, вызванные невидимым противником-вирусом...

Литература

1. Апресян Р. Г. О появлении понятия «золотое правило» // Этическая мысль. Москва: Институт философии РАН, 2008. Нормативная и прикладная этика, №8. С. 194–212.
2. Арнольд В. И. Теория катастроф / А. В. Чернавский. 3-е изд., доп. Москва: Наука. 1990. 128 с.
3. Ахромеева Т. С., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г., Самарский А. А. Нестационарные структуры и диффузионный хаос. Москва: Наука, 1992. 543 с.
4. Брэдбери Р. И грянул гром // Сборник научно-фантастических повестей и рассказов / К. К. Андреев. Москва: Знание, 1963. С. 221–235.
5. Гундаров И. А. Духовное неблагополучие и демографическая катастрофа // Общественные науки и современность. № 5, 2001. С. 58–65.
6. Гундаров И., Редько А. и др. Комплексное экспертное заключение «Исследование решений, принятых органами власти в ходе вспышки заболевания COVID-19». Лига защитников пациентов. Москва, 2020. 118 с.
7. Кучеренко В. В., Петренко В. Ф., Россохин А. В. Измененные состояния сознания психологический анализ // Вопросы психологии. № 3, 1998. С. 70–77.
8. Лапланш Ж. Жизнь и смерть в психоанализе. Санкт-Петербург. 2011. 370 с.
9. Лоренц Э. Детерминированное непериодическое движение // Странные аттракторы. Москва, 1981. С. 88–116.
10. Малинецкий Г. Г. Хаос. Структуры. Вычислительный эксперимент. Введение в нелинейную динамику. 3-е изд. Москва: УРСС, 2001. 253 с.
11. Малинецкий Г. Г., Потапов А. Б., Подлазов А. В. Нелинейная динамика: подходы, результаты, надежды. Москва: УРСС, 2006. 279 с.
12. Малых С. Б., Ситникова М. А. Психологические риски пандемии коронавируса COVID-19 // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Ю. П. Зинченко, МГУ, Москва, 2021. С. 30–62.
13. Мамедьяров З. А. Влияние последствий пандемии COVID-19 на мировую экономику и инновационное развитие // Общественные науки и современность. № 2, 2021. С. 21–35.

14. Назаретян А. П. Нелинейное будущее. Изд. 5, перераб. и доп. Москва: АРГАМАК-МЕДИА, 2021. 512 с.
15. Нигматулин Н. И., Нигматулин Б. И., Аганбеян А. Г. и др. От стагнации к устойчивому социально-экономическому развитию России. Российская Академия Наук. Вольное экономическое общество. 2021. С. 7–8.
16. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е расширенное изд. Москва, Санкт-Петербург. 2005. 480 с.
17. Петренко В. Ф., Кучеренко В. В. Теория и практика сенсомоторного психосинтеза // Вестник Российской академии наук. 2019. Т. 89. № 2. С. 147–156.
18. Постон Т., Стюарт И. Теория катастроф и её приложения, Москва: Мир, 1980. 670 с.
19. Том Р. Структурная устойчивость и морфогенез, Москва: Логос, 2002. 277 с.
20. Фрейд З. Влечения и их судьбы. Психология бессознательного. Москва, 2006. 428 с.
21. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Психология бессознательного. Москва: Прогресс, Литера, 1992. 567 с.
22. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. Москва, 1976. 367 с.
23. Чижевский А. Л. Солнечный пульс жизни / А. Л. Голованов. Москва: АЙРИС-пресс, 2015. 345 с.
24. Эриксон М. Гипнотические реальности: Наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения / М. Р. Гинзбург. Москва: Класс, 2000. 348 с.
25. Юнг К. Юнг: дух и жизнь. Сборник. Москва: Практика, 1996.
26. Quervain D., Aerni A., Amini E., Bentz D., Coynel D., Gerhards C., Schlitt T. The Swiss Corona Stress Study, 2020.
27. Petrenko V. F., Kucherenko V. V. Theory and practice of sensorimotor psychosynthesis // Herald of the Russian Academy of Sciences, 2019. Vol. 89. № 1. P. 56–64.
28. Shanahan L., Steinhoff A., Bechtiger L., Murray A. L., Nivette A., Hepp U., Eisner M. Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. Psychological Medicine, 2020. P. 1–10.

Со-бытие с собой как с другим

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

Аннотация. В статье сделана попытка анализа со-бытия индивидуального свободного сознания как «Эго-сознанием» как процесса метасистемной рефлексии при объективации самосознания. В статье приведен исторический дискурс в эту эпистемологическую проблему.

Ключевые слова: субъект, личность, самосознание, индивидуальное свободное сознание, бытие, знание, человек

Дизайн представляет из себя диалог субъекта со своим самосознанием. Этот диалог обозначается как коммуникация между «Я воспринимающим» с «воспринимаемым Я», наблюдателя с наблюдаемым, «индивидуального свободного сознания» с «Эго-сознанием», метасистемной рефлексией при объективации самосознания и др. Суть ситуации не меняется от того, как мы это называем. Важно, что у человека существует мета позиция, из которого мыслится личностное содержание как «другой». В этом «другом» все социальное бытие и существует как реально мыслимое и понимаемое.

Само «индивидуальное свободное сознание», которое находится в метапозиции наблюдателя, не определяется и не описывается словами, но явно существует – оно «есть», фактуально достоверно для мыслящего человека.

В реальной жизни человек иной раз оглядывается из своего самосознания (манаса в буддизме, Эго-сознания, Я-концепции в психологии), только на индивидуальное свободное сознание («алая-виджняна» в буддизме) как отдельную самость или субстанциальную душу, которая и обозначена в греческой традиции «психеей» [8, 10].

Буддийская алая-виджняна буквально переводится как «сознание-сокровищница». В соответствии с буддийской традицией алая-виджняна является пассивной потоковой «оболочкой», «вместилищем». Для удобства и понятности мы обозначили в 90-ые годы это пространство энергии «индивидуальным свободным сознанием» [4, 8, 13].

Само обозначение сознания пространством было аргументировано тем, что оно ограничено во времени и территориальной локализации на уровне индивидуальной личности. Прилагательное «свободное» (русское слово происходит, на наш взгляд, от древнеиндийского *svapatī* (сам себе господин: «svo» – свой и «patī» – господин) полагает, что сознание само является определяющей причиной своей активности.

Если воспользоваться метафорой буддийской психологии, то в алая-виджняне «как зерна в мешке», покоятся «семена» (биджа). Исходя из современного смыслового содержания, «семена» можно как потенциальность проявления, энграммы, бессознательные матрицы, онтопсихическую интенциональность, кластеры, которые предзаложены в индивидуальном свободном сознании в бесконечной длительности времени как возможный потенциальный опыта субъекта. Все воспринятое и пережитое субъектом попадает в индивидуальное свободное сознание и хранится в ней в виде информационных кластеров опыта. В некоторый момент, определенный жизненным контекстом, эти информационные кластеры под воздействием присущей им силы, энергии сознания, начинают проецировать свои содержания вовне [8, 9].

То есть «семена» являются, с одной стороны, пассивным элементом алая-виджняны, с другой стороны – возможной потенциальностью многообразной активности, которая вызывается различными вызовами и контекстами жизни.

Индивидуальное свободное сознание может, на самом деле, проявлять свой пустотный характер (шуньяту) в состоянии покоя и пассивности – быть «свернутым информационным вакуумом». В этом отношении это напоминает аналоги «память без материальной основы» (von Foerster, 1965), «морфогенетические поля» Шелдрейка (Sheldrake, 1981) и понятие «пси поля» Ласло (Laszlo, 1993). Одновременно это пространство хранит в себе весь эволюционный опыт человека, память о тысячах и тысячах рождений. В таком осмыслении индивидуальное свободное сознание является глобальным эмпирическим субъектом, это она интроецирует все то, с чем человек отождествляется, то, что считается реальностью, и проявляется все это в силу присутствия потенциальности в системе свернутой информации.

Индивидуальное свободное сознание, таким образом, мы можем рассматривать как эволюционную память, систему установок, препозиций, которая «срабатывает» в каждый раз, когда формируется некоторая жизненная ситуация – свернутые матрицы информации активируются, начинают расти и оформляться в целостное «дерево жизни», в уникальную личность, иногда превращаясь или в судьбу, или этап жизни, но всегда в поток переживаний человека, развернутый во времени и пространстве и наполненный индивидуальным смыслом...

Затем этот опыт проживания (то, что мы определяем как жизненный опыт личности), интроецируется обратно в индивидуальное свободное сознание, и закладываются новые матрицы информации, и весь процесс повторяется. Смерть человека в этом смысле – простое сворачивание явного в неявный порядок информации, проявленной феноменологии существования человека в свернутую потенциальность. К сожалению, на сегодняшний момент мы не можем научно верифицировать данную гипотезу, так как многие выдающиеся исследователи сознания, которые уже умерли, никак не могут нам передать информацию о самом процессе сворачивания сознания в информационный вакуум. Одновременно с этим мы имеем эмпирические данные и множество самоотчетов о таком процессе людей, переживших клиническую смерть, а также экспериментов с диссоциативными анестетиками [7, 8, 13].

В современной отечественной психологии самосознание понимается как относительно устойчивая, осознаваемая и переживаемая как неповторимая система представлений личности о самом себе, на основе которой строится взаимодействие с окружающим миром и другими людьми, к себе. Самосознание – это процесс и результат осознания человеком своего личного «Я» как автономной, сепарированной и противостоящей остальной действительности. Самосознание является экзистенциональной сущностью человека, интегрирующей его целостность, включающей осознание и оценку своих действий и их результатов, мыслей, чувств, моральных ценностей, мотивов поведения. Самосознание – целостная оценка самого себя и своего места в жизни, сохраняющая преемственность существования и развития личности, накопления жизненного опыта, сохранения относительной устойчивости человека в решении возникающих проблем, в преодолении жизненных трудностей и кризисных явлений. Самосознание выполняет функции самопознания, самооценивания и саморегуляции, в процессе которых человек осознаёт свои особенности, мысли, мотивы поведения, свою похожесть на других и своё отличие, организует собственное поведение. Итоговым продуктом самопознания является представление о себе или образ Я, самооценивание – самооценка и эмоционально-ценностное отношение к себе [1, 2, 8, 20].

Структура самосознания включает в себя три взаимосвязанных компонента – когнитивный, эмоциональный и поведенческий, каждый из которых так или иначе влияет на реализацию функций самосознания, вносит свой вклад в его развитие. Самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие личности в целом.

В интегративной психологии феноменологически самосознание включает материальное, социальное, духовное измерения и детерминировано экспансивной, трансформационной, гомеостатической тенденциями, а также общей энергией самосознания – витальностью [4, 9].

Сложность исследования самосознания личности заключается в том, что в основном наука и практика психологии взаимодействует в предметном отношении с поверхностным слоем – демонстративным Эго в материальном, социальном и духовном выражении. Демонстративное Эго как способ самопрезентации личности мы можем анализировать по различным основаниям: по содержанию, стратегиям, целям, соотношению предъявляемого и реального образа «я», полноте его раскрытия, адекватности статусно-ролевой позиции, по мотивационной обусловленности, по возрастному соответствию, тендерной направленности, успешности соотношению различных самоидентичностей и др. [9]

Один из отцов современной психологии У. Джеймс индивидуальное свободное сознание обозначал как «Чистое Я». О нем, кроме того, что оно существует, обладает способностью к актам сознания и сопричастно всем состояниям сознания в прошлом и настоящем, ученые больше сказать ничего не могут, и поэтому свои представления о круге феноменов, относящихся к личности, У. Джеймс в дальнейшем развивает только по отношению к эмпирическому Я. Однако, с его точки зрения, это обстоятельство не является препятствием для философских или теологических размышлений о «Чистом Я» [8, 21].

Если обратиться к духовным традициям, то мы тоже видим много слов. В Брихадараньяка-упанишаде (4.5.15) для характеристики Атмана, истинной природы «Я», тождественной в конечном счете Абсолюту – Брахману, применяется отрицательное выражение «не то, не то» («*neti neti*»). В других местах («Чхандогья-упанишада» 6.8-16) об Атмане говорится «Ты – одно с Тем» («*tat tvam asi*»), имея в виду глубинную, коренящуюся в основе сущего тождественность Атмана со всем. «И тот, который в огне, и тот, который в сердце, и тот, который в солнце, – это единый» – гласит «Майтри-упанишада» (6.17). Атман бесформен, иначе говоря – беспределен, а потому может быть выражен адекватно только в рамках логики, основанной на интуиции, бессознательном осознании понимания беспредельного единства.

Сознание нами понимается как свернутый информационный вакуум, высшее завершение развития, замыкание круга, восхождение к полноте, совершенству, красоте. Сознание трактуется нами как центральная психологическая категория, синтезирующая в себе объективное и субъективное, а на уровне индивидуального свободного сознания она признается нами как высшая степень возможной интегрированности, соотносимой с реальностью Универсума и одновременно с шуньтой, пустотностью, тотальной «ничтоностью». На этом уровне интегрированности снята логика субъект-объектной оппозиции. Для сознания, ставшего всем (или ничем), нет больше внеположного предмета. Опыт слияния с онтологической первоосновой аннулирует онтологическое значение субъект-объектной оппозиции. В сущностном выражении сознание в своей основе обладает не-двойственностью (адвайта в веданте) и переживается как трансцендентное недихотомичное (адвая) бытие. В буддизме это тело сознания обозначается как «незапятанный ум», зеркальная мудрость, изначальная мудрость, истинная реальность, совершенный безобъектный гносис (джняна), тело Будды, буддовость, дхармакая, локуттара-сознание, трансцендентальное сознание, благородный ум (арья-читта), свободное от кама, рупа и арупа сфер желаний [6, 7, 10, 13]

Согласно христианскому мистику Мейстеру Экхарту, несущая божественный свет «искорка души», единая с Богом, свободна от имен и ликов, она не есть ни «то», ни «это», ни вообще «что-либо» [8]. «Бог есть все во всем и в то же время ничего из всего» – такова в общем виде богословская идея, которую можно встретить у Экхарта и Эригены; представлена она в апофатическом богословии Дионисия Ареопагита; отчетливо выражена у Николая Кузанского посредством слова-символа «неиное». Подобное представление о реальности души – сознания даже при введении понятия интуиции беспредельного единства не добавляют большей ясности в понимание и мышление мета позиции индивидуального свободного сознания.

Знание, основанное понимании не-двойственности, имеет лишь негативное выражение в апофатическом ключе, а его истинность связана не с референцией и адекватацией, а с некоей «таковостью», бытием как таковым индивидуального свободного сознания. Оно (сознание) является началом истины гносеологического и онтологического порядка и прочитывается в варианте «естина», производного от глагола «есть», то есть индивидуальное сознание является первичным фактом существования, обнаруживающим свое присутствие в сотворённой реальности другого как самосознания. Истоком субъектности, таким образом, является мета позиция наблюдателя индивидуального свободного сознания, которое с одной стороны творит саму субъектность как самосознание, с другой стороны мыслит сотворенное как «себя другого» в смыслах и переживаниях.

Индивидуальное свободное сознание находится в метапозиции по отношению к самосознанию и связано со способностью человека взглянуть на самосознание как бы со стороны, критически оценивая все формы активности и функционирования.

Самосознание личности выполняют тройственную функцию. Оно является: источником новых матриц информации, наполняющим новым содержанием эмпирический субъект через коррелирующий с ним мир чувственно воспринимаемых объектов; содержательной системой эмпирического субъекта и репрезентацией превращенных форм индивидуального свободного сознания; каналами проекции латентного содержания информационных матриц вовне (в мир, жизнь, материальное и социальное пространство).

В информационных матрицах (биджу) интенционально заложена как тенденция (от лат. *tendo* – направляю, стремлюсь) остаточное впечатление, привычка, склонность к определенному поведению, эмоциональному реагированию, способу мышления внутри определенной модели мира, категориальной системы – как возможная реакция на стимульное поле ситуации. Таким образом, индивидуальное свободное сознание содержит не только информационные матрицы как потенциальное содержание реакции, но и тенденцию, напряжение (васану в буддийской психологии) к проецированию их вовне и силу (энергию), обеспечивающую возможность «распаковки» [10]. Таким образом, самосознание личности всегда интенционально предопределено информационными матрицами индивидуального свободного сознания, их направлением и энергией к опредмечиванию и конструированию мира в желании им обладать и наслаждаться, быть и чувствовать. Таким образом, сознание человека содержит в себе всю потенциальность бытия и является носителем и причиной его мыслей, чувств, желаний.

Что касается индивидуального свободного сознания, психеи, души, атмана, метасистемного сознания, алая-виджняни и др. (обозначений много тысяч на разных языках и в разных культурах), то даже в 21-ом веке мы не продвинулись к сожалению дальше буддийской модели. Она поражает своей красотой и простотой. Не зря в российской психологии через 2,5 тысячелетий мы имеем прямые аналогии буддийским текстам: «Сущностное Я похоже на семя, которое может вырасти в дерево. Являясь врожденным, сущностное Я может развиваться. Как семя, сущностное Я аккумулирует запас жизненной

энергии. Эта энергия разряжается в спонтанной активности: в интересе, тяготении, различных «импульсах», в стремлении способностей к реализации» [2, с. 67].

Индивидуальное свободное сознание трансперсонально и трансэтично, не знает ни верха ни низа, ни добра ни зла, прекрасно вмещает в себя психоаналитические Эго, супер-Эго, Ид с Тонатосом и Эросом, все возможные комплексы и архетипы Юнга, расширенную картографию Грофа и спектр сознания Уилбера как простую проявленность потенциальности информационных матриц, которые имеют свою тенденцию и энергию для реализации.

Как показывает сама тенденция развития исследований индивидуального сознания, она имеет весьма далекие перспективы как в теории, так и в практической психологии. Наиболее актуальна, на наш взгляд, формирование исследовательского инструментария метасистемной организации сознания.

Любое проявление Бытия – это «творение собственного индивидуального свободного сознания» [4, 8]. Все это наводит на очевидный вывод: как бы мы не исследовали социальное бытие человека, мы исследуем человеческую психическую реальность, сотворенную индивидуальным сознанием в «себе другом» как социального самосознания. И само социальное бытие является «естиной» и фактом именно в самосознании. В этом отношении в некотором приближении нет реальности социального бытия вне человека. Эта субъективность самосознания и есть основная и единственная универсальная опора социального бытия.

В психологии субъектности самосознание связано с такими понятиями, как «субъект», «субъективность», которые близки по значению и имеют множество общих ассоциативных смысловых пространств, но не тождественны. Субъектом определяется личность, обладающий сознанием и волей, познающий и преобразующий окружающий мир. Понятие «субъективность» часто используется синонимом понятия «внутренний мир» и определяется, как нечто, относящееся к субъекту (всему его психологическому состоянию) и отвечающее его ценностям, склонностям, интересам, предпочтениям, мотивационной и потребностной структуре. Субъектность рассматривается и как специфика человеческого способа существования, и как активность, инициативность, преобразующие возможности человека, и как мотивационно-смысловая сфера человека и его психики. Исходной характеристикой субъектности является активность – способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность субъекта существует как единство познавательной и ценностно-ориентированной деятельности. Субъектность является способом самостоятельного жизнетворчества, проявляет способность личности быть творцом собственной жизни и самого себя, осознанно направлять свою активность, быть ответственным за результаты своей деятельности [4, 9].

Самосознание человека обладает рядом свойств, благодаря которым конструирование человеком окружающего мира носит субъективный характер.

1. Автономность и сепарированность – самосознание каждого человека индивидуально и субъектно отделено от мира, самостийно, отличается от самосознания других людей, что обусловлено и генетическими отличиями, условиями воспитания, жизненным опытом, социальным окружением и многими другими детерминантами.
2. Активность – самосознание связано с деятельностью, с активным воздействием на окружающий мир и взаимодействием с миром, который субъективно формируется и конструируется из этой активности
3. Селективность – самосознание направлено не на весь мир в целом, а только на определенные его объекты. Селективность обусловлена нереализованными потребностями, субъективными ценностями, интересами, желаниями и страстями с одной стороны, особенностями самих объектов как стимулов поля восприятия с другой.
4. Обобщенность и отвлеченность – самосознание оперирует не реальными предметами и явлениями окружающего мира, а обобщенными и абстрактными понятиями, символами, эмоциями и переживаниями, которые являются субъективными семантическими конструктами самого сознания.
5. Целостность – самосознание человека обладает целостностью даже при существенных внутренних конфликтах ценностей или интересов, потребностей и мотивации.
6. Константность – устойчивость, неизменчивость и преемственность самосознания во времени и пространстве, определяемое целостностью функционирования самосознания во времени единства прошлого как памяти, присутствия в настоящем как восприятия, переживания и понимания в «здесь и сейчас», интенциональной направленностью самосознания в будущее как целей, задач, планов.

7. Динамичность – изменяемость и способность самосознания к непрерывному развитию, обусловливаемая кратковременными и быстро сменяющимися психическими процессами, которые могут закрепляться в состоянии и в новых свойствах личности
8. Искаженность – самосознание всегда отражает действительность в искаженном виде: часть информации теряется, а другая часть искажена индивидуальными особенностями восприятия и установками личности. Самосознание функционирует в искаженной условной реальности, порожденной самим сознанием.
9. Способность к рефлексии – самосознание обладает способностью к самонаблюдению, самооценке, самопознанию, в том числе через понимание оценки себя других людей [8].

Таким образом, рефлексия в процессе объективации «себя как другого» является преломлением субъектной реальности самосознания – индивидуального и уникального восприятия-представления-переживания-смысла и содержания бытия, которое формируется в процессе социализации и является интегративным образованием, определяющим эмоциональные, когнитивные и поведенческие особенности реагирования индивида на стимульное содержание внутренней и внешней среды.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва: Директ-Медиа, 2008. 134 с.
2. Агафонов А. Ю. Будущее психологии сознания. // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: в 8-ми томах. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. Т. 1. С. 24–27.
3. Бодалев А. А. Вершина и развитие взрослого человека: Характеристики и условия достижения. Москва: Флинта, 1998. 200 с.
4. Козлов В. В. Интегративная психология / В. В. Козлов. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», 2023. 748 с.
5. Козлов В. В. Психология дыхания, музыки и движения: Монография. Издание 3-е, дополненное и расширенное. Ярославль: РПФ «Титул», 2019. 196 с.
6. Козлов В. В. Вечная психология. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2021. 328 с.
7. Козлов В. В. Основы трансперсональной психологии: истоки, история, современное состояние / В. В. Козлов, В. В. Майков. Москва: Издательство Трансперсонального Института, 2000. 304 с.
8. Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Психотерапия», 2022. 274 с.
9. Козлов В. В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. Ярославль, 2023. 336 с.
10. Козлов В. В. Психология буддизма: четвертое колесо дхармы. 2-е изд. Вологда: Древности Севера, 2016. 343 с.
11. Козлов В. В. Психология управления: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин. Москва: Академия, 2011. 221 с.
12. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. Москва: ГАЛА-Изд-во, 2009. 110 с.
13. Козлов, В. В. Основы психологии духовности: высшие состояния пробуждения. Москва: МАПН, 2018. 328 с.
14. Новиков В. В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах: монография / В. В. Новиков, Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов; Междунар. акад. психологических наук. Москва: ГАЛА-Изд-во, 2009. 435 с.
15. Креативность как ключевая компетентность педагога / М. М. Кашапов, В. В. Козлов, В. И. Панов и др. Ярославль: Издательско-полиграфический комплекс «Индиго», 2013. 392 с.
16. Мазилов, В. А. Методология психологии и проблемы изучения личности // Психологический Vademecum: социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сборник научных статей. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2021. С. 13–18.
17. Мерлин В. С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека // Психологический журнал. 1980. № 1. С. 59–71.
18. Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал, Т. 23, № 3, 2002. С. 113–121.
19. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.
20. Социальная психология: Учебник / В. В. Козлов, С. А. Трифонова, Т. М. Панкратова, Л. А. Николаева. Москва: Гардарики, 2021. 501 с.
21. Фейдиман Д., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии. Методика персонального и социального роста. Т. 1, 2. Москва: Три Л, 1996. 420 с.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Представления частных охранников о возрастной эволюции качеств субъекта деятельности

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

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда проект № 14-28-00087: «Профессиональная карьера: ресурсный подход», «Институт психологии РАН»

Аннотация. Обсуждаемый комплекс проблем – становление новых профессий, формирование корпуса специалистов, малоквалифицированный труд с низкой оплатой, вынужденные миграции, профессиональный маргинализм. Цель исследования – изучение представлений частных охранников об их профессионально-трудовой жизни. Гипотезы: 1) Представления субъектов о профессионально-трудовой жизни выступают условиями, влияющими на динамику процессов их профессиональной эволюции. 2) Социальный опыт выступает важным фактором, влияющим на представления субъектов о профессионально-трудовой жизни. Методы: исследовательская методика «Анкета: динамика профессиональной карьеры»; комплекс методов параметрической статистики. Основные результаты: рабочие гипотезы подтверждаются; частные охранники ограниченно и пессимистично представляют реальную динамику их возрастных и профессиональных изменений; их самооценки эволюции разных качеств и функций слабо согласованы; их социальный опыт не вносит «позитива» в их видение себя, в понимание профессиональной жизни человека (в том числе – работающего на родине и за рубежом).

Ключевые слова: профессиональная карьера, субъекты, эволюция, условия, среда, позитивные и негативные изменения.

Введение. В последние годы специалисты – С. А. Дружилов, А. В. Карпов, А. А. Карпов, Н. Н. Нечаев, В. И. Панов, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников и др. – нередко поднимают тему изменений профессий и личности профессионала на рубеже двух тысячелетий, изменения их мотивации и ценностей, формирования новых тенденций в типовых стратегиях профессиональной самореализации. Следовательно, перманентно актуальными были и остаются вопросы профессиональной ориентации, профессиональной подготовки, адаптации, переподготовки, формирования профессиональной картины мира субъекта [3, 4, 6, 8, 11, 20, 21 и др.]. Как правило, эти важные вопросы обсуждаются в «целом», ориентируясь на ускоряющуюся динамику изменения общества и общественного производства в стране и в мире. Но, вероятно, конструктивные решения и надежные прогнозы могут поддерживаться лишь при обстоятельном и систематическом изучении нескольких рядов типичных профессий как «частиц» нашего изменяющегося мира. К одному из них относится деятельность *частных охранников*, с конца 1980-х годов ставшей массовой профессией, (соответствующие законодательные акты принимались в России в конце 1980-х – в начале 1990-х годов – Закон РФ «О частной детективной и охранной деятельности в Российской Федерации» от 11. 03. 1992 №2487-1 и др.). Объяснимо, что становление этой сферы в России в конце 1980-х годов проходило во многом следуя зарубежным образцам [25, 29, 31, 34 и др.], но с учетом российской действительности [7, 22 и др.].

Несмотря на то, что деятельность *частных охранников* стала массовой, что в ней задействованы как мужчины, так и женщины разных возрастных групп, достаточно обстоятельных исследований в этой сфере до настоящего времени еще сравнительно мало [2, 20, 21 и др.]. Помимо собственно профессиональных в этой сфере концентрируется и «сгусток» общих социально-психологических проблем нашей современности – нестабильная занятость людей, нерациональные режимы их труда и отдыха, вынужденные миграции и пр. Так, например, проблема трудовой миграции и образа жизни мигрантов в последние десятилетия регулярно освещается в отечественной и в зарубежной литературе [1, 3, 12,

14, 15, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35]. В то же время, проблема нередко психофизиологически нерационального режима труда и отдыха людей по существу замалчивается. Проблема профессиональной подготовки лишь в последние годы стала широко обсуждаться; проблема формирования профессиональной картины мира субъекта еще ожидает «своего часа».

Проблему, выдвигаемую на первый план в настоящей статье представим так: становление новой профессии, чрезмерно быстрое формирование корпуса специалистов, высокая текучесть персонала организаций, малоквалифицированный труд с низкой оплатой, сложности стимулирования и мотивирования персонала организаций со стороны администрации, замещение на рабочих местах местных жителей мигрантами. Стрессогенность, возможность появления экстремальных ситуаций здесь сочетаются с монотонией труда в большей части времени рабочей смены; работа в дневной и ночное время провоцирует появление у сотрудников охраны разных типов социального десинхроноза. Принимая все отмеченное как важные контексты, акценты в нашем исследовании ставятся на представлениях о себе, о своей работе, об образе жизни и профессиональной эволюции преимущественно вынужденных мигрантов. *Научная новизна* проведенной НИР раскрывается в нескольких аспектах: 1) Сопоставлении динамики изменения личностных и профессионально важных качеств субъектов в интервале двух-трех десятилетий. 2) Изучение социальных представлений россиян на рубеже 2021-2022 года. 3) Изучение представления субъектов об их профессионально-трудовой жизни, эволюции их качеств и функций (на примере одной из массовых профессий – *частно-охранной деятельности*). Все три выше названных аспекта *актуальны* как в научных, так и в практических аспектах.

Частная охрана как новая профессиональная сфера

Как выше отмечалось, частная охрана как новая профессия появилась в новой истории России в конце 1980-х годов; ее субъекты – *частные охранники*, выступают сотрудниками *частных охранных предприятий* (ЧОП) и *служб безопасности* (СБ) крупных организаций. Численный состав ЧОПов находится в широком диапазоне – от нескольких десятков до 200-300 чел.; службы безопасности чаще насчитывают несколько десятков сотрудников разной квалификации и специализации. Обычный режим работы – 8, 12, 24-часовые смены. На протяжении уже первых 10–15 лет деятельности ЧОПов многое в работе частных охранников радикально изменялось: снижалась оплата труда, возрастала жесткость режима работы, сокращались учебные часы подготовки и переподготовка персонала, возрастала текучесть кадров, которые на протяжении 30 лет заметно менялись в своем социальном и «географическом» статусе – от жителей центральных районов крупных городов к окраинным районам и пригородам, а затем – небольшим региональным и сельских поселений; от квалифицированных профессионалов в других сферах (молодых кадровых офицеров, уходящих в запас, прапорщиков, инженеров-конструкторов, тренеров, педагогов, инженеры, спортсменов старших разрядов) до преимущественно тех, кто не состоялся в первой профессии или не имел ее вообще, как и каких-то иных социальных достижений [21]. Уже в первые годы быстро формировался «вторичный рынок труда» – больших «масс» людей, перемещающихся из одного ЧОПа в другой.

Первоначально самой массовой специализацией в этой сфере была *физическая охрана объектов* (ФОО), т. е. непосредственное дежурство охранника на КПП, складе, строительных площадках, автостоянках, входов в офис и т. п.; второй – *сопровождение грузов*; далее – *инкассация*; наиболее престижной и высокооплачиваемой – *охрана физических лиц* (ОФЛ). Но уже к середине 1990-х годов три специализации (ОФЛ, инкассация и сопровождение грузов) обслуживались особыми подразделениями государственных и частных организаций; а деятельность ЧОПов несколько расширялась за счет *пультовой охраны* (использованием технических средств, во многом заменяющих и замещающих людей). По масштабу и значимости деятельность ЧОПов также изменилась: основными объектами охраны стали детские дошкольные учреждения, школы, больницы и др. организации; ЧОПы в основном преобразовались в небольшие компании в несколько десятков сотрудников. Если в начале 1990-х годов фазе «романтической фазы» становления профессии ее субъекты ориентировались на спектр «качеств Шерлока Холмса», то в настоящем – ключевыми профессионально важными качествами (ПВК) стали ординарная трудовая дисциплина и техническая грамотность почти замещаются все иные ПВК; но главными и ключевыми по-прежнему остаются умения охранника конструктивно общаться с широким кругом партнеров – взрослыми и детьми, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации. В целом, даже на протяжении немногим более 30 лет имеет место выраженная эволюция организаций, профессии и ее субъектов; изменения технологий и режима труда, требований к профессионально важным качествам частных охранников. Названные тенденции по особому ставят и «общие» вопросы о «всеобщих» изменениях профессий. Но скорее, здесь требуется дифференцированный подход – одни группы профес-

сий и специализаций будут радикально изменяться, другие – в границах их отдельных специализаций, третьи – в пространстве типичного для исторического времени.

Объект, предмет, методы, дизайн исследования. Цель исследования – изучение представлений субъектов об их профессионально-трудовой жизни. *Гипотезы:* 1) Представления субъектов о профессионально-трудовой жизни выступают условиями, влияющими на динамику процессов их профессиональной эволюции. 2) Социальный опыт выступает важным фактором, влияющим на представления субъектов о профессионально-трудовой жизни. *Объект исследования:* социальные представления людей о своей профессионально-трудовой жизни; *предмет:* фрагменты профессиональной картины мира субъектов (частных охранников). *Методы:* психодиагностика (тест-опросник УСК); исследовательская методика («Анкета: динамика профессиональной карьеры») (Толочек, 2021, б); комплекс методов параметрической статистики (использовался пакет компьютерных программ SPSS-11.5): описательная, корреляционный и факторный анализ, t-сравнение (для зависимых групп).

В отечественной методологии и философии науки наиболее адекватными понятиями, отражающими изучаемые нами фрагменты социальной действительности, являются введенные В. С. Степиным [13] понятия «картина мира» и «профессиональная картина мира» (ПКМ). В социальной психологии более полувека изучаются *социальные представления* людей об их окружающей действительности. (Это понятие было введено в активный тезаурус психологии Сержем Московичи; в последние десятилетия *социальные представления* людей широко изучаются в зарубежной и в отечественной психологии [5, 9, 10, 16, 17]. В контексте задач нашего исследования, не обсуждая теоретические и методологические аспекты подхода и основных концепций таких концепций, мы остановимся лишь на освещении отдельных эмпирических результатов.

С учетом представленных в литературных источниках данных [2, 18, 19, 21] в исследовательской методике воспроизводились несколько групп наиболее информативных вопросов (характеризующихся удовлетворительной / приемлемой надежностью как «пункты» методики): А) Представления о динамике развития позитивных профессионально важных качеств (ПВК) в возрасте 20-65 лет: 1) обучаемости; 2) интуиции в профессиональной сфере; 3) физической работоспособности; 4) интеллектуальной работоспособности. Б) Представления о динамике нарастания негативных явлений в возрасте 20-65 лет: 1) профессиональных деструкций; 2) профессиональных заболеваний; 3) жизненных кризисов. Две группы вопросов представлялись респондентам дважды – как представления (прогноз, воображение, ожидания) перспективы их эволюции как профессионалов при условии, если человек: а) проживает и работает в России; б) если бы он выехал на работу за границу. (Отметим, что исследование проводилось в декабре 2021 года, т.е., до того «переломного времени», когда у многих людей сохранялись формируемые средствами СМИ у россиян с начала 1990-х годов представления о жизни и работе на «Западе».) Третий блок вопросов (В) был ориентирован на рефлексию респондентами роли разных «факторов» на их профессиональное становление – родителей, родственников, друзей, членов своей семьи, рабочих коллективов, особых обстоятельств, науки, искусство, религии. В четвертом блоке (Г) учитывались социально-демографические и служебно-должностные особенности опрашиваемых.

Соответственно задачам НИР предполагалось провести опросы представителей своеобразной социальной группы – лиц разного возраста, пола, базового образования и ранее полученной профессии, но затем избравших работу в должности *частного охранника* (чаще вынужденно, нередко – мигрируя в крупные города). Общей характеристикой *частных охранников* назовем следующее: уроженцы разных регионов России, имеющие среднее или среднее специальное образование (редко высшее) и, вероятно, ограниченные возможности карьерного продвижения («вертикальной карьеры») в сфере первой профессии. Представителей этой группы отличала чаще нестабильная занятость в продолжении ряда лет, работа не по профессии, периодически ситуативная активность в поисках работы.

Результаты исследования

Согласно описательным статистикам, среди 61 респондента было 46 мужчин и 15 женщин в возрасте от 18 до 69 лет, имели от 1 до 46 лет стажа работы и образование от незаконченного среднего до высшего; 35 чел. состояли в браке, имели до трех детей (среднее – 1,00). Типичная родительская семья – среднее и среднее специальное образование отца и матери, должности – квалифицированный рабочий; 85% рождены в полных семьях, 79% воспитывались в полных семьях; место рождения – от столицы и крупных городов до небольших сельских поселений. В целом, можно констатировать, что кадровый состав частных охранников довольно «пестрый». В этой связи анализ общих тенденций в проявлении социальных представлений людей, между собой во многом различных, представляется важным, информативным, прогностичным.

Среди условий социальной среды, выделяемых как «факторы профессионализма» наиболее высокие субъективные оценки (от 0 до 8 баллов) имеют роль отца и матери (5,33 и 5,79), роль супругов (4,20) и обстоятельств (4,52); остальные условия распределились в небольшом интервале (1,80 – 3,70 балла) с высокой межличностной вариативностью (от 0 до 8 и стандартными отклонениями 2,400 – 3,20). Другими словами, во всех отношениях достаточно представительная выборка частных охранников презентует эту профессиональную группу как крайне разнообразную в их социально-демографических и субъективных аспектах. Согласно самооценкам позитивных изменений на протяжении профессионально-трудовой жизни динамика анализируемых качеств характеризуется одной «вершиной» в середине жизни и двумя пологими «ветвями» монотонных возрастания или снижения выраженности качеств. Так, обучаемость (при работе в России) снижается уже к 30 годам и монотонно инволюционирует в последующем; интуиция – к 45; физическая работоспособность – в 30; умственная – к 40 годам. Согласно умозрительному варианту работы за рубежом, динамика изменений сходная, но при несколько меньших числовых значениях (табл. 1). Согласно *t*-сравнению для зависимых групп, корреляции самооценок динамики изменения качеств при работе в России и в случае работы за рубежом умеренно тесно коррелируют ($r = 0,450 - 0,750$).

Согласно самооценкам негативных изменений на протяжении профессионально-трудовой жизни их динамика характеризуется монотонным ростом от 20 до 65 лет. Так, профессиональные деструкции уже в 20 лет отмечены высокими значениями (3,7 балла в России и 3,2 за границей), с 30 лет в России и с 40 лет за границей самооценки уже превышают средние статистические). Также монотонно возрастают оценки заболеваний и кризисов, но при несколько меньших «стартовых» значениях (табл. 2).

Таблица 1

Статистики *t*-сравнения субъективных оценок частными охранниками (n=61) динамики эволюции «позитивных» качеств в продолжении профессиональной карьеры (20-65 лет)

Возраст	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65
Обучаемость Р	6,6	6,4	6,1	6,1	5,8	5,5	5,0	4,5	3,8	3,0
Обучаемость З	5,3	5,2	5,2	5,3	5,0	4,6	4,2	3,8	3,0	2,4
Интуиция Р	5,2	5,5	6,0	6,2	6,2	6,1	5,9	5,5	4,6	3,6
Интуиция З	4,6	4,7	5,0	5,0	5,0	4,9	4,6	4,3	3,6	2,8
Физическая работоспособность Р	7,3	7,4	7,2	7,1	6,7	6,4	5,6	5,1	4,1	3,3
Физическая работоспособность З	6,2	6,2	6,1	5,8	5,5	5,1	4,8	4,4	3,6	2,9
Умственная работоспособность Р	6,4	6,5	6,9	6,9	6,5	6,3	5,9	5,5	4,8	3,8
Умственная работоспособность З	5,4	5,5	5,7	5,8	5,6	5,2	4,8	4,4	3,8	3,1

Примечания: здесь и ниже: Р – эволюция качеств при работе в России; З – эволюция качеств при работе за рубежом.

Таблица 2

Статистики *t*-сравнения субъективных оценок частными охранниками (n=61) динамики эволюции «негативных» изменений в продолжении профессиональной карьеры (20-65 лет)

Возраст	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65
Профессиональные деструкции Р	3,7	3,9	4,3	4,5	4,7	4,6	4,5	4,6	4,6	4,5
Профессиональные деструкции З	3,2	3,3	3,6	3,8	4,1	4,2	4,3	4,4	4,3	4,4
Профессиональные заболевания Р	2,2	2,4	2,7	3,0	3,5	3,8	4,1	4,1	4,4	4,8

Профессиональные заблуждения З	1,9	1,9	2,2	2,8	3,2	3,7	4,0	4,1	4,2	4,4
Профессиональные кризисы Р	2,3	3,6	3,0	3,3	3,3	3,4	3,7	3,9	4,0	4,3
Профессиональные кризисы З	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,6	3,6	3,6	3,8

Примечания: то же, что и в табл. 1.

Обращаясь к возможностям *факторного анализа* (ФА) и группируя множество эмпирических данных в немногие их «сгустки», принимая во внимание некоторые несоблюдения формальных требований о требовании к соотношению числа переменных (23 и 44 «пункта») и числа «объектов» (61 чел.), рассмотрим результаты двух вариантов факторизации: первый – четырех экстенсивных темпоральных характеристик (возраста, стажа работы, управленческого опыта и семейной жизни людей – табл. 3) и второй – четырех групп динамики возрастных изменений позитивных качеств (обучаемости, интуиции, физической и умственной работоспособности – табл. 4). Высокая общая объясняемая дисперсия (62,4% и 74,0%) и содержательно хорошо интерпретируемые факторы дают основание признавать полученные данные адекватно репрезентующими действительность. В первом варианте в соответствии с нагрузками переменных на факторы, первый из них был назван «Оптимисты» («Гипертимики»); второй – «Интерналы»; третий – «Возраст зрелости» («Экстерналы»); четвертый – «Высокий социальный статус родительской семьи»; пятый – «Родительская семья – основа жизнеспособности» («Авторитет родителей и родственников»); шестой – «Ответственные люди» («Активные, дисциплинированные работники») (табл. 3). Во втором варианте факторизации данных первый фактор получил название «Завышенные самооценки» («Оптимисты», «Гипертимики»); второй – «Люди 1й половины жизни: быстрая инволюция функций и систем после 35 лет»; третий – «Возраст, социальный опыт, возрастные деформации»; четвертый – «Физически зрелые» («Стабильность физических качеств, слабость когнитивных функций»); пятый – «Разбалансированная возрастная эволюция функций и систем» («Противоречивые самооценки»); шестой – «Неадекватные самооценки» (табл. 4).

Обсуждение результатов исследования

Согласно описательным статистикам, с одной стороны, в данной НИР повторились типичные траектории динамики возрастной эволюции качеств, функций и систем представителей разных профессий (Толочек, 2004; Толочек, 2005; Толочек, 2021б), с другой – особенности данной социальной и профессиональной группы: быстрое угасание позитивных тенденций (с 30–40 лет) при росте негативных (с 20–25 лет) (табл. 1, 2, 4). Примечательно, что если изменения позитивных при работе в России – более оптимистичны, чем в предполагаемом варианте работы за границей, то динамика негативных изменений на родине даже более выражена, чем она могла бы происходить, если бы люди работали за границей. Тесные корреляции двух версий вопросов – «при работе в России» и «при работе за рубежом» – объяснимы и выступают дополнительным аргументом в пользу валидности используемой методики.

Ввиду множества в включенных в анализ эмпирических данных, мы не будем заострять внимание на «деталях» факторного анализа и ограничимся признанием адекватности образных названий выделенных факторов, добавляя к их описанию самое существенное. Первый фактор первого ФА сформирован вследствие высоких самооценок респондентов (что было следствием их завышенных представлений о себе, реакции на обследование и других причин). Второй фактор – представленную во многих профессиях группу лично и социально ответственных людей; третий – оценки представителей старшего возраста, вероятно, растерявших потенциал молодости и не умеющих использовать ресурсы зрелости; четвертый – отражал особенность данной профессиональной выборки – социальную инфантильность лиц, воспитывающихся в благоприятных условиях, имеющих благоприятную «стартовую нишу», но не сумевших удержаться на «заданной социальной орбите»; пятый – высокую субъективную значимость близких и дальних родственников, частью транслируемую на членов своей семьи, но не интегрированных в актуальные социальные группы, находящих ресурсы в мезоусловиях среды – в искусстве, в религии; шестой – представленную во многих профессиях категорию скромных тружеников, к сожалению, незначительную, судя по объясняемой дисперсии (табл. 3). Во втором варианте первый фактор был сформирован в силу тех же причин; второй и третий – отражал комплексы типичных работников для 1990-2000-х, не нашедших себя в профессии; четвертый – видимо, людей с хорошим физическим развитием и здоровьем, удачно «вписанных» в профессию; пятый и шестой – естественные следствия отсутствия четких жизненных целей, стратегий, ценностей, смыслов (табл. 4).

Обобщая отметим, что как на основании описательной статистики и данных t-сравнения, так и ФА, мы получили их высокую согласованность. Подтверждаются и уточняются условия и факторы формирования крайне разноликого, пестрого состава, сравнительно незначительной доли «правильных работников» и большей – случайных в данной профессии, едва ли удовлетворенных ею, социально не реализованных. Содержательно некоторые факторы двух вариантов анализа содержательно сходны и взаимно дополняют друг друга: 1й – 1й; 2й – 2й; 3й – 2й, 3й и 5й; 5й – 5й и 6й; первым указан номер фактора первого расчета, через дефис – номер факторов второго расчета).

В целом, с учетом результатов описательной статистики, t-сравнения, можно констатировать, что представители изучаемой профессиональной сферы довольно слабо и пессимистично представляют реальную динамику их возрастных и профессиональных изменений; что их самооценки эволюции разных качеств и функций слабо согласованы; что их социальный опыт – труда, семейной жизни и пр., – не вносит заметной «позитивной лепты» в их видение себя, в их понимание профессиональных метаморфоз. Отчасти это объясняется крайне разнообразным составом этой группы людей (по особенностям их родительской семьи и места рождения, по опыту трудовой деятельности, семейной жизни и пр.), в которых, однако, различимы самоорганизующиеся группировки людей – профессиональные «психологические ниши» [19, 21]. Общим, однако, для всех можно считать пассивно-приспособительные стратегии в их профессиональной самореализации. Не все они — маргиналы в узком смысле слова, но маргиналы в широком – географические и профессиональные мигранты в своем большинстве, давно работающие не по «базовой» профессии, при среднем возрасте 48 лет в браке состоит чуть больше половины.

Заключение

Рабочие гипотезы подтверждены, но обсуждаемая тема не исчерпана и требует дальнейшего изучения – как в плане собственно деятельности и личностных особенностей частных охранников, так и вопросов эволюции профессий на рубеже двух тысячелетий. В данном случае — на примере массовой профессии, в которую многие из тех, кто по разным причинам не смог состояться в первоначально избранной. Безусловно, причины этого явления разнообразны (социально-экономические трансформации в России с 1990-х годов, «проблемы регионов», повсеместно низкая оплата труда, нестабильная занятость, разлады в семьях и пр.). Один из наиболее очевидных аспектов – искажения социальных представлений о факторах профессиональной самореализации в России и за рубежом. И если тема «заграницы» – работы за рубежом, вероятно, надолго для многих россиян стала не актуальной, то проблема самореализации в профессии была и остается крайне важной.

Отметим, что в отношении ряда сфер деятельности проблема самореализации еще также как бы умножается на высокую динамику изменений профессии в одном или в другом направлении. Так, например, в конце XIX ст. быстро развивающейся стала профессия *телефонистки* (быстро выяснилось, что мужчины здесь профнепригодны, как правило): востребованы были «девушки из хорошей семьи», знающие несколько иностранных языков, с хорошей дикцией, среднего роста (виду организации их рабочих мест), с развитой психомоторикой. По прошествии полувека телефонисткой могла стать любая ординарная выпускница ПТУ (профессионально-технического училища). Нечто подобное происходит и в частно-охранной деятельности. После сравнительно короткого «романтического периода» ее становления, когда в ЧОПы и СБ набирали молодых мужчин с хорошим телосложением и физически развитых, с довольно высокими требованиями к качествам их внимания, памяти, мышления; когда в ведущих ЧОПах регулярно проводились занятия в спортивном зале и в тире, – уже к концу 1990-х многое стало изменяться к худшему (время обучения в школах охраны резко сокращалось, его качество снижалось; оплачивать аренду залов и тиров руководители ЧОПов перестали; в которые уже не стремились и сами охранники, заметно «прибавившие» в возрасте). На рубеже 1980-1990-х основной контингент частных охранников составляли молодые офицеры, увольняющиеся в запас, прапорщики, инженеры, спортсмены старших разрядов и т. п. Но уже в продолжение первых двух десятилетий социальный и возрастной кадровый состав охранных предприятий радикально изменился. Типичными работниками стали «возрастные» жители региональных городков и сел, не имеющих ни «надежной профессии», ни хорошего образования, ни выраженных профессионально важных качеств, ни даже адекватных представлений о них, о социально-психологических издержках мигрантов и мн. др.

Все выше описанное есть еще и проблема карьеры человека в профессиях с «плоской иерархией». Но это – отдельная, особая тема, требующая обстоятельного изучения.

Литература

1. Гриценко В. В., Ефременкова М. Н., Муращенкова М. В., Смотров Т. Н. Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к условиям вынужденной разлуки. Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2014. 219 с.
2. Гуцыкова С. В. Метод экспертных оценок: теория и практика. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 122 с.
3. Демин А. Н. Психология precarious занятости: становление предметной области, основные проблемы и подходы к их изучению // Организационная психология, 2021. Т. 11. № 2. С. 98–123.
4. Дружилов С. А. Влияние флексибилности занятости на сферу труда и профессиональной деятельности: феномен, концепции, «вызовы» и возможности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2020. Т. 5. № 1. С. 32–60.
5. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с.
6. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
7. Крысин А. В. Частные сыскные и охранные агентства за рубежом: практика создания, функционирования и подбора кадров. Екатеринбург: Изд-во А/О СПИН, 1992. 54 с.
8. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Это неуправляемое понятие профессии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2018. Т. 3. № 3. С. 9–38.
9. Машкова А. С. Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2021. № 1. С. 57–78.
10. Прохорова М. В. Динамика мотивации и удовлетворенности трудом. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2022. 205 с.
11. Пряжников Н. С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2018. Т. 3. № 1. С. 4–22.
12. Серебряная М. В., Бучек А. А. Временная перспектива вынужденных переселенцев с разными типами социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, 2023. Т. 12. №2 (46). С. 149–158.
13. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 884 с.
14. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.
15. Тагиева Т. М. Особенности адаптации вынужденных переселенцев к новой социальной среде // KANT: Social science & Humanities, 2021. № 1 (5). С. 24–29.
16. Толочек В. А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии, 2004. № 4. С. 100–111.
17. Толочек В. А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии, 2005. № 4. С. 50–64.
18. Толочек В. А., Денисова В. Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал, 2013. Т. 34. № 6. С. 26–39.
19. Толочек В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2019. № 1. С. 195–213.
20. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд. доп. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 496 с.
21. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. Москва: Юрайт, 2021. 253 с.
22. Федоскин С. Н. Основы частной охранной деятельности: (Пособие для частных охранников, преподавателей, предпринимателей). Москва: Мир безопасности, 2001. 299 с.
23. Чуйкова Т. С. Негарантированная работа и психологическое благополучие человека: результаты эмпирических исследований и теоретические подходы к их интерпретации. Человеческий капитал, 2020. №7. С. 200–210.
24. Aerden Van, K., Moors, G., Levecque, K., Vanroelen, C. The relationship between employment quality and work-related well-being in the European Labor Force. Journal of Vocational Behavior, 2015. №86. P. 66–76.
25. Broder J.F. Risk analysis and security survey. Boston: Butterworth, Cop., 1984. 235 p.
26. Campbell, I., Price, R. Precarious work and precarious workers: Towards an improved conceptualisation. Economic and Labour Relations Review, 2016. №27(3). P. 314–332.
27. Giudici, F., Morselli, D. 20 Years in the world of work: A study of (nonstandard) occupational trajectories and health. Social Science and Medicine, 2019. №224. P. 138–148.
28. Huenefeld, L., Gerstenberg, S., Hueffmeier, J. Job satisfaction and mental health of temporary agency workers in Europe: a systematic review and research agenda. Work and Stress, 2020. №34 (1). P. 82–100.
29. Kennedy D.B. A synopsis of private security in the United States // Security j. Amsterdam, 1995. Vol. 6. №2. P. 101–105.
30. Lewchuk, W. Precarious jobs: Where are they, and how do they affect well-being? Economic and Labour Relations Review, 2017. №28(3). P. 402–419.
31. Private security services. Cleveland, Ohio: Freedomia Group, 1998. 240 p.

32. Ronnblad T., Gronholm E., Jonsson J. Precarious employment and mental health: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, 2019. №45 (5). P. 429–443.
33. Sarti, S., Zella, S. Changes in the labour market and health inequalities during the years of the recent economic downturn in Italy. *Social Science Research*, 2016. №57. P. 116–132.
34. The private security industry: A discussion paper / Home office. L.: H. M. Staff. off., 1979. 31 p.
35. Utzet, M., Valero, E., Mosquera, I., Martin, U. Employment precariousness and mental health, understanding a complex reality: a systematic review. *International Journal of Occupational Medicine and Environment Health*, 2020. №33 (5). P. 569–598.

Приложение

Таблица 3

Статистики (корреляции переменных с факторами) субъективных оценок частными охранниками (n=61) роли условий среды как «факторов профессионализма»

Переменные	Статистики		Факторы					
	M	SD	1	2	3	4	5	6
Возраст	48,07	11,174			0,869			
Стаж работы	23,18	12,672			0,833			
Стаж управления	5,11	8,781			0,583		-0,449	
Стаж семейный	17,11	12,16			0,738			
Образование отца	2,51	0,924				0,841		
Должность отца	2,08	0,69		0,213	0,387	0,57		-0,22
Образование матери	2,61	1,005			-0,258	0,764		
Должность матери	2,16	0,969				0,666		0,276
Условия среды (окружения):								
отец	5,33	2,885	0,203				0,814	
мать	5,79	2,374	0,378		-0,247		0,678	
братья/сестры	3,305	2,8299	0,598			-0,308	0,265	
родственники	2,89	2,646	0,444			-0,269	0,469	
друзья	3,7	2,452	0,492					
женщины	2,39	2,5431	0,737					
мужчины	2,915	2,6664	0,681					
супруг (а)	4,198	3,0649	0,364	0,605			0,25	
дети	3,538	3,1535	0,495				0,332	-0,224
руководители	3,882	3,0392	0,734					0,264
рабочие группы	3,566	2,7041	0,75				-0,309	
обстоятельства	4,31	2,861	0,567	-0,203				-0,366
наука	2,44	2,766	0,687		0,298			
искусство	2,21	2,653	0,733				0,263	
религия	1,87	2,711	0,575			0,215	0,233	
Интернальность о	4,52	1,421		0,839				0,373
Интернальность д	6,13	1,737		0,675		0,208		0,218
Интернальность н	4,3	1,909		0,676	-0,264		-0,223	
Интернальность с	5,15	1,711		0,843				
Интернальность п	4,41	1,596						0,882
Интернальность м	5,46	1,649	-0,237	0,618	-0,252			-0,435

Интернальность з	5	1,693	0,29		0,283	0,325	0,225	0,501
Дисперсия 62,4%			20,6	12	9,9	8,5	6,4	4,9

Примечание: М — средние; SD — стандартные отклонения. Интернальность о, д, н, с, п, м, з (интернальность общая, в области достижений, неудач, семейной сфере, в производственной, в межличностных отношениях, в отношении здоровья).

Таблица 4

Статистики (корреляции переменных с факторами) субъективных оценок частными охранниками (n=61) динамики эволюции «позитивных» качеств в продолжении профессиональной карьеры (20-65 лет) в России

Переменные	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
Возраст			0,593	0,255	0,482	
Стаж рабочий			0,647	0,256	0,372	
Стаж управления			0,612			
Стаж семейный			0,604		0,393	
Обучаемость 20		0,683		-0,317		
Обучаемость 25	0,423	0,635		-0,318		-0,22
Обучаемость 30	0,528	0,426		-0,329		
Обучаемость 35	0,695	0,255		-0,344		-0,239
Обучаемость 40	0,682		0,323	-0,313		-0,317
Обучаемость 45	0,663	-0,232		-0,309	0,28	-0,398
Обучаемость 50	0,720	-0,306		-0,369	0,215	-0,23
Обучаемость 55	0,714	-0,415		-0,36	0,224	
Обучаемость 60	0,641	-0,475		-0,376	0,247	
Обучаемость 65	0,470	-0,515		-0,254	0,245	0,215
Интуиция 20	0,261	0,498	-0,426		0,456	
Интуиция 25	0,418	0,492	-0,389		0,471	
Интуиция 30	0,538	0,479	-0,398	0,217	0,32	
Интуиция 35	0,746	0,307	-0,33	0,249		
Интуиция 40	0,770		-0,291	0,282		
Интуиция 45	0,708		-0,228			-0,359
Интуиция 50	0,706					-0,273
Интуиция 55	0,688	-0,398				
Интуиция 60	0,741	-0,399				
Интуиция 65	0,509	-0,601				0,234
ФизичРС20_Р		0,447	0,316	0,281		
ФизичРС25_Р	0,429	0,568	0,309	0,362		
ФизичРС30_Р	0,563	0,437	0,356	0,373		
ФизичРС35_Р	0,685	0,371	0,24	0,31		
ФизичРС40_Р	0,752			0,289		
ФизичРС45_Р	0,72			0,313		
ФизичРС50_Р	0,776		-0,206	0,36		
ФизичРС55_Р	0,766	-0,22	-0,215	0,369		
ФизичРС60_Р	0,746	-0,392	-0,228	0,218		
ФизичРС65_Р	0,593	-0,522	-0,306		0,258	0,228

УмствРС20	0,352	0,548		-0,32		0,244
УмствРС25	0,424	0,624		-0,37		0,281
УмствРС30	0,507	0,465		-0,351		0,254
УмствРС35	0,698	0,312		-0,29		0,31
УмствРС40	0,732	0,291	0,316		-0,219	0,219
УмствРС45	0,721				-0,338	
УмствРС50	0,805				-0,341	
УмствРС55	0,749	-0,28			-0,357	
УмствРС60	0,686	-0,463			-0,281	0,292
УмствРС65	0,639	-0,435				0,385
Дисперсия 74,0	36,1	14,9	7,8	6,6	4,8	3,7

Примечание: Обучаемость 20 (25, 30, ...60, 65) – оценки обучаемости в возрасте 20 лет (25, 30 ... 60, 65); тоже в отношении интуиции; физической работоспособности (ФизичРС20 и т.д.), умственной работоспособности (УмствРС20 и т.д.)

Организационная культура в малой группе: проблемы и механизмы оптимизации

В. О. Филатов, Ю. М. Виноградова, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования особенностей организационной культуры в малой социальной группе. Сформулированы основные проблемы организационной культуры и механизмы ее оптимизации с учетом специфики деятельности организации. Представленные результаты являются основой для разработки программ психологического сопровождения сотрудников с целью повышения их эффективности деятельности.

Ключевые слова: организационная культура, трудовой коллектив, развитие, сплочение.

Актуальность темы обусловлена возрастающим количеством микропредприятий, организационная культура которых имеет свои особенности, которые важно учитывать при работе с сотрудниками.

Организационная культура в широком смысле – это совокупность общих норм, ценностей и принятых способов поведения, которые присущи определенной группе людей. Организационная культура может быть описана как невидимая рука, направляющая и формирующая поведение и отношения внутри группы. Именно от организационной культуры, ее сформированности зависит не только самочувствие работников внутри коллектива, но и производительность их труда, лояльность к руководству и другим сотрудникам, самочувствие работника внутри коллектива и на рабочем месте.

Также от корпоративной культуры зависит степень адаптации работника к новому коллективу, рабочему месту, включенность его в процесс развития компании. Корпоративная культура не может быть универсальной и должна обязательно учитывать специфику деятельности компании, состав коллектива ее сотрудников, взаимоотношения компании с клиентами и ряд других важных моментов [1].

Одной из важнейших проблем, возникающих в процессе формирования организационной культуры, является низкая заинтересованность руководителя в развитии, движении организации, создании адекватной рабочей обстановки, комфортной для большинства работников коллектива.

Малая группа, как основная среда формирования организационной культуры, влияет не только на внутренние взгляды, мотивацию, нормы и ценности сотрудников, но и является носителем своеобразной субкультуры. Группа, с одной стороны, может выступать как коллективный субъект и рассматриваться как носитель элементов организационной культуры, а с другой, как среда, где формируется эта организационная культура или контркультура.

Малая группа может рассматриваться и как субъект деятельности, и в этом смысле она обладает определенными характеристиками, которые напрямую связаны с организационной культурой и оказывают непосредственное влияние на эффективность организации. К таким характеристикам можно отнести уровень развития группы, ее структуру, а также сплоченность группы, навыки общения группы, уровень стрессоустойчивости.

Культура малой социальной группы складывается из культур личностей, входящих в неё, с учетом ограничений и факторов, которые накладываются в связи с характером деятельности людей, национальными, региональными особенностями, временем существования этой группы, значимости выполняемых задач, характером управления (стилем руководства), необходимостью высокого уровня интегрированности группы (взаимопомощь, взаимовыручка, поддержка, например, у шахтеров и представителей других экстремальных профессий), пространственными характеристиками нахождения группы и т. п.

В малой группе консерватизм является условием стабильности, устойчивости и выживания группы (нельзя использовать непроверенные, а значит, опасные методы, ценности).

Но если новая ценность привлекательна и может доказать свою эффективность и жизнеспособность, а ещё лучше – провериться в самой группе, то, привнося её в культуру группы, мы тем самым изменяем организационную культуру. Причем процесс внедрения нового может происходить стихийно, случайно (например, член группы узнал нечто новое революционное или придумал что-то и начал ак-

тивно это внедрять, или новое привносится с приходом нового члена в группу, при условии, что членам группы нововведение понравилось).

Соответственно, если организация не переросла масштабом малую социальную группу, то культура малой группы и культура организации в данном случае совпадают (эти два уровня объединяются) [4].

Малая группа, заданная извне обществом, изначально обладает социальной целостностью, тогда как ее психологическая целостность является результатом функционирования группы и в реальной жизни часто не проявляется. В основе социальной целостности группы находятся связи, заданные социальной структурой и привязанные к такой же заданной извне социальной деятельности. К такой целостной группе относится и коллектив.

При непосредственном взаимодействии малой группы с внешней средой, особенно в условиях противостояния, усиливается групповая идентичность, а также функция группы, связанная с обеспечением поддержки всем своим членам. Члены группы могут яростно отстаивать репутацию коллектива, защищать своих коллег от внешнего врага, даже если при обычном (штатном) взаимодействии между ними не наблюдалось сильной сплоченности [5].

Таким образом, малые группы отличаются не только более тесными связями внутри коллектива, но и большей консервативностью группы, возможной конфликтностью.

Отдельная специфика у малой группы салона красоты. В первую очередь, это наличие стрессовых факторов – огромная коммуникативная нагрузка: продолжительность, интенсивность и когнитивная сложность рабочего общения, что обусловлено работой человек-человек.

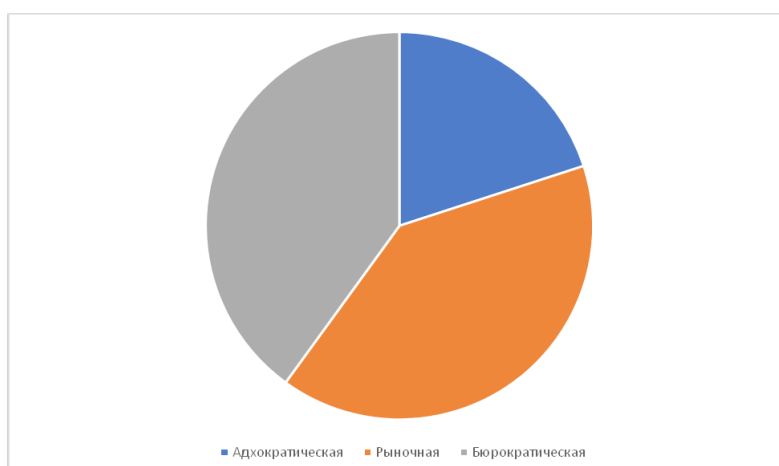
Также к данным факторам относятся: чрезмерный уровень напряжения и объем работы, особенно при сжатых сроках ее выполнения, монотонность работы вследствие большого количества повторений. Для малой группы внутри салона красоты характерно вкладывание в работу личностных ресурсов, а также недостаток признания и положительной оценки. Сотрудники работают в сменах, часто – без выходных, что провоцирует у них физическое изнеможение, недостаточный отдых или отсутствие нормального сна [3].

Характерно для малой группы салона красоты и наличие конкуренции в служебных отношениях, что может провоцировать напряженность и конфликты, отсутствие поддержки со стороны коллег. Работа в салоне красоты предполагает ограниченное количество клиентов, возможно перемещение клиента от одного мастера к другому.

Теоретический анализ состояния проблемы организационной культуры в малой группе лег в основу формирования эмпирического исследования организационной культуры салона красоты.

Выборку эмпирического исследования составили 10 человек – сотрудники салона красоты «Точка красоты» г. Владимир.

В ходе исследования использовались наблюдение, беседа, метод теста. В качестве теста использо-



вались анкетный опрос «Диагностика организационной культуры» (OCAI) К. С. Камерона и Р. Э. Куинна (см. рис. 1), 16-PF опросник Р. Кеттелла (см. рис. 2), фрустрационный тест Ф. Розенцвейга (см. Рис. 3).

Рис. 1. Результаты диагностики выборов сотрудниками организационной культуры

Данный график отражает результаты по опроснику К. С. Камерона и Р. Э. Куинна. Считается, что организационная культура любого предприятия формируется, исходя из двух преобладающих типов [2]. В

данном случае типы, заявленные собственником: клановая организационная культура, как преобладающая, в сочетании с рыночным типом культуры.

Выявлено предпочтение 100% сотрудников клановой организационной культуры, что говорит о тяге сотрудников к доверительным отношениям, сплоченности, ощущению «мы» в коллективе, команде. 100% сотрудников будут ценить в коллективе благоприятный климат, атмосферу, а также видеть в руководстве фигуру наставника, старшего, с уважением к нему относиться.

Также 40% всех сотрудников (в том числе и лица, принимающие решения в составе 50% от данного количества) держат курс на развитие рыночной культуры в сочетании с клановой, 20% процентов выборки тяготеет к адхократической культуре (также в сочетании с клановой организационной культурой), оставшиеся 40% к бюрократической.

Данный выбор может говорить о недостаточной свободе действий для 20% сотрудников, и, напротив, недостаточной организованности 20% сотрудников. Для 40% сотрудников определяющим в компании будет ее престиж, тогда как для других уверенность и стабильность.

Ситуацию можно стабилизировать за счет развития клановой организационной культуры (так как здесь противоречий не наблюдается). Что касается второго преобладающего типа, лица, принимающие решение, в ходе беседы указали, что готовы развивать рыночную организационную культуру.

Так как направления развития определяет собственник предприятия, рекомендуется учесть и мнения остальной выборки (а это 60% сотрудников – большая часть всего коллектива салона красоты). Для 20% сотрудников, выбирающих адхократическую культуру и ценящих свободу, рекомендуется дать правильное направление их творческую, созидательную энергию с помощью дополнительных интересных обязанностей (творческих и оплачиваемых) или отправки на обучение, доквалификацию (что характерно и для клановой организационной культуры).

Для 40% сотрудников, выбирающих бюрократическую культуру, нужно создать регламенты и правила. Данным сотрудникам будет комфортнее работать, имея уверенность в завтрашнем дне.

Примечательно, что коллектив салона красоты разновозрастной, а данный вариант выбрали сотрудники зрелого возраста, имеющие детей, остепенившиеся. Для них действительно важно и распределение обязанностей, и грамотное руководство, и понятное премирование. Рекомендуется провести с сотрудниками беседу для уточнения, что они понимают под гарантиями, чего не хватает в работе.

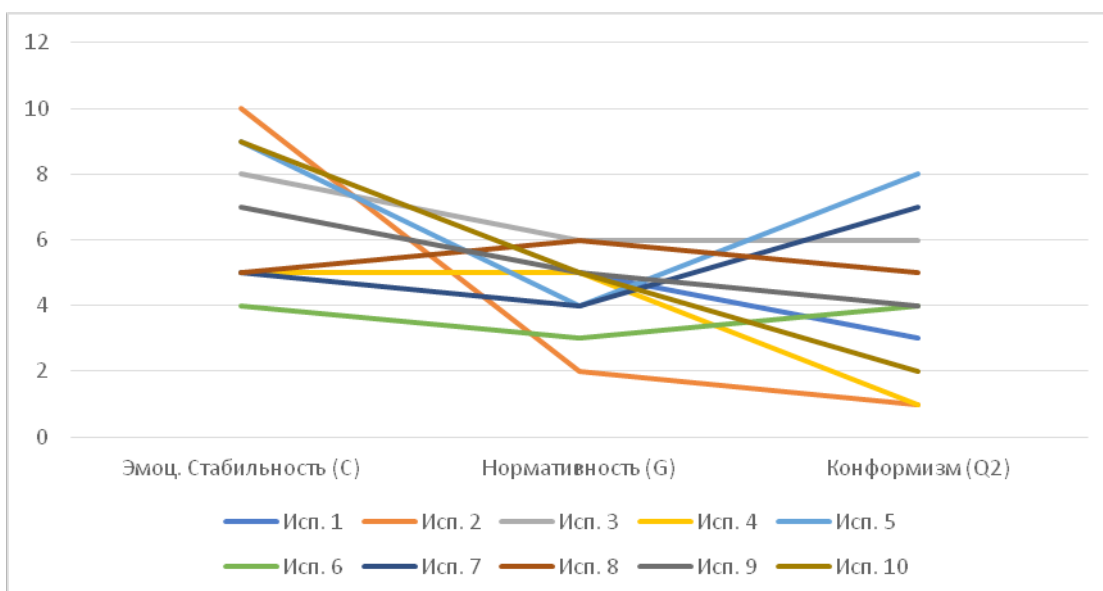


Рис. 2. Результаты диагностики сотрудников по 16-PF опросник Кеттела

Результаты изучения личностных особенностей сотрудников – 16-PF опросник Кеттела показывают, что степень выраженности личностных черт у сотрудников различная, соответственно, и факторы, влияющие на организационную культуру внутри группы, будут различными.

Особенно нас в данном опроснике будут интересовать шкалы эмоциональной стабильности (C), нормативности (G), конформизма (Q2), так как именно эти шкалы отвечают за навыки сотрудников подчиняться правилам, умению адаптироваться к сложившейся ситуации, а также за способность и воз-

возможность контролировать свои эмоциональные реакции, переживания, что будет особенно важно для работы в салоне красоты.

На графике мы можем заметить, что показатели по этим шкалам у сотрудников варьируются. Также, высокие показатели, как правило, либо встречаются во всех трех пунктах, либо по всем пунктам они средние/низкие.

Показатели нормативности низкие у 30% выборки, что говорит о сложностях в управлении. Для коллектива низкая нормативность у 30% группы – довольно высокий показатель, который может создать сложности в части подчинения правилам, а также «расшатать» всю остальную группу.

Степень конформизма у 60% выборки низкая, что говорит о низкой конформности группы. Коллективные решения способны подавить отдельных индивидов, в данной группе важно иметь яркого лидера, который будет ее направлять.

Примечательно, что низкий уровень нормативности, как правило, у данной выборки сочетается с низким уровнем конформизма и эмоциональной стабильности. Таким образом, для 20% всего коллектива характерно сочетание низкого уровня конформизма и нормативности, для 10% характерно сочетание низкого уровня всех трех признаков.

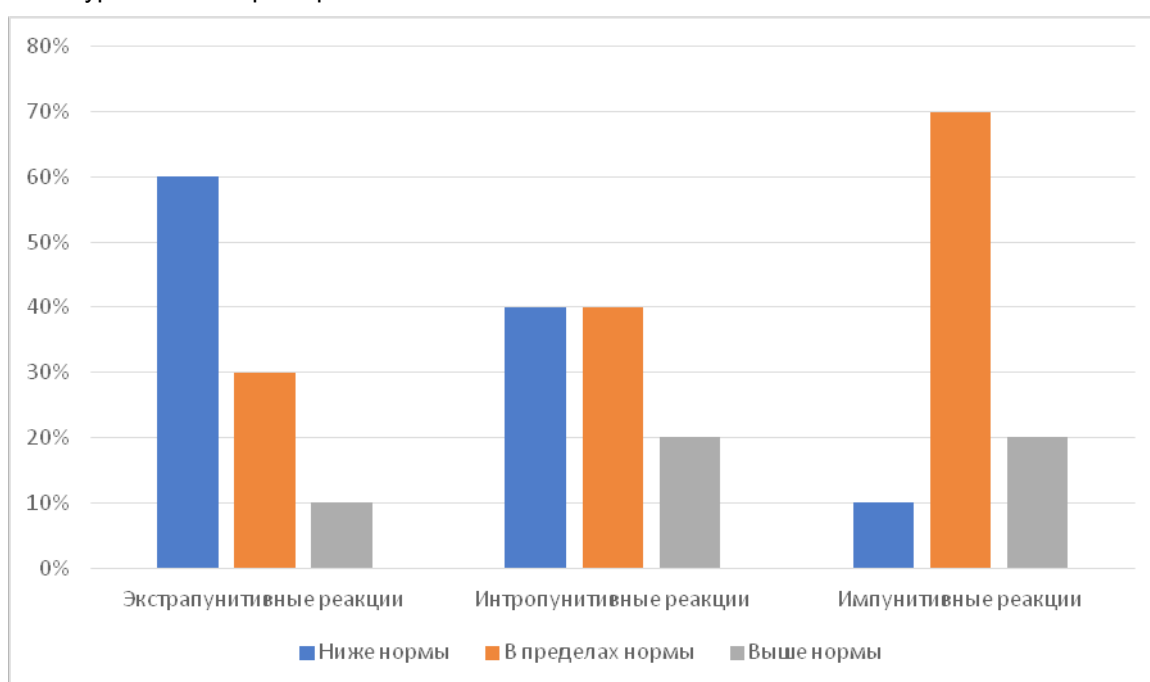


Рис. 3. Типы реакций на неудачу у сотрудников салона красоты

Результаты проведенного на сотрудниках салона красоты «Точка красоты» фрустрационного теста С. Розенцвейга фиксирует результаты в пределах нормы, высокие коэффициенты групповой адаптивности, что говорит о достаточной стрессоустойчивости сотрудников, однако, существуют моменты, на которые нужно обратить пристальное внимание.

Так, обратить внимание нужно на повышенный уровень экстрапунитивных реакций у 60% сотрудников, что говорит о высоком уровне агрессивности большинства коллектива. Данный факт может провоцировать конфликты, если наблюдается сочетание с фиксацией на препятствии. Однако, в группе такое сочетание всего лишь у 10% всей выборки, что говорит скорее о настроенности решать оставшимися сотрудниками возникающих проблем (то есть, агрессия имеет конструктивные направленности). Также ниже нормы экстрапунитивные реакции у 10% сотрудников, что говорит об их возможной уступчивости, замалчивании своих проблем, что также может провоцировать конфликтную ситуацию.

Интрапунитивные реакции выше нормы у 20% сотрудников, что может говорить о повышенном чувстве вины для данных сотрудников. У таких сотрудников легко спровоцировать чувство вины, они также склонны замалчивать моменты, которые не устраивают.

Относительно импунитивных реакций, необходимо отметить, что они в пределах нормы у 70% сотрудников. Это указывает на умение большей части выборки не заикливаться на неудачах, видеть другие варианты решения возникающих проблем, что снижает конфликтность группы в целом.

10% выборки имеет высокий тип импутивных реакций. Высокие показатели по шкале интропунитивности, как правило, свидетельствуют о чрезмерной самокритичности или неуверенности субъектов, а также демонстрируют сниженный или нестабильный уровень общего самоуважения.

На основе результатов эмпирического исследования состояния организационной культуры салона красоты на выборке была сформирована программа коррекции, направленная на повышение уровня сплоченности сотрудников, а также на развитие коммуникативных качеств. Мы предполагаем, что организационная культура в данном коллективе зависит именно от наличия этих качеств у сотрудников, а также от уровня сплоченности коллектива.

Литература

1. Зиновьева Е. Г., Кузнецова М. В., Усманов А. И. Оценка влияния корпоративной культуры на эффективность деятельности предприятия // Современный менеджмент: теория и практика: сборник материалов VII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2022. С. 132–139.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / под ред. И. В. Андреевой. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.
3. Клепцова Е. Ю., Ворончихина К. Ю. Стрессоустойчивость работников индустрии красоты // Концепт, 2018. № 8. С. 1–10.
4. Организационная культура: учебное пособие / О. Е. Стеклова. Ульяновск: УлГТУ, 2007. 127 с.
5. Сидоренков А. В. Микрогрупповая концепция: психология малой группы. // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 2014. № 3. С. 86–90.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Особенности ресурсного мышления курсантов

М. М. Кашапов, Д. Э. Политова, г. Ярославль, Российская Федерация

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию актуальной проблемы ресурсного мышления представителей военной сферы, а именно у военнослужащих и будущих офицеров. Актуальность данной проблемы обусловлена обостренной неблагоприятной эпидемиологической ситуацией, поставившей многих людей в трудное положение, и специальной военной операции, имеющей непосредственное отношение к курсантам и военнослужащим. Авторами рассматриваются вопросы ресурсного мышления, его характеристика, особенности данного мышления у курсантов, а также его важность для успешной деятельности военнослужащих, осуществляемой в условиях высокой интеллектуальной неопределенности и эмоциональной напряженности. Установлена и обоснована зависимость уровня ресурсности мышления от уровня конфликтной компетентности: чем выше уровень конфликтной компетентности курсантов, тем выше их уровень ресурсности мышления.

Ключевые слова: ресурс, ресурсное мышление, профессиональное мышление, курсанты, военнослужащий, конфликтная компетентность, рефлексивность.

В жизни каждого человека возникают различные сложные жизненные ситуации, требующие оперативного разрешения, поиска оптимального способа выхода. Если личность не может найти адекватного решения возникшего затруднения, удовлетворяющего её желания и ожидания, то у неё возникает напряжение и стресс. Для преодоления появившихся трудностей субъекту нужны ресурсы, которые, по мнению В. А. Бодрова, являются физическими и духовными возможностями человека, обеспечивающими выполнение стратегий поведения для предотвращения или купирования стресса [2].

Для целенаправленной и эффективной реализации ресурсов необходимо учитывать их психологическую природу, обусловленную их внутренними и внешними видами. Внутренние ресурсы характеризуются возможностями субъекта и включают в себя следующие качества: когнитивные способности (А. А. Алексапольский, В. Н. Дружинин, Н. Б. Горюнова, И. В. Серафимович, Е. А. Сергиенко), личностные черты (А. Antonovsky, М. Е. Р. Seligman, М. Csikszentmihalyi, В. А. Бодров, Е. Ю. Кожевникова, Д. А. Леонтьев, Н. В. Сурина), особенности организации индивидуального ментального опыта (Г. В. Ожиганова, С. А. Хазова, М. А. Холодная), опыт проживания и совладания с трудными ситуациями (С. М. Aldwin, К. J. Sutton, М. Е. Lachman, Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская). Если личностные и субъектные ресурсы обуславливают отношение к текущей жизненной ситуации, то внешние ресурсы проявляются в условиях и объектах внешней среды и отношений (S. E. Hobfoll, C. J. Holahan). Условия, объекты и отношения тогда становятся ресурсными, когда субъект наделяет их смыслом и связывает именно с ними ожидание позитивных достижений. Следовательно, не сам объект есть ресурс, а переживаемые субъектом представления о нем, как о поддерживающем ресурсе. К рассмотренным видам ресурсов относятся только проживаемые позитивные состояния. Главное, – найти структуру ментальных репрезентаций и изменений этих психических состояний [31, 32].

Кроме классификации ресурсов на определенные виды, можно отметить следующую типологию ресурсов: информационные ресурсы: доступность, легкость получения информации в электронном виде; коммуникативные ресурсы: возможность оптимального общения со всеми участниками образовательного и производственного процесса; персональные ресурсы: построение собственной образовательной и карьерной траектории, индивидуальный подход. Возможность непрерывного образования позволяет находить и реализовывать личностные ресурсы как точки роста, которые способствуют развитию субъекта. В этом и состоят функции ресурса, к которым относятся: необходимость выхода из трудной

ситуации; возможность усиления одних ресурсов другими, а также целесообразность порождения новых ресурсов. В целом, ресурсы нужны человеку не только в трудных ситуациях, но и просто для того, чтобы трудиться и жить продуктивно. Нахождение и реализация прорывного ресурса позволяет получить дополнительный инновационный продукт [23, 24].

Создание прорывного ресурса обуславливает необходимость организации прорывных работ, которые эффективны не в самой проблеме, а на стыке направлений, осуществляющих её исследование и решение. При исследовании проблемы ресурсов в психологии возникает множество вопросов. Так, чрезвычайно важно а) знать структуру различных видов ресурсов; б) учитывать особенности индивидуальных ресурсов; в) иметь возможность создания и использования диагностического инструментария для измерения ресурсов; г) понимать процесс расходования и восстановления ресурсов, технологии актуализации ресурсов. Несмотря на возрастающий интерес к проблеме ресурсов, исчерпывающих ответов на большинство поставленных вопросов не существует. Все это свидетельствует о необходимости проведения дальнейших исследований в области ресурсов. Актуальность обретает разработка концепции ресурсности мышления как интегральной психологической характеристики личности, играющей ключевую роль в успешности решения текущих жизненных задач. Поэтому необходимо теоретическое обоснование понятия «ресурсность мышления» с созданием соответствующего диагностического аппарата [18, 22, 23].

Ресурсность мышления можно определить как способность субъекта осознавать и сознательно действовать для решения актуальной задачи все имеющиеся у него внешние и внутренние ресурсы. Так, ресурсы связаны с такими личностными характеристиками, которые побуждают субъекта к активным действиям. К ним относятся, во-первых, желания, цели, потребности, мотивация – то есть то, что требует актуализации ресурса, задает вектор целенаправленной активности. И, во-вторых, те, которые способствуют их реализации – задатки, способности, навыки субъекта [8, 9, 20].

Следует отметить, что, чем у человека наиболее развито ресурсное мышление как интеллектуальное умение, тем больше он находит различных способов разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Такое мышление проявляется в способности получения результативных и одновременно незатратных решений, посредством использования имеющихся у человека ресурсов [12, 14, 16, 17].

Кроме того, ресурсность мышления можно рассматривать и как метаресурс, т. е. психологическое средство, необходимое для успешного достижения целей в любом виде деятельности [29]. Это делает возможным управлять деятельностью на основе максимального использования своих индивидуальных (профессиональных и личностных) ресурсов. Ресурсность мышления влияет на реализацию потенциалов личности, так как от степени зрелости ресурсного мышления на определенном этапе личностного и профессионального развития зависит дальнейшая реализация потенциалов субъекта [11].

В основу психологических закономерностей функционирования ресурсности мышления заложены определенные специфические приемы восприятия, осмысления и переработки информации, которые в свою очередь, выступают с одной стороны ресурсами личности и защищают ее от серьезных психологических последствий, как, например, страха или повышенного уровня тревожности, а с другой – эти закономерности обеспечивают функционирование ресурсов профессионала и способствуют выработке оптимальных способов разрешения проблем, в том числе и конфликтного содержания [1, 13, 16, 25]. Особое внимание при этом уделяется конструктивной конфликтности личности как основе управления конфликтом в контексте соотношения когнитивных характеристик конфликтоустойчивости и коммуникативной креативности [6, 7, 10].

Для того, чтобы в полном виде представить понятие «ресурсность мышления» можно использовать такой термин, как метасистемный уровень организации. Метасистемный анализ ресурсности позволяет преодолеть несогласованность теоретических положений, относящихся к данному психическому феномену. В связи с этим, ресурсность мышления рассматривается как высший психический познавательный метапроцесс, который выступает психическим ресурсом реализации творческой инициативности субъекта в выдвижении и достижении жизненных (личных и профессиональных) целей.

Н. В. Суриной установлено проявление ресурсности мышления в следующих аспектах: способность найти принципиально новое решение там, где готовые, имеющиеся не годятся; способность видеть множество альтернативных решений на случай, если некоторые из них не смогут быть успешно реализованы; способность выбрать самый оптимальный вариант решения возникшей проблемы [44].

В ходе построения концепции ресурсности мышления выделен ряд психологических характеристик: рефлексивность как способность осознавать свои чувства, эмоции, потребности, отслеживать причинно-следственные связи между своими состояниями и видеть желаемую ситуацию или состояние; аналитическое мышление как способность выделять значимые характеристики внешней ситуации и

взаимосвязи между ними; эмоциональный интеллект как способность отражать, воспринимать и анализировать чувства, эмоциональные состояния и потребности других людей и в определенной степени предугадывать их реакции на те или иные ситуации; способность к надситуативному мышлению, позволяющая структурировать ситуацию, выявлять причинно-следственные взаимосвязи, прогнозировать развитие ситуации; целеполагание как способность четко и детально представлять желаемую ситуацию и выстраивать цепочку для достижения поставленных целей; творческое мышление как способность к созданию принципиально нового или усовершенствованию имеющегося решения, отказ от шаблонности; инициативность как умение предложить что-то свое, отсутствие стеснения в ситуации, когда надо заявить о себе и своем творчестве; дивергентное мышление как поиск множества решений для одной и той же задачи, стремление к расширению диапазона возможностей; мотивацию достижения успеха в противовес избеганию неудач, позволяющую допустить к рассмотрению необычные, кажущиеся изначально невозможными пути решения задачи [24].

Так, в концепции творческого профессионального мышления ресурсность мышления понимается как многоуровневая и динамическая система мыслительных процессов, состояний и свойств, которые являются инструментом поддержания творческой активности, которая направлена на достижение целей личностного развития. Также ресурсность можно рассматривать и как мобилизацию имеющихся возможностей для достижения поставленной цели. Ресурсность мышления профессионала проявляется в способности использовать весь собственный опыт для достижения намеченной производственной цели.

Итак, резюмируя вышесказанное, можно отметить, что ресурс – это условие, которое позволяет с помощью конструктивных преобразований получить желаемый результат. Ресурсы определяются как совокупность материальных и нематериальных ценностей, характеристик субъекта, которые необходимы для достижения значимых для него жизненных целей. Ресурсность мышления рассматривается как процесс поиска наиболее оптимальных, творческих и нестандартных решений сложных задач. Ресурсность – способность адекватно мобилизовать возможности для достижения цели. Ресурсность мышления – интеллектуальная способность к осмыслению, т. е. к нахождению новых смыслов в происходящем с целью трансформации условий конфликтной проблемной ситуации в средства ее позитивного разрешения [30, 33, 36, 37]. Развитие данного вида мышления неразрывно связано с формированием электронной информационно-образовательной среды вуза [34, 35].

Другим, более полным определением, ресурсность мышления можно охарактеризовать как совокупность личностных и когнитивных характеристик субъекта, обеспечивающих его успешность в процессе осознания потенциально ресурсных особенностей ситуации и собственной личности и актуализации внешних и внутренних ресурсов для достижения целей [14]. Это способность субъекта характеризуется учетом и максимально полным использованием всего накопленного жизненного опыта, а также предлагаемых внешней средой возможностей и ресурсов для выхода из сложных жизненных ситуаций и решения актуальных задач. Чем выше уровень сформированности данной способности, тем быстрее субъект решает стоящую перед ним задачу, тем экономичнее, проще, изящнее найденное решение [45].

Обратим внимание на то, что ресурсное мышление представляет собой способность человека эффективно использовать имеющиеся ресурсы для достижения поставленных целей. Это включает умение анализировать ситуации, принимать решения, планировать и использовать имеющиеся возможности и ресурсы. Ресурсное мышление особенно важно для военнослужащих, так как они сталкиваются с неопределенными и стрессовыми ситуациями, где необходимо быстро принимать решения и эффективно использовать имеющиеся ресурсы [5, 28, 38-40].

Курсант, готовясь к исполнению служебных обязанностей, целенаправленно овладевает комплексом профессионально важных компетентностей [10]. Военная служба требует от офицера ежеминутной готовности к действиям в нестандартной обстановке и выполнения различных задач. Все это невозможно без определенных действий, четкого руководства и эффективного принятия молниеносного правильного решения в экстремальных условиях [3, 4, 19, 26, 27, 41, 42, 43, 47].

Как известно, стресс возникает в результате несоответствия между требованиями среды и ресурсами, которыми человек располагает для их удовлетворения. Военнослужащие часто сталкиваются со стрессом, поскольку они работают в условиях сильного давления разнообразных обстоятельств, неопределенности и опасности. Ресурсное мышление помогает им эффективно справляться с этими стрессовыми ситуациями путем оптимального использования имеющихся ресурсов.

Таким образом, ресурсное мышление является важным компонентом психологической подготовки студентов-военнослужащих, поскольку они должны быть готовы к решению сложных задач, принятию и реализации важных решений в условиях стресса и неопределенности.

Целью исследования является установление особенностей ресурсного мышления курсантов.

Задачи исследования:

Рассмотреть характерные особенности ресурсного мышления курсантов.

Установить связи между уровнем ресурсности мышления, конфликтной компетенцией и уровнем их рефлексивности.

Гипотеза: ресурсность мышления связана с высоким уровнем конфликтной компетенции и высоким уровнем рефлексивности.

Методики исследования: «Конфликтная компетентность» М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский; «Диагностика ресурсности профессионального мышления (для всех профессий социального типа)» И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина; «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимов.

Для выявления связи между уровнем ресурсности мышления, уровнем их конфликтной компетенции и рефлексивности проведен корреляционный анализ (по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена).

Выборка: исследование проводилось на выборке курсантов ЯВВУ ПВО г. Ярославль. Испытуемыми стали 40 курсантов 4 курса.

Результаты и их обсуждение. По результатам исследования выявлено, что есть существенная связь между уровнем конфликтной компетентности (далее – КК) и уровнем ресурсности мышления (далее – РМ). Полученные эмпирические данные приведены в таблице 1. Установлено, что курсанты, обладающие более высоким уровнем ресурсности мышления, имеют также более высокий уровень конфликтной компетентности. Полученный факт можно объяснить тем, что ресурсное мышление способствует эффективному решению проблем и конфликтных ситуаций.

Таблица 1
Общая таблица интеркорреляций

	Уровень рефлексивности	Уровень самокритичности	Уровень коллективности	Рефлексивность общая	Когнит-й компонент КК	Мотив-й компонент КК	Регулят-й компонент КК	Конфликтная компетентность общая
Когнитивный компонент КК	-0,41**	0,09	0,08	-0,13				
Мотивационный компонент КК	0,15	-0,12	0,16	0,13				
Регулятивный компонент КК	-0,12	0,32*	0,26	0,13				
Конфликтная компетентность (КК) общая	-0,29*	0,16	0,25	0,02				
Эмоционально-креативный компонент РМ	0	0,07	-0,08	-0,02	0,01	0,05	0,21	0,17
Мотивационно-целевой компонент РМ	-0,17	-0,03	-0,01	-0,16	0,01	0,22	0,2	0,23
Личностно-ценностный компонент РМ	-0,02	0,40**	0,23	0,23	0,32*	0,11	0,48***	0,47**

Коммуни- кативный и конструктив- но-конфликт- ный компо- нент РМ	-0,09	0,14	0,13	0,12	0,32*	0,04	0,34*	0,45**
Когнитив- но-рефлек- сивный компо- нент РМ	0,03	0,05	0,17	0,13	0,09	0,09	0,38**	0,35*
Ресурсность мышления общая (РМ)	-0,07	0,16	0,12	0,08	0,22	0,14	0,42**	0,45**

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$;

** – различия на уровне значимости $p < 0,01$;

*** – различия на уровне значимости $p < 0,001$.

Выявлена связь между уровнем КК с различными компонентами РМ, а именно: личностно-ценностным, коммуникативным и конструктивно-конфликтным, когнитивно-рефлексивным. Поскольку личностно-ценностный компонент РМ рассматривается как способность осознавать свои ценности, убеждения и предпочтения, а также умение учитывать их при принятии решений, то КК также требует понимания собственных ценностей и умения учесть их в процессе разрешения конфликтов. Следовательно, чем выше у курсантов уровень КК, тем они будут более склонны к поиску компромиссов и сотрудничеству, что соответствует их личностным ценностям.

Также, более высокая успешность решения конфликтных ситуаций и преодоления возникающих трудностей достигается, прежде всего, за счет успешно сформированных коммуникативных умений и способности к конструктивному диалогу. Таким образом, высокий уровень КК может быть связан с развитым коммуникативным компонентом РМ.

Связь с когнитивно-рефлексивным компонентом РМ можно объяснить тем, что он связан со способностью анализировать и оценивать информацию, принимать взвешенные решения. Также и КК требует этих навыков, так как разрешение конфликта часто требует анализа ситуации, оценки возможных вариантов и принятия обоснованных решений.

Отсутствие связи между уровнем КК и эмоционально-креативным компонентом РМ мы объясняем тем, что эмоционально-креативный компонент относится к способности генерировать новые идеи, быть гибким в мышлении. В то время как КК может включать в себя навыки поиска компромиссов и сотрудничества, но не обязательно требовать генерации новых идей. Отсутствие связи с мотивационно-целевым компонентом РМ связано с тем, что он направлен на установление цели, мотивирование, которые могут быть независимыми от КК. Курсанты могут иметь хорошо развитую КК, но не обладать высоким уровнем мотивации и целеполагания, и наоборот.

Также, мы предположили, что у курсантов не в полной мере развиты способности к установлению и поддержанию социальных контактов, пониманию других людей и эмоциональному воздействию на них. В конфликтных и сложных ситуациях они могут проявлять низкий уровень самообладания в силу недостаточной сформированности профессионально важных качеств военнослужащего.

Кроме того, выявлено, что между общей КК и уровнем рефлексивности существует отрицательная связь. Можно объяснить установленный факт тем, что существует интервал оптимальных значений рефлексивности, при котором значения другого критерия являются максимальными. «Сдвиги» как в сторону уменьшения, так и в сторону увеличения рефлексивности ведут к снижению значений другого критерия, в нашем случае уровня КК. То есть, максимально качественный уровень КК имеет место не при минимальной рефлексивности, но и не при максимальном ее значении.

Однако, обнаружена связь между уровнем самокритичности, входящей в состав рефлексивности и регулятивным компонентом КК. Данный факт объясняется тем, что оба этих компонента КК связаны с осознанием собственных мыслей, эмоций, умением контролировать и регулировать их в конфликтных ситуациях. Когда курсанты обладают высоким уровнем самокритичности, они более склонны к анализу своего поведения и поиску способов улучшения. Это позволяет стремиться к поиску конструктивных ре-

шений. Они могут быть более готовыми к изменениям и гибкими в своем мышлении, что способствует развитию регулятивного компонента КК.

Однако, стоит отметить, что самокритичность может иметь и отрицательные аспекты. Если она становится излишней, чрезмерной, то может привести к низкой самооценке и сомнению в своих способностях. В таких случаях, это может негативно сказаться на развитии регулятивного компонента РМ.

Связь между рефлексивностью и уровнем РМ не была обнаружена. Мы предположили, что это связано с тем, что мышление военнослужащих подразумевает под собой быстрое, четкое и точное принятие решений, решение какой-либо задачи, особенно боевой, а в этой ситуации у них нет возможности рефлексировать, то есть обдумывать свои действия, обращать внимание на свои мысли, эмоции и поведение, оценивать принятые решения и перспективы их реализации. В таких ситуациях рефлексивность может быть менее значимой для развития ресурсного мышления.

Выводы:

Уровень ресурсности мышления зависит от уровня конфликтной компетенции. Чем выше уровень конфликтной компетенции курсантов, тем выше их уровень ресурсности мышления;

Уровень конфликтной компетенции зависит от уровня рефлексивности, но в том случае, если достигается оптимум рефлексивности. Чем выше уровень рефлексивности курсантов, тем ниже уровень их конфликтной компетенции;

Связь между уровнем ресурсности мышления и рефлексивностью отсутствует.

Таким образом, в результате проведенного исследования гипотеза получила частичное подтверждение – высокий уровень РМ связан с высоким уровнем КК, но не связан с высоким уровнем рефлексивности. Установленные особенности РМ курсантов способствуют углублению и расширению научных знаний в области ресурсов личности. Оптимизировать образовательный процесс в военном вузе можно с учетом выявленных в исследовании особенностей РМ курсантов.

Литература

1. Башкин М. В. Когнитивные аспекты поведения в межличностном конфликте студентов с высоким уровнем выраженности внутриличностной конфликтности // *Общение в эпоху конвергенции технологий*. Москва, 2022. С. 303–305.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 527 с.
3. Васильев Б. Ю. Методы формирования морально-волевых качеств у курсантов военных вузов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2017. № 1 (25). С. 77–83.
4. Глухов Е. А. Особенности формирования творческого мышления у курсантов в ходе решения комплексной тактической задачи // *Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ*, 2019. № 11 (11). С. 96–107.
5. Дьячков А. А., Турчин А. С. Использование текстовой деятельности для развития субъектной познавательной активности курсантов психологической специальности // *Ярославский педагогический вестник*, 2021. № 6 (123). С. 131–140.
6. Кашапов А. С. Соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости и коммуникативной креативности // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова «Акмеология образования»*, 2009. № 2. Т. 15. С. 24–28.
7. Кашапов А. С. Конструктивная конфликтность личности как основа управления конфликтом // *Психология конструктивной конфликтности личности*. Монография / Под ред. проф. А. В. Карпова, проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 230–268.
8. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации. Учебное пособие. Ярославль, 1992. 83 с.
9. Кашапов М. М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, 2001. № 1. С. 121–131.
10. Кашапов М. М., Киселева Т. Г., Коточигова Е. В. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога // *Человеческий фактор: Социальный психолог*, 2003. № 1 (5). С. 39–44.
11. Кашапов М. М., Ключева Н. В., Прохорова И. М., Фомичева А. Н., Ковалева М. И., Кругликов Л. Л., Бражник С. Д., Медведева Л. Б., Овсянникова И. Р., Прохоров А. П., Сальникова Л. Н., Албегова И. Ф., Руденко Л. Д., Афонин М. В., Шатохин А. Г., Аكوпова Т. С., Комарова И. П. Активные методы обучения студентов: практическое руководство. Ярославль, 2005. 118 с.
12. Кашапов М. М. Акмеология. Учебное пособие. Ярославль, 2011. 111 с.
13. Кашапов М. М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 16. Психология. Педагогика, 2012. № 3. С. 31–41.

14. Кашапов М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186–195.
15. Кашапов М. М. Психология конфликта. Учебник и практикум / Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. (2-е изд., испр. и доп). Москва, 2016. 206 с.
16. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. психолого-акмеологические основы Учебное пособие / Сер. 69 Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп). Москва, 2017. 183 с.
17. Кашапов М. М., Шаматовна Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. Т. 22. С. 10–20.
18. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018. 360 с.
19. Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет // Сибирский педагогический журнал, 2019. № 4. С. 113–120.
20. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие / Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп). Москва, 2020. 135 с.
21. Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Биденко Р. А., Смоленцев И. О. Личностные особенности как предикторы профессионального мышления курсантов военного образовательного учреждения войск национальной гвардии Российской Федерации // Перспективы науки и образования, 2020. № 5 (47). С. 330–342.
22. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии, 2020. № 11. С. 116–130.
23. Кашапов М. М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии, 2021. № 14. С. 35–46.
24. Кашапов М. М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социологического типа) // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. № 1 (41). С. 395–413.
25. Кашапов М. М., Воскресенский А. М., Кашапов А. С. Креативный компонент конфликтной компетентности студентов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2022. № 50 (69). С. 140–155.
26. Матыцин О. В., Мокрецова Л. А., Швец Н. А. Метакогнитивная компетентность курсантов военного вуза: анализ уровня развития её компетентностей // Современные проблемы науки и образования, 2019. № 6. С. 44.
27. Матыцин О. В. Анализ эффективности развития метакогнитивной компетентности курсантов военного вуза: контрольный этап. Мир науки, культуры, образования, 2020. № 1 (80). С. 164–166.
28. Медведева Е. А., Серафимович И. В. Взаимосвязь профессионального мышления и ценностных ориентаций в карьере. В сборнике: Психология психических состояний. Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов. Под общей редакцией Б. С. Алишева, А. О. Прохорова, 2020. С. 246–249.
29. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция человека как метаресурс достижения учебных и профессиональных целей // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2017. С. 104–114.
30. Панов В. И., Кашапов М. М., Чумаков М. В., Коршунов Н. И., Яльцева Н. В., Смирнов А. А., Пошехонова Ю. В., Томчук С. А., Филатова Ю. С., Серафимович И. В., Башкин М. В., Селезнева М. В., Кашапов А. С., Постнова А. А., Бузмакова А. В., Воскресенский А. М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности. Ярославль, 2012. 428 с.
31. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 186 с.
32. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. Москва: ИП РАН, 2012. 528 с.
33. Савенко В. В. Модель развития принятия решения курсантов в условиях вуза ГПС МЧС России // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. Т. 7. № 2. С. 58.
34. Серафимович И. В., Конькова О. М., Райхлина А. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление // Открытое образование. Т. 23. № 1. 2019. С. 14–26.
35. Серафимович И. В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 5.
36. Серафимович И. В., Киселева П. А., Салова А. И. Проблемные ситуации и стратегии поведения в конфликте на начальных этапах профессионализации // Страховские Чтения, 2021. № 29. С. 260–265.
37. Серафимович И. В., Салова А. И. Особенности решения проблемных ситуаций и копинг-стратегии поведения в различные периоды юношеского возраста // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. № 2 (42). С. 227–234.

38. Серафимович И. В., Медведева Е. А. Особенности ценностно-мотивационной сферы и надситуативности мышления как ресурса молодых специалистов разных типов профессий // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 371–375.
39. Серафимович И. В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социномического типа профессий // Национальный психологический журнал, 2021. № 4 (44). С. 75–83.
40. Серафимович И. В. Ресурсность профессионального мышления у студентов гностического и преобразующего типов профессий // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. Тезисы докладов XV Всероссийской научно-методической конференции. Ярославль, 2022. С. 309–312.
41. Смоленцев И. О., Федоришин М. И., Жаббаров В. А. Саморегуляция и критическое мышление в процессе профессионального становления курсантов ВНГ РФ // Проблемы современного педагогического образования, 2020. № 66–1. С. 332–336.
42. Смоленцев И. О., Перевозкина Ю. М. Проблемный характер профессионального мышления курсантов // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири, 2020. № 4 (6). С. 153–158.
43. Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Компоненты критического мышления курсантов военных институтов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, 2023. № 2 (23). С. 66–74.
44. Сурина Н. В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2020. № 1 (39). С. 133–145.
45. Сурина Н. В. Ресурсность мышления как профессионально важное качество педагога в современной образовательной среде // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию, 2021. С. 343–347.
46. Филатов С. Ю. Подходы к формированию когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов военного училища // Страховские Чтения, 2020. № 28. С. 333–338.
47. Шубин В. А. Профессиональная социализация курсантов вузов государственной противопожарной службы: дис. ... канд. социол. наук. Пенза. 2011. 186 с.

Организационные и психологические основания академической успешности студентов в условиях дистанционного обучения

Ю. В. Филиппова, М. А. Тихонова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен анализ данных психологического исследования результативности учебной деятельности студентов в очной, дистанционной и смешанной формах организации учебного процесса, а также рассмотрена взаимосвязь студенческой успеваемости и регулятивных механизмов личности. Определены и проанализированы показатели академической успеваемости студентов в разных форматах обучения. Проведен корреляционный анализ взаимосвязи показателей успеваемости студентов и механизмов саморегуляции личности. Выявлено, что результативность учебной деятельности студентов зависит от формы организации учебного процесса. Установлено, что с использованием в обучении дистанционных образовательных технологий роль регулятивных механизмов в обеспечении успеваемости снижается, что связывается нами с наличием комбинированной внутренней и внешней (со стороны преподавателя) регуляции, присутствующей в очной форме обучения.

Ключевые слова: регулятивные механизмы личности, саморегуляция, учебная деятельность, успеваемость, студенты, очное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение.

Развитие информационных технологий в современном обществе способствует активному внедрению в образовательный процесс новых способов организации учебного процесса. В связи с пандемией COVID-19 реализация образовательных программ стала осуществляться в дистанционном режиме [6]. При этом данный вид организации учебного процесса принципиально отличается от традиционных способов обучения. Он характеризуется не только принципиально иной формой проведения учебных занятий, но и отличающимися от традиционных форм способами регуляции учебной деятельности, содержание которых до сих пор не раскрывалось. В этой связи видится актуальным изучение процессов саморегуляции личности обучающегося в условиях применения в образовательном процессе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Можно предположить, что сформированность регулятивных механизмов личности определяет не только активность студентов в обучении, но и результативность их учебной деятельности, а, в будущем, соответственно, компетентность в профессиональной среде. Однако в ситуации изоляции, без поддержки преподавателей и сверстников, студентам необходимо проявлять не только способность к саморегуляции, но и собственную заинтересованность в обучении, что обуславливает решающую роль мотивации в активизации регуляционных механизмов личности в условиях реализации образовательного процесса в дистанционном формате.

Таким образом, актуальность данного вопроса привела к постановке следующих исследовательских задач:

1. Определение и анализ показателей результативности обучения в разных формах реализации образовательного процесса: очной, дистанционной и смешанной.
2. Исследование взаимосвязи между уровнем развития регулятивных механизмов личности в учебной деятельности и академической успеваемостью студентов.

Для решения этих задач на первом этапе проведения исследования использовались следующие методы:

- метод анализа документов – статистический анализ экзаменационных ведомостей;
- математико-статистический метод – математические критерии определения достоверности различий для связанных и несвязанных выборок: Т-критерий Вилкоксона, критерий χ^2 Фридмана (для связанных выборок), а также U-критерий Манна-Уитни и H-критерий Краскела-Уоллиса (для несвязанных выборок).

В процессе исследования рассматривалось влияние формата организации учебного процесса (очного, дистанционного и смешанного) на его результативность (успеваемость студентов). В качестве эмпирической базы для исследования использованы показатели результативности (результаты экзаменационных сессий) обучающихся 1-4 курсов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Для анализа были взяты показатели академической успеваемости 143 студентов. В процессе работы были собраны оценки за все экзамены обучающихся по образовательной программе бакалавриата в период с 2019 по 2022 год.

Процедура анализа результативности учебной деятельности заключалась в статистическом сравнении оценок студентов каждого курса на очной, дистанционной и смешанной формах обучения. Таким образом, по результатам каждой сессии 3 и 4 курсов были сформированы три зависимые выборки. По результатам сессий 2 курса было сформировано две зависимых выборки, так как студенты за взятый для исследования период не проходили обучение в очном формате.

Анализ достоверности различий проводился с использованием критериев для зависимых выборок (критерий Т-Вилкоксона, критерий χ^2 Фридмана). Результаты демонстрируют значимые различия между показателями обучения в разных форматах на всех курсах обучения (2 курс: $T=95$, $p=0,005$; 3 курс: $\chi^2=22,7$, $p=0,001$; 4 курс: $\chi^2=11,76$; $p=0,02$). По итогам попарного сравнения мы можем сделать вывод о наличии динамики успеваемости студентов при разных формах организации обучения. Результативность очного обучения в целом ниже по сравнению со смешанным или дистанционным форматами. При этом при сравнении результативности обучения на каждом курсе, были обнаружены несколько разнонаправленные тенденции. У второго и четвертого курса наибольшая результативность обнаруживается в дистанционном формате, у третьего курса – в смешанном. В целом установлено, что включение в образовательный процесс дистанционного формата обучения и его элементов в полном или частичном размере повышает успеваемость студентов.

Интерпретируя результаты, мы можем предположить, что отношение студентов к учебному процессу на разных формах обучения меняется. Дистанционное и смешанное обучение могло существенно повлиять на планирование и организацию студентами своей учебной деятельности, а также на актуализацию навыков работы с учебными материалами. Студенты способны организовать свою деятельность в принципиально новом формате, учитывая контекст перехода в дистанционный формат без подготовки в условиях пандемии.

Также были проанализированы изменения результативности по каждой отдельной входящей в учебный план дисциплине в различных форматах организации учебного процесса. Результаты показали, что в большинстве случаев средний балл по конкретной учебной дисциплине при смене формата обучения статистически значимо не изменяется. Полученные результаты продемонстрировали отсутствие достоверных различий в успеваемости студентов при преподавании одних и тех же дисциплин в различных форматах в 84,4% случаев [8]. Таким образом, это позволяет утверждать, что в абсолютном большинстве случаев требования преподавателя к обучающимся не изменяются вне зависимости от формата преподавания учебной дисциплины. Интересно, что во всех случаях, когда искомые различия были найдены, более высокий средний балл изучении дисциплины обнаруживался при ее преподавании в очном формате. Это говорит о том, что при переходе на дистанционную и смешанную форму преподавания дисциплины преподаватель не только не смягчает требования к студентам, а скорее делает их более высокими. Таким образом, для объяснения полученных данных более обоснованным выглядит первое интерпретационное утверждение, касающееся сформированной способности студентов самостоятельно организовать свою учебную деятельность и самоподготовку в дистанционном формате. Это согласуется с точкой зрения Р. Э. Лильеберг [2], которая отмечает, что даже у минимально адаптировавшегося к учебному процессу студента актуализирован необходимый компендиум функциональных стереотипов и форм собственной учебной активности, позволяющий сохранять некоторую необходимую норму выполнения учебного графика. Опираясь на эти данные, можно предположить, что требования преподавателя, его методы оценивания и предлагаемые им учебные материалы остаются сходными вне зависимости от формата обучения.

На следующем этапе работы определялась взаимосвязь уровня развития механизмов саморегуляции личности и академической успеваемости студентов. В исследовании приняли участие студенты факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Общий объём выборки составил 138 обучающихся. В качестве эмпирического материала так же, как и на предыдущем этапе работы были использованы оценки за экзаменационные сессии с 2019 по 2023 год. Исследование проводилось с использованием опросника В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (2011). Обработка данных была проведена с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s).

По итогам корреляционного анализа выявлено, что имеет место взаимосвязь между сформированностью отдельных регулятивных механизмов личности и успеваемостью обучающихся; при этом, от курса к курсу наблюдается снижение количества значимых взаимосвязей между данными показателями, что свидетельствует о перестройке структуры саморегуляции в процессе обучения в ВУЗе. По мнению В. И. Моросановой [2], субъекты с высоким уровнем развития регулятивных механизмов чаще

достигают высокой эффективности в профессиональной деятельности. Результаты нашего исследования показывают, что данное утверждение также может быть перенесено и на учебную деятельность. Высокий уровень развитости регулятивных механизмов определяет большую результативность учебной деятельности на уровне успеваемости студентов. Однако эта связь не является столь однозначной, как кажется на первый взгляд. Дальнейшее исследование показало, что использование дистанционных образовательных технологий в обучении приводит к снижению роли регулятивных механизмов в обеспечении успеваемости (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты теста корреляции Спирмена между показателями успеваемости и уровнем сформированности регулятивных механизмов личности для различных форм организации учебного процесса

Механизмы саморегуляции	Очно		Смешанно		Дистанционно	
	r_s	p-level	r_s	p-level	r_s	p-level
Планирование	0,41	0,001	0,30	0,002	0,43	0,001
Моделирование	0,29	0,001	0,21	0,034	0,07	0,592
Программирование	0,31	0,001	0,27	0,007	0,34	0,011
Оценивание результатов	0,32	0,001	0,20	0,044	0,23	0,090
Гибкость	0,14	0,102	0,07	0,941	0,10	0,466
Самостоятельность	0,31	0,001	0,29	0,003	0,48	0,001
Надежность	0,29	0,001	0,17	0,087	0,17	0,210
Ответственность	0,30	0,001	0,26	0,008	0,34	0,012
Соц. Желательность	-0,05	0,561	-0,09	0,35	-0,01	0,920
Общий уровень СУД	0,41	0,001	0,31	0,002	0,36	0,008

Специфика дистанционного обучения снижает количество межличностных взаимодействий студента и преподавателя: студенты, обучающиеся в дистанционном формате, не имеют полноценной связи с преподавателем, выступающим внешним фактором регуляции деятельности. Это может обеспечивать уменьшение количества значимых взаимосвязей механизмов саморегуляции и успеваемости.

При этом, по результатам предыдущего этапа исследования, в дистанционном формате наблюдается повышение учебной результативности, несмотря на разрушение взаимосвязей между механизмами саморегуляции и успеваемостью. Интерпретируя эти данные, можно утверждать, что, обучаясь в дистанционном формате студент изначально обладает необходимым и достаточным уровнем саморегуляции для изучения курса. Разрушение взаимосвязей между уровнем сформированности регулятивных механизмов личности и успеваемостью при включении в обучение дистанционных образовательных технологий свидетельствует о том, что сформированность последних не является принципиальным инструментом для обеспечения успеваемости в дистанционном формате и не влияет на успешность обучения студентов. Имеют место и другие факторы, которые могут повлиять на успеваемость студентов в этом формате учебного процесса, такие как качество и доступность материалов, мотивация, личная заинтересованность студента в достижении цели и т. п.

Результаты данного этапа исследования показывают, что сформированность регуляционных механизмов личности как предиктор успеваемости студентов не носит закономерного характера. Различные условия обучения могут повлиять на роль механизмов саморегуляции в обеспечении академической успешности. По всей видимости, регулятивные механизмы личности в студенческом возрасте не являются до конца сформированными и не способны автономно обеспечивать высокие показатели эффективности деятельности. Вероятно, они в недостаточной степени интериоризированы и интегрированы в личностные структуры и поэтому для эффективной реализации учебной деятельности нуждаются во внешней поддержке. Таким образом, такие механизмы, как «Моделирование», «Оценивание результатов» и «Надежность» являются неустойчивыми к изменению учебного формата, а дистанционный и смешанный формат может выступать индикатором сформированности внутренних регулятивных механизмов личности студентов.

Кроме того, следует отметить, что на разных этапах исследования значимые взаимосвязи так или иначе выявлялись между всеми показателями регулятивных механизмов и успеваемостью, за исключением показателя шкалы «Гибкость», а также показателя социальной желательности ответов (шкала лжи). Механизм «Гибкость» в концепции В. И. Моросановой [4] относится к регуляторно-личностным свойствам и позволяет определять способность субъекта корректировать программы действий при из-

менении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности. Вероятно, в процессе обучения у студента вырабатывается определенный относительно устойчивый план действий по достижению целей в академической успешности с учетом внутренних личностных характеристик. Обучающийся не склонен изменять сложившуюся стратегию (индивидуальный стиль деятельности) в связи с изменением условий реализации деятельности и в связи с возможными неудачами обучения.

В то же время исследования В. И. Моросановой [3] показывают, что высокоразвитые регуляторные свойства могут компенсировать звенья, недостаточно развитые с точки зрения требований успешности деятельности. Кроме того, как показывают результаты данного этапа работы, среди регулятивных механизмов есть те, которые способны функционировать самостоятельно, вне зависимости от внешних факторов. В данном случае это такие механизмы, взаимосвязь успеваемости с которыми сохраняется стабильной во всех форматах обучения. Тенденция к повышению учебной результативности на дистанционном формате может быть выше благодаря определяющей роли таких регуляционных механизмов, как «Планирование», «Программирование», «Самостоятельность», «Ответственность», «Общий уровень саморегуляции учебной деятельности». Роль механизмов «Планирование» и «Программирование» в учебной деятельности подчеркивает важность умения ставить цели и антиципировать способы своего поведения для их достижения. Регулятивный механизм «Ответственность» также способствует высокой успеваемости и состоит в умении поддержать регуляцию своей активности через осознание её значимости. Кроме того, для обеспечения высоких показателей результативности учебной деятельности в ВУЗе важен уровень сформированности такого регуляционного механизма как «Самостоятельность», содержание которого состоит в сохранении регуляторной автономии, независимости от влияний других людей. Несомненно, важным также является общий уровень саморегуляции учебной деятельности. Это интегральная характеристика, отражающая актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью [4].

Итак, отметим, что вне зависимости от формата организации учебного процесса в системе регулятивных механизмов присутствуют ведущие процессы, которые вносят реальный вклад в успеваемость и являются определяющими. Академический результат деятельности обучающегося зависит от того, в какой мере он способен организовать свою учебную активность, оперативно адаптироваться к различным учебным условиям и устойчиво мотивировать себя на учение и достижение учебных целей.

Из представленных данных следует, что показатели результативности обучения связаны с организацией формата учебного процесса. Изменение формы организации учебного процесса оказывает влияние на то, как студенты организуют свою деятельность. Уровень сформированности регулятивных механизмов личности варьируется в зависимости от этапа обучения и влияет на успешность результатов в учебной деятельности студентов. Проведенное исследование позволило оценить результативность учебного процесса на разных формах его организации и выявить роль регуляционных механизмов личности в обеспечении академической успеваемости. Анализ результатов исследования позволяет использовать полученные данные для дальнейших работ в области саморегуляции и анализа результативности учебного процесса.

Литература

1. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. Москва: Ленанд, 2011. 320 с.
2. Лильеберг Р. Э. Психолого-педагогический анализ факторов взаимовлияния учебного стресса и учебной эффективности студентов в условиях дистанционного обучения // Балтийский гуманитарный журнал, 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 121–127.
3. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения. / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. Москва: Издательство ИП РАН, 2007. 214 с.
4. Моросанова В. И. Диагностика саморегуляции человека. / В. И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. Москва: Когито-Центр, 2015. 304 с.
5. Панкратова Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14.03.2020 г. №397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» // Информационно-правовой портал Гарант.
7. Прохоров А. О., Валиуллина М. Е., Габдреева Г. Ш., Гарифуллина М. М., Менделевич В. Д. Психология состояний: учебное пособие. Москва: Когито-Центр, 2011. 624 с.

8. Филиппова Ю. В, Тихонова М. А. Сравнительный анализ результативности учебной деятельности студентов в условиях цифровизации образования. // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума: в 2 т. Екатеринбург, 28–30 сентября 2022 года / отв. ред. Л. В. Токарская, М. А. Лаврова; Министерство науки и высшего образования РФ, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. Т. 1. С. 852–856.

Цифровая социализация подростков с ограниченными возможностями здоровья

А. А. Волченкова, П. А. Горталова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ влияния цифровой социализации на подростков с ограниченными возможностями здоровья. Обсуждается влияние цифровой среды на такие особенности сенсорных процессов как, внимание, память и мышление. Анализируется как цифровые устройства изменяют взаимодействия с внешним миром, дополняя жизнь подростков с ограниченными возможностями здоровья, создавая новые ситуации развития и становясь полноправным агентом социализации.

Ключевые слова: цифровая социализация, подростки, ограниченные возможности здоровья.

Введение. Информатизация социального пространства, цифровая среда оказывает огромное влияние на все сферы психического. Цифровые устройства изменяют формы взаимодействия с внешним миром, дополняют жизнь детей, создают новую ситуацию развития и становятся полноправным агентом социализации. Внедряясь во все сферы жизни общества, создают как новые возможности, так и новые риски.

Воспитание как целенаправленный процесс социализации в новых социально-экономических, культурных условиях подразумевает новые подходы к его реализации. Но прежде, чем говорить о воспитании подрастающего поколения, важно понимать, не только с каким ребенком мы имеем дело, каковы его интересы, ценности, мечты, потребности, но и специфику времени, социальной среды, факторов, приоритетных механизмов, которые влияют на его формирование, личностное развитие. В настоящее время специфика социальной среды заключается в совокупности двух пространств, в которых функционирует человек, – реальном и виртуальном (информационная среда сети Интернет). Причем, тенденция такова, что они уже не рассматриваются как противопоставленные друг другу или параллельные, а составляют одну единую среду существования, становления и развития современного человека. Данный факт определяет сложность процесса социализации подростков: они функционируют, удовлетворяют свои потребности, проходят возрастное и личностное становление сразу в двух средах, испытывая влияние обеих.

Существует высокая необходимость в теоретическом и эмпирическом изучении проблем, которые возникают вследствие влияния Интернет-среды на подростков с ОВЗ.

Цель: анализ влияния цифровой социализации на подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

1. Осуществить теоретический анализ исследований по киберпсихологии, возрастной психологии, психологии общения.
2. Эмпирически изучить специфику цифровую социализацию подростков с ОВЗ.
3. Проанализировать полученные результаты исследования.

В ходе теоретического анализа исследований влияния цифровой социализации на подростков с ОВЗ было установлено следующее. Социальная ситуация развития подростков в условиях цифровизации во многом зависит от степени интенсивности использования Интернета, а также его контент и способы, которым он потребляется, может по-разному – как благоприятным, так и неблагоприятным образом – повлиять на формирующиеся высшие психические функции ребенка.

В процессе развития ребенка техно система как сложное многофункциональное культурное орудие встраивается в его когнитивную и социальную систему, интегрируется с ней и видоизменяет ее, таким образом, расширяя, достраивая человека [1-3, 4, 9].

При исследовании влияния цифровой среды на ребенка/подростка в большей степени отдаются предпочтение изучению трех процессов: вниманию, памяти и мышлению.

Говоря о подростках с ограниченными возможностями и их успешном обучении и принятии информации, а также для формирования у детей навыков будущего, в школе должны быть созданы условия

для творчества и коммуникации. В этом должна помочь безопасная среда, где подростки не боятся экспериментировать и ошибаться. Ученики должны самостоятельно искать различные пути решения поставленных задач, находить пути коммуникации с одноклассниками и доказывая свою точку зрения учителю, наставнику.

Цифровая образовательная среда – это открытое информационное пространство, предназначенное для обеспечения различных задач образовательного процесса. Педагог самостоятельно принимает решение по наполнению этого пространства контентом, заменять или добавлять новые материалы по собственному усмотрению. В такой среде подростки научатся эффективно действовать в нестандартных ситуациях: например, смогут быстро разобраться с языком программирования, смогут предложить эффективное решение для проблемы, у которой еще нет готового решения.

Информационные компьютерные технологии же являются средством специального обучения и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ, и решают задачи обучения возрастных и функциональных особенностей, обучающихся этой категории.

Приоритетность и целесообразность использования информационных компьютерных технологий в обучении детей с ОВЗ направлено на:

- уменьшение срока усвоения учебного материала и коррекции нарушений у ребенка;
- повышение мотивации к обучению, за счет обучения в деятельности;
- возможность выбора оптимального темпа прохождения материала;
- развитие наблюдательности, логического мышления, внимания, памяти, воображения, креативного мышления;
- развития умения чётко и лаконично излагать и обосновывать свои мысли; развитие интеллектуальных, познавательных и творческих способностей учащихся;
- ориентация учащихся на профессии будущего;
- развитие и расширение возможностей, учащихся в самообразовании и более полного раскрытия способностей, учащихся на этапе их профессионального самоопределения.

Современные информационные технологии представляют огромные ресурсы не только для образования, с помощью которых можно успешно использовать время, проведенное ребенком возле компьютера, но и возможность выявить и развить детские идеи, помочь организовать досуг с максимальной пользой. Хорошо организованная внеурочная деятельность позволяет детям раскрыть свои природные склонности, так как каждый ребенок по-своему талантлив. Один проявляет свои таланты в учебе, другой в творчестве. Очень часто родители, педагоги захотят, чтобы этот талант был реализован не только внутри семьи, но и замечен обществом. Родители, без сомнения, могут быть союзниками. Приобщение родителей к деятельности детей во время дистанционного обучения дает возможность семьям детей с ОВЗ узнать о возможностях цифровых ресурсов, найти единомышленников, почувствовать уверенность в собственных силах и, в конечном счете, преодолеть «комплекс беды», характерный для многих семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Во-вторых, эмпирически изучим специфику цифровой социализации подростков с ОВЗ. Для того чтобы изучить цифровую социализацию подростков с ОВЗ мы опираемся на теоретические положения современной литературы по киберпсихологии, возрастной и педагогической психологии. Данное исследование необходимо для лучшего изучения личностного портрета подростка в цифровую эпоху. В настоящем исследовании мы проводим разведочный анализ – изучаем какие существуют взаимосвязи между психологическими особенностями, проявлениями социальной адаптации и виртуальными предпочтениями; а также определяем, что требует дальнейшего углубленного изучения.

Для реализации поставленных задач использовались следующие *методики* [5-8, 10-17]:

1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).
2. Методика диагностики степени готовности к риску (А. М. Шуберт).
3. Методика диагностики мотивации успеха и мотивации боязни неудачи. (А. А. Реан).
4. Методика смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев).
5. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс).
6. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс).
7. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева).
8. Методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована Ю. Л. Ханиным)).

9. Методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан).

Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля. Соответствие эмпирических результатов общепринятым научным критериям достигалось, в том числе и путем использования репрезентативных выборок испытуемых. В качестве испытуемых в исследовании приняло участие 93 школьника в возрасте от 13 до 16 лет, 56 девочек и 37 мальчиков, 13 из них подростки с ОВЗ.

В-третьих, проанализировать полученные результаты исследования. В ходе применения процедуры описательной статистики были установлены основные статистические параметры, которыми можно описать имеющееся распределение данных. Оно носит характер близкий к нормальному распределению.

Таким образом, установлены следующие социально-психологические особенности подростков с ОВЗ в условиях цифровизации:

- уровень толерантности у исследуемой группы подростков низкий.
- мотивация на достижение успеха у подростков ниже среднего.
- высокий показатель мотивации к избеганию неудач.
- смысл жизненных ориентаций ниже среднего.
- высокий показатель ригидности.
- высокий показатель готовности к риску.
- по большей части подростки предпочитают компьютерные игры жанра шутер, а среди социальных сетей выбирают телеграмм и вконтакте.

В действительности это выражается в том, что подростки не очень хорошо относятся друг к другу, стараются не контактировать без надобности, не любят участвовать в мероприятиях которые для них проводят. Подростки готовы выходить за грань своего комфорта, готовы рискнуть ради успеха на пути к решению той или иной задачи. Но при этом изначально они предпочитают избегать сложных задач, которые они никогда не делали.

Большинство опрошенных нами подростков не имеют цели на будущее благодаря чему они не придают осмысленность жизни и имеют временную перспективу. То есть они в большей степени живут сегодняшним днем. Также это может быть связано с тем, что каждый их день похож на другой, и они не замечают ничего интересного в своей жизни.

Высокий показатель ригидности наших подростков может говорить о том, что они неподатливы изменениям, вводимым новациям, имеют слабую переключаемость с одного вида работы на другой.

Далее применялся метод парной корреляции по Пирсону. Все условия применения коэффициента корреляции Пирсона были соблюдены: сравниваемые переменные получены в шкалах интервалов и отношений; распределения зависимой и независимых переменных близки к нормальному, нормальность распределения проверялась при помощи методов непараметрической статистики, а именно одновыборочного критерия Колмагорова-Смирнова.

Проведенный корреляционный анализ имел своей целью определение характера и силы связи между такими социально-психологическими особенностями как: показатели общего индекса толерантности, ригидности, СЖО, мотивации достижения успеха и избегания неудачи, степени готовности к риску, предпочитаемых социальных сетей и компьютерных игр. Корреляционный анализ предоставил нам информацию о характере и степени выраженности связи (об этом мы судим по коэффициенту корреляции).

Объясним результаты корреляционного анализа. Установлена сильная положительная взаимосвязь низких показателей толерантности и низким общим показателем СЖО ($r=0,74$, $p=0,05$). Данный результат свидетельствует о том, что подростки мало взаимодействуют со своими сверстниками и в основном сидят в своем мире, что не привносит в их жизнь никакого разнообразия, тем самым им кажется, что их жизнь скучная и бесперспективная.

Установлена сильная отрицательная взаимосвязь высоких показателей ригидности и низкой мотивацией к достижению успеха ($r= -0,87$, $p=0,01$). Данный результат свидетельствует о том, что подростки неподатливы изменениям в своей жизни за счет чего не узнают новой информации и изменений в мире, они не пытаются узнать ничего нового для себя тем самым не делают никаких продвижений для достижения успеха.

Установлена сильная положительная взаимосвязь показателей мотивацией к достижению успеха и высокими показателями готовности к риску ($r=0,68$, $p=0,01$). Данный результат свидетельствует о том, что подростки готовы выходить за грань своего комфорта, готовы рискнуть ради успеха на пути к решению той или иной задачи. Они могут поставить все на кон ради того, чтобы получить результат.

Получив первичные замеры и осуществив их анализ, а также проанализировав взаимосвязи между исследуемыми параметрами можно сказать, о том, что социализация подростков в реальном жизненном пространстве носит осложненный характер. Необходимо выяснить, данная ситуация характерна для всех подростков, принявших участие в исследовании или для определенных групп.

Далее была осуществлена рандомизация испытуемых – формирование контрольной и экспериментальной групп. При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась однофакторная схема планирования. Так, межгрупповым фактором – принадлежность испытуемых к группам: контрольной и экспериментальной.

1 группа – экспериментальная. В нее вошли подростки, имеющие нормативное развитие (НР).

2 группа – контрольная. В нее вошли подростки, имеющие ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Далее представлены результаты однофакторного дисперсионного анализа. Полученные данные позволяют определить, что исследуемые особенности подростков статистически значимо не различаются в группах подростков нормативно развивающихся и с ограниченными возможностями здоровья, кроме параметра «риск», который мы обсудим далее. Полученные результаты еще раз подтверждают исследования, проведенные А. А. Волченковой, М. М. Кашаповым [9]. Данный факт свидетельствует о психолого-педагогической целесообразности совместного обучения подростков в условиях инклюзии, как они и учатся в настоящий момент, а также является необходимым условием для разработки развивающих занятий по проблеме социализации. Были получены следующие результаты, такой параметр как «готовность к риску», по которому исследуемые группы статистически значимо различаются ($F=27,159$, $p=0,003$); также мы можем увидеть, что такие параметры как: общий индекс толерантности, ЭМУ – мотивация достижения успеха, ЭМН – мотивация к избеганию неудач, СЖО-общий показатель ОЖ, Р – ригидность – статистически значимо не отличаются в исследуемых группах подростков.

Обнаруженные высокие показатели по параметру «склонности к риску» в группе подростков с ОВЗ. На наш взгляд, это связано с тем, что для таких подростков мир интерпретируется совсем иначе, и, каждый даже, на наш взгляд, незначительный поступок для них может стать огромным риском на пути к своей цели. При том, что такие подростки не особо социальны, они все равно пытаются общаться в классе и выполнять задания учителя, что как нам кажется для них огромный труд и риск.

Обнаружены одинаково невысокие показатели по параметру толерантности. На наш взгляд, это связано с тем, что подростки боятся осуждения или порицания за то, что они не такие как все, и для них кажется лучше не контактировать ни с кем, чем заводить друзей и выслушивать, что ты не такой.

Обнаружены одинаково невысокие показатели по параметру мотивации достижения успеха (ЭМУ). На наш взгляд, это связано с тем, что подростки не уверены в своих силах и успехах в достижении чего-либо. Они боятся осуждения, ведь, когда они начнут делать что-то новое для них или стараться достигнуть успеха в чем-то и у них это не получится над ними могут смеяться, издеваться и т.д.

Обнаружены одинаково невысокие показатели по параметру мотивация к избеганию неудач (ЭМН). На наш взгляд, это связано с тем, что подростки предпочитают избегать какого-либо риска, или сложных задач, которые они никогда не делали, так как они не уверены в своих силах. А для того чтобы проверить смогут ли они выполнить задачу им нужно рискнуть выйти из своей зоны комфорта, чего они также боятся сделать и тем самым им легче отстраниться или отказаться от задания.

Обнаружены одинаково невысокие показатели по параметру общий показатель ОЖ (СЖО). На наш взгляд, это связано с тем, что подростки не имеют цели на будущее благодаря чему они не придают осмысленность жизни и имеют временную перспективу. То есть они в большей степени живут сегодняшним днем. Также, это может быть связано с тем, что каждый их день похож на другой, ведь они почти ни с кем не общаются и не стремятся к чему-либо, они просто проживают свою жизнь по течению.

Обнаружены одинаково невысокие показатели по параметру ригидности. На наш взгляд, это связано с тем, что подростки неподатливы изменениям, вводимым новациям, имеют слабую переключаемость с одного вида работы на другой. Они в основном играют в телефоне и не обращают внимание на окружающее их. Также возможно современная тенденция реформирования образования, выражающаяся в новом инклюзивном статусе школ, увеличении самостоятельной подготовки школьников, усиливает эмоциональную нагрузку, создает напряжение и стресс. К сожалению, система, сопровождающая образовательный процесс (в том числе школьная психологическая служба), развивается не так прогрессивно и пока не способна в полной мере удовлетворить запросы школьников. Именно поэтому возможно они не податливы изменениям и новизне т.к. это не то, чего они хотят и это не так удобно и комфортно для них как они того бы хотели.

Заключение. Выявленные сходства уровня развития исследуемых особенностей подростков, характеризующих их социализацию в условиях цифровизации между группами нормативно развивающихся подростков и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья акцентируют дальнейшее внимание на следующих мишенях психолого-педагогической работы:

- Необходимо уделить внимание личности каждого ученика, для того, чтобы научить его прислушиваться к себе, слышать свои эмоции, отслеживать мысли и придавать им форму слова. Чем лучше подросток будет осознавать себя, тем проще ему будет формировать у себя социальную компетентность и поддерживать стабильные контакты с окружающими.
- Необходимо формирование микросоциального отношения к окружающим; в нашей задаче стоит формирование понимания подростками того, как другие относятся к различным жизненным аспектам, т. е. навыков толерантного общения, адекватного психологического контакта.
- Необходимо формирование личностного отношения друг к другу, понимания подростками того, что они похожи, данный факт будет способствовать развитию навыков эмпатии и саморегуляции.
- Формирование отношения к образовательному пространству школы, именно отношения, не эмоциональной реакции, а осознанное понимание происходящего, а также последствий поступков и действий всех участников образовательного процесса, таким образом, формируя экологичную инклюзивную культуру образовательной организации.
- В результате применения процедуры дисперсионного анализа было установлено, что цифровая социализация влияет на подростков с ограниченными возможностями здоровья также как и на подростков, имеющих нормативное развитие, за одним лишь исключением по параметру «склонность к риску».

Таким образом, предполагается, что цифровая социализация влияет на психологические особенности подростков с ОВЗ.

Литература

1. Асмолов Г. А. Мы обречены на толерантность // *Семья и школа*, 2001. № 11, 12. С. 32–35.
2. Балабанова Л. М. Судебная патопсихология: вопросы определения нормы и отклонений: монография. Донецк: Изд-во «Сталкер», 1998. 429 с.
3. Белякова Я. С. Специфика проявления межличностной толерантности в ситуации конфликтного взаимодействия. Москва: Изд-во Флинта, 2006. 198 с.
4. Войсунский А. Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2008. № 2. С. 140–153.
5. Гульянова Н. А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // *Вестник МГУ, Серия 14. Психология*. 2001. № 3. С. 68–75.
6. Жданова С. Ю. Отношение к другим в зависимости от отношения к себе // *Вестник ЧГПУ. Серия 8. Начальное образование*, 2001. № 2. С. 38.
7. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности: монография. Государственная академия наук, Российская академия образования. Ярославль: Филигрань, 2021. 615 с.
9. Кашапов М. М. Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // *Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 25. № 4. С. 75–80.
10. Ольшанский Д. В. Психология масс. СПб: Питер, 2001. 368 с.
11. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: учебное пособие. Ростов на Дону: «Феникс», 2004. 384 с.
12. Сомова Н. Л. Программа психолого–педагогического сопровождения развития социальной толерантности младших подростков // *Психология образования: культурно-исторические и социально–правовые аспекты: материалы III Национальной научно-практической конференции*. Москва: 2006. С. 56–58.
13. Griffiths M. The Role of Context in Online Gaming Excess and Addiction: Some Case Study Evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2010. №8. P. 119–125.
14. Kim S. J., Marsch L. A., Hancock J. T. et al. Scaling up research on drug abuse and addiction through social media big data. *Journal of medical Internet research*. 2017. Vol. 19. №10.
15. Lefever (nee Cole), H., Griffiths, M. Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 2007. №10. P. 575–583.
16. Li J. B., Mo P. K. H., Lau J. T. F. et al. Online social networking addiction and depression: The results from a large-scale prospective cohort study in Chinese adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*. 2018. Vol. 7. №3. P. 686–696.
17. Soldatova G. Digital Socialization Of Russian Adolescents: Internet As Constant Dimension Of Any Activities, 2019. P. 693–701.

Психологическая коррекция тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено

Н. Ю. Литвинова, П. А. Добронравова, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрены причины и проявления тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено. На основе эмпирических данных, полученных при помощи Теста тревожности Филлипса, методики СМАС А. М. Прихожан, методики «Лесенка» В. Г. Щур предлагается программа психологической коррекции тревожности детей. Программа коррекции рекомендована для 22% детей, у которых был обнаружен высокий уровень тревожности. Предлагается проводить коррекцию тревожности через воздействие на самооценку испытуемых.

Ключевые слова: тревожность, тревога, детская тревожность, коррекция, эмоциональная сфера ребенка, коммуникативные навыки, самооценка.

Среди наиболее актуальных проблем эмоциональной сферы ребенка, переходящего из младшего школьного звена к среднему, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. Психологи при оценке эмоционального состояния для сопровождения ребенка такого возраста, уделяют особое внимание проявлениям тревожности и беспокойства.

При переходе на новую ступень школьного обучения ребенок сталкивается со следующими трудностями:

- вхождение в новую социальную среду;
- смена ведущего вида деятельности;
- предъявление все более сложных требований и ожиданий, результатом чего может стать высокий уровень выраженности тревожности.

Согласно мнению ученых, сопровождающих решение проблемы высокого уровня выраженности тревожности детей, средний уровень проявлений тревожности возрастает при переходе в среднюю школу (от 4-го к 5-му классу) [5]. Такие дети характеризуются беспокойством, быстрой сменой настроения, им не присуща уверенность в себе и своих силах, всё это негативно сказывается на формировании психики ребенка. Уровень тревожности может влиять на все значимые сферы деятельности ребенка – успехи в учебе, в школе, взаимоотношения со сверстниками, адаптацию в новых условиях. «...Наличие тревожности как устойчивого образования оказывает существенное влияние на успешность деятельности детей всех исследованных возрастов в тревожных ситуациях, ухудшая ее...» [5].

Цель исследования: разработать программу психолого-педагогической коррекции тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ по проблеме тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено.
2. Организовать и провести эмпирическое исследование выраженности тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено.
3. Разработать программу психолого-педагогической коррекции тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено.

Практическая значимость: разработанная коррекционная программа тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено «Равновесие», которая может быть использована при сопровождении детей, испытывающих тревожность, страхи в ситуации школьного обучения.

Эмпирической базой исследования является Средняя общеобразовательная школа г. Владимира. Испытуемые – учащиеся 4-го класса. Численность выборки – 27 детей в возрасте от 10 до 11 лет (7 мальчиков, 20 девочек).

Методы исследования:

- наблюдение;
- беседа;

– метод теста: Тест школьной тревожности Филлипса, Шкала явной тревожности СМАС А. М. Прихожан, Методика «Лесенка» В. Г. Щур;

– методы математической статистики: описательная статистика.

Теоретическими основаниями исследования послужили работы А. М. Прихожан, А. И. Захарова, Б. И. Кочубей, Е. В. Новиковой, А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой.

В самом общем смысле, согласно краткому психологическому словарю, тревога определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [3]. Мнение ученых, исследующих тревожность детей, аналогично вышесказанному определению: тревожность представляет собой предчувствие возможной опасности и переживание эмоционального дискомфорта; кроме того, исследователи придают этому состоянию статус устойчивого личностного образования, сохраняющегося на протяжении достаточно длительного периода времени, имеющее побудительную силу и устойчивые формы проявления в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений.

Тревожность имеет явную специфику в зависимости от возраста, что проявляется в ее источниках, содержании, формах проявления, компенсации и механизмах защиты. Исследования показывают, что среди детей обоих полов при переходе из младшей школы в среднее звено происходит увеличение интенсивности переживаний тревожности, опасности, неопределенности [5]. Причинами тревожности детей выступают изменение уровня и содержания требований со стороны взрослых, новый распорядок дня, столкновение с системой школьных оценок, несоответствие ожиданий родителей результатам в учебной деятельности ребенка, внутриличностные конфликты, связанные с оценкой собственной успешности, нарушение взаимодействия со сверстниками [1, 2, 5]. В качестве форм проявлений тревожности выступают ухудшение соматического здоровья, нежелание ходить в школу, излишняя старательность или отказ при выполнении учебных заданий, раздражительность, рассеянность, страхи, неуверенность в себе.

По мнению Б. И. Кочубей, Е. В. Новиковой, причиной школьной тревожности могут стать внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности [2]. А. М. Прихожан отмечала, что как психопрофилактическая, так и психокоррекционная работа, связанная с тревожностью, предполагает, в числе прочего, непосредственную работу с детьми и подростками, ориентированную на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. В этой связи, целью коррекционной программы является коррекция тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено за счет повышения самооценки, в частности – повышения оценки успешности в различных сферах деятельности, а также общительности, коммуникативности детей.

При исследовании уровня выраженности школьной тревожности (Тест Филлипса) были получены следующие результаты.

Средний групповой результат по шкале «Общая тревожность в школе» соответствует нормальному уровню выраженности тревожности ($9,96 \pm 6,1$), что характеризует детей как способных к рациональному, адекватному реагированию в ситуациях стресса, говорит об адаптивности детей и лишь ситуативном беспокойстве, не нарушающем общий эмоциональный фон и не влияющем на поведение и настроение. Низкий уровень выраженности общей тревожности в школе продемонстрировали 59,26% испытуемых ($5,75 \pm 3,4$), что свидетельствует о том, что общее эмоциональное состояние ребенка в школе в таком случае не связано с выраженными страхами, тревогами, дети чувствуют себя комфортно и непринужденно в школьной среде. Средний уровень выраженности общей тревожности показали 22,2% детей ($14 \pm 1,9$); такие дети в школе могут сталкиваться с ситуативными проявлениями тревоги, однако, общий эмоциональный фон стабилен. Высокий уровень выраженности общей тревожности в школе обнаружен у 18,52% детей ($18,60 \pm 1,8$), что свидетельствует о том, что включение в жизнь школы для таких детей может становиться поводом для повышения состояния тревожности, такие дети могут остро реагировать на стрессовые события, связанные со школой.

По шкале «Переживание социального стресса», в среднем, дети характеризуются низким уровнем выраженности тревожности ($4,37 \pm 1,6$), в целом, дети не проявляют тревожность и страхи при общении в школьном коллективе. Низкий уровень выраженности переживания социального стресса выявлен у 70% детей ($3,63 \pm 1,3$), что свидетельствует о том, что эмоциональное состояние большинства детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты в школе, не характеризуется проявлениями страхов, тревоги, не доставляет дискомфорта. Средним уровнем выраженности переживания социального стресса характеризуются 30% детей ($6,13 \pm 0,4$), что свидетельствует о наличии некоторого напряжения в ситуации общения в школе у данных детей. Высокий уровень выраженности социального стресса у детей выявлен не был.

По шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» средний групповой результаты (4.41 ± 1.8) соответствует также низкому уровню выраженности изучаемого признака, то есть, в целом, дети не сталкиваются с условиями, отрицательно влияющими на успешность их деятельности. Низкий уровень выраженности фрустрации потребности в достижении успеха продемонстрировали 93% детей (4.12 ± 1.5), что свидетельствует об отсутствии в школе неблагоприятного психического фона, который не позволяет детям развивать свои потребности в успехе и достижении результатов. Средний уровень выраженности фрустрации потребности в достижении успеха выявлен у 7% детей (8 ± 1.4), что свидетельствует о том, что несколько детей сталкивались с некоторыми ограничениями в достижении успехов, стремлении к высоким результатам. Высокого уровня выраженности данного признака выявлено на выборке не было.

По шкале «Страх самовыражения» средний групповой результат (2.15 ± 1.8) соответствует низкому уровню выраженности – в целом, испытуемые характеризуются ровным эмоциональным фоном в ситуации самовыражения, не боятся проявлять свои эмоции и чувства. Низкий уровень выраженности страха самовыражения среди испытуемых был выявлен у 56% детей (0.80 ± 0.7), что свидетельствует о том, что большинство детей в ситуации демонстрации своих возможностей не испытывает негативных эмоциональных переживаний. Средний уровень страха самовыражения был обнаружен у 33% испытуемых (3.3 ± 0.5), что указывает на то, что дети могут ситуативно сталкиваться с переживаниями в ситуации самораскрытия и предъявления себя другим. Высокий уровень выраженности страха самовыражения продемонстрировали 11% детей, что говорит о наличии в классе детей, склонных к тревожности в ситуации самовыражения, самораскрытия.

По шкале «Страх ситуации проверки знаний» средний групповой результат (3.41 ± 1.9) соответствует среднему уровню выраженности изучаемого признака – в целом, дети не боятся оценки их умений и навыков, не испытывают переживаний в ситуациях контроля. Низкий уровень выраженности страха самовыражения продемонстрировали 37% испытуемых (1.4 ± 0.7), такие дети в ситуации проверки знаний, умений, навыков не испытывают выраженной тревоги, страхов, спокойно относятся к проверке своих возможностей. Средний уровень выраженности страха самовыражения свойственен для 30% испытуемых (3.5 ± 0.5), такие дети могут испытывать иногда негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки их знаний, достижений, возможностей. Высокий уровень выраженности страха самовыражения характерен для 33% детей (5.6 ± 0.5), что свидетельствует о том, что треть класса испытывает выраженный страх, тревогу по отношению к ситуации проверки знаний. Особенно часто страх выражается при публичной проверке знаний.

По шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» в среднем, дети характеризуются низким уровнем выраженности признака (2.37 ± 1.2), в целом, дети способны опираться на свою точку зрения и не ищут внешнего одобрения, могут защищать собственные интересы. Низкую выраженность страха не соответствовать ожиданиям окружающих продемонстрировали 60% детей (1.6 ± 0.7), что свидетельствует о том, что большинство детей в классе не ориентируется на внешнюю оценку, не ожидают негативной оценки со стороны. Средний уровень выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих характерен для 37% испытуемых (3.4 ± 0.5), что свидетельствует о том, что треть класса в некоторой степени ориентируется на внешнюю оценку своих действий, мыслей, поступков. Высокий уровень выраженности страха не соответствовать ожиданиям свойственен для 4% испытуемых, такие дети могут испытывать выраженный страх и тревогу по поводу оценки со стороны, ожидают негативных оценок.

По шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» дети, в среднем, характеризуются низким уровнем выраженности данного признака, что свидетельствует о том, что дети не испытывают физических проявлений в стрессовых ситуациях. Низкая выраженность по данной шкале характерна для 70% детей (1.1 ± 0.8), что свидетельствует о том, у большинства детей присутствует приспособляемость к стрессовым условиям, они способны адекватно реагировать в ситуации тревоги и страха. Средняя выраженность характерна для 26% испытуемых (3.4 ± 0.5), что указывает на то, что такие дети также обладают нормальным уровнем самоконтроля, способны, чаще всего, адекватно реагировать в стрессогенных ситуациях, в состоянии тревоги. Для 4% испытуемых характерен высокий уровень по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», у данных детей существует вероятность деструктивной, неадекватной реакции в ситуации стресса, низкая приспособляемость к изменяющимся условиям.

По шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» дети, в среднем, характеризуются низким уровнем выраженности данного признака (3.4 ± 1.2), что свидетельствует о том, что дети чувствуют себя комфортно в ситуации взаимодействия с педагогическим составом. Низкий уровень выраженности страхов в отношениях с учителями обнаруживается у большинства испытуемых – 70% (3 ± 0.9), что сви-

детельствует об отсутствии негативного эмоционального фона при общении детей с учителями, взрослыми; общение с ними, в основном, не вызывает тревог, страхов, не снижает успешность обучения школьника. Средний уровень выраженности страхов в отношениях с учителями характерен для 22% испытуемых (5 ± 0), что свидетельствует о том, что общение с учителями у таких детей не вызывает в большинстве случаев затруднений. Высокого уровня выраженности страхов в отношениях с учителями обнаружено не было.

Таким образом, преобладающими причинами тревожности детей стали страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения. Наименьшую выраженность имеют проблемы, связанные с фрустрацией потребности в достижении успеха.

При исследовании выраженности тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено (СМАС А. М. Прихожан) было выявлено, что в среднем испытуемые характеризуются нормальным уровнем выраженности тревожности (5.62 ± 2.3), который необходим человеку и обеспечивает адаптационный механизм, продуктивность деятельности.

В процентном соотношении в соответствии со шкалой явной тревожности СМАС А.М. Прихожан у испытуемых преобладает нормальный уровень тревожности – 58% испытуемых ($4.6 \pm 1,1$), однако, в группе детей присутствует часть школьников, характеризующихся и повышенной тревожностью – 23% (7.3 ± 0.5) – данная тревожность может быть ситуативной, связанной с ограниченным кругом ситуаций и не проявляться в обычной деятельности. Чрезмерное спокойствие продемонстрировали по 8% детей (2 ± 0), такие дети не испытывают ярких эмоциональных переживаний страха и тревоги даже в стрессовых для других детей ситуациях; очень высокую тревожность продемонстрировали также 8% детей (10 ± 0), что говорит о состоянии ярко выраженного переживания тревоги и страха на протяжении продолжительного времени в ситуации малейших изменений в жизни, что влияет на настроение и состояние этих детей; явно повышенная тревожность характерна для 4% испытуемых (9 ± 0), такие дети могут испытывать продолжительные и интенсивные переживания тревоги.

При исследовании выраженности самооценки детей при переходе из начальной школы в среднее звено при помощи методики «Лесенки» В. Г. Щур было выявлено, что в группе испытуемых в среднем преобладает средний уровень самооценки ($3,89 \pm 1.4$), то есть, дети способны адекватно оценивать себя. Высокий уровень выраженности самооценки был выявлен у 3% детей (1 ± 0), что может свидетельствовать о том, что таким детям не свойственна выраженная рефлексия, такие дети могут ориентироваться в большей степени на внешнюю оценку, похвалу учителя или родителей. Средний уровень самооценки свойственен 67% детей ($3,3 \pm 1$), что свидетельствует о том, что большинство детей в классе характеризуется нормальной самооценкой, они способны адекватно оценивать свои знания, умения и навыки, имеют положительное отношение к себе. Заниженная самооценка характерна для 29% детей (5.5 ± 0.5), что свидетельствует о том, что такие дети оценивают свои способности и умения невысоко, отрицательно относятся к себе, у таких детей могут быть нарушены межличностные отношения с другими детьми.

Таким образом, в соответствии с результатами Теста школьной тревожности Б. Филлипса, в средних групповых результатах обнаруживается низкая выраженность тревожности. Испытуемые, в основном, характеризуются стабильным эмоциональным состоянием, связанным с формированием социальных контактов со сверстниками, атмосфера является благоприятным фоном для развития потребностей в успехе; дети не испытывают сложностей с демонстрацией своих возможностей, негативных переживаний в ситуации проверки; не склонны к ориентации на внешнюю оценку собственных результатов, обладают нормальной приспособляемостью к ситуациям стрессогенного характера; не испытывают проблем с отношениями с учителями. Однако также наблюдаются дети, обладающие повышенным и высоким уровнем общей тревожности в школе. Преобладающими причинами тревожности детей стали страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения. Наименьшую выраженность имеют проблемы, связанные с фрустрацией потребности в достижении успеха.

По результатам методики СМАС А. М. Прихожан, у испытуемых преобладает нормальный уровень тревожности. В группе детей присутствуют также школьники, характеризующиеся и чрезмерным спокойствием; и повышенной тревожностью, которая может быть ситуативной, связанной с ограниченным кругом ситуаций и не проявляться в обычной деятельности; и очень повышенной тревожностью.

Самооценка испытуемых, в соответствии с результатами методики «Лесенка» В. Г. Щур, соответствует в большинстве случаев нормальному уровню. Однако наблюдаются также и дети, обладающие пониженной или завышенной самооценкой.

Полученные данные относительно выраженности тревожности и самооценки у детей формируют необходимость дальнейшей проработки темы и составления коррекционной программы, направленной на корригирование выявленных характеристик.

Мы предлагаем коррекционную программу коррекции тревожности детей при переходе из начальной школы в среднее звено «Равновесие» для 22% детей (6 человек) из исследуемой выборки, которые имеют высокий уровень выраженности по одной или нескольким шкалам Теста тревожности Филлипса (общая тревожность, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу), а также повышенный или высокий уровень выраженности тревожности согласно Шкале явной тревожности СМАС А. М. Прихожан. В соответствии с полученными данными были сформулированы основные цели нашей коррекционной программы:

- 1) сформировать умение ребенка положительно оценивать себя;
- 2) научить ребенка способам мышечной, дыхательной релаксации;
- 3) восстановить потребность ребенка в межличностном общении;
- 4) научить ребенка способам совладания с собственными страхами.
- 5) закрепить в сознании ребенка установку успешности;

Содержание коррекционной программы будет включать в себя игровые упражнения, научение техникам телесной релаксации, арт-терапевтические техники, и состоять из восьми занятий продолжительностью 25–30 минут.

Ожидаемые результаты проведения коррекционной программы следующие:

- 1) повышение уверенности ребенка в собственных силах, умение ребенка видеть свои положительные качества и использовать их;
- 2) повышение осведомленности о методах совладания со страхами;
- 3) научение ребенка способам мышечной и дыхательной релаксации и успешное использование техник в ситуации нервного напряжения, высокой эмоциональной нагрузки;
- 4) повышение навыков межличностной коммуникации, способность ребенка понимать чувства, эмоции других людей и успешно выстраивать на этой основе продуктивное взаимодействие;
- 5) закрепление установки на успешность вследствие формирования уверенности в себе, и понижение в этой связи уровня выраженности тревожности.

Литература

1. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. Санкт-Петербург, 1997. 320 с.
2. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. Москва: Знание, 1988. 80 с.
3. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 248 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

Психологические особенности подростков в кризисных ситуациях

Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин, С. К. Сысоев, г. Смоленск,
Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрены понятия кризиса и кризисной ситуации. Подробно описаны особенности протекания возрастного кризиса. Дана подробная характеристика основных черт психологического кризиса (психологический дискомфорт, возможность помощи, длительность психологического кризиса и т. д.). Представлено описание кризисов утраты, разлуки и травмирующих кризисов.

Ключевые слова: подростки, кризисная ситуация, психологическое здоровье, тревога, суицидальная активность, психический дискомфорт.

Актуальность данной темы обусловлена ежегодным увеличением количества подростков, склонных к кризисным состояниям. Этому способствуют различные патологические факторы эндогенного и экзогенного происхождения. К ним относятся генетические отклонения, отягощенная наследственность, физические и психические травмы, психосоматические заболевания, дестабилизация современного общества и отдельных семей, недостаток опыта в преодолении критических ситуаций, влияние на психику ребенка средств массовой информации.

Наиболее уязвимыми в кризисных ситуациях жизни, в силу специфики возрастного развития, оказываются именно подростки. Можно говорить об особой психологической незащищенности данной возрастной группы. В подростковом возрасте, ребенку важно развиваться в социально-личностном плане с опорой на мнение и поддержку значимых взрослых, которая опосредует особенности психологического благополучия личности на данном этапе развития и в будущем. Мы живем в эпоху перемен, когда в силу научно-технического прогресса взросление школьника – подростка становится очень многогранным и противоречивым. С одной стороны, прогресс облегчает быт, делая его, казалось бы все более и более комфортным. Но внешнее упрощение ведет к внутреннему усложнению – компьютер, мобильный телефон, различные гаджеты – создают условия жизни, к которым не вполне приспособлена ни физиология, ни психика человека [8, 31].

Психологическое здоровье и подростка и взрослого отягощают факторы технического прогресса общества: информационная перегрузка, стрессы, ускорение темпа жизни, формализация межличностных контактов, «дистанционное» общение, в том числе и в процессе обучения, трансформация ценностей, общая социальная нестабильность.

Таким образом, одним из важнейших направлений деятельности образовательных организаций, наряду с воспитанием и обучением подрастающего поколения, является сохранение и укрепление здоровья воспитанников.

Само слово «кризис» (crisis) происходит из греческого языка, где оно обозначало суд, разбор, судебное разбирательство, а также приговор, судебное решение.

Философ и социолог Н. И. Лапин рассматривает этимологию понятия «кризис» и его производные следующим образом: «Ещё в Древней Греции под кризисом понималось завершение или перелом в ходе некоторого процесса, имеющего характер борьбы. В самом общем виде, кризис - есть нарушение прежнего равновесия и, в то же время, переход к новому равновесию» [6, 19].

«Толковый словарь Владимира Даля (том 2, 1881, издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, страница 194) дает следующее определение: в переводе с латинского – кризис – перелом, переворот, решительная пора переходного состояния.

Р. С. Немов раскрывает понятие «кризис» как состояние душевного расстройства, вызванное длительной неудовлетворенностью человека собой и своими взаимоотношениями с окружающим миром [4, 664].

Часто понятие «кризис» ассоциируется с понятиями: угрозы, риски, опасности, катастрофы. В общем случае слово «кризис» воспринимается как своего рода предупреждение: следует что-то предпринять, пока не произошло нечто худшее. Следовательно, его следует избегать, устранять, предотвращать,

а к тому же и скрывать. Такое понимание касается не только так называемых «психиатрических» кризисов, но и автобиографических и возрастных.

По мнению И. С. Кона, слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности. С другой стороны он считает, что кризис связан с ощущением несоответствия своего состояния изменяющимся требованиям социальной среды. Однако противоречия и сложности, с которыми мы сталкиваемся постоянно, не всегда перерастают в кризис [2].

Вместе с тем в современной психологической и психотерапевтической литературе получило широкое распространение определение кризиса, данное китайскими учеными – «полный опасности шанс» [3, 12]. Исходя из этого, кризис рассматривается как процесс, имеющий две стороны: опасность для личностного роста и потенциал личностного роста.

Переживая и преодолев кризис, человек имеет возможность получить много нового опыта, жизненную мудрость, силу преодоления и зрелость. Но в непреодоленном кризисе скрываются напряжение и опасность остаться с сильной и не проходящей болью духовного надлома. Jean Vanier (1989), философ и теолог, утверждал: «напряжение может полностью сломить человека, или привести его к сущности» [5, 6].

Проблематика кризиса индивидуальной жизни развивалась в основном в рамках профилактической психиатрии.

В качестве синонимов термина «кризис» в психологической литературе употребляются понятия «критический период» (Т. Шибутани), «перелом», «переход» (Г. Шихи), «поворотный этап жизненного пути» (С. Л. Рубинштейн), «разрыв» (Л. С. Выготский), «критическая ситуация» (Ф. Е. Василюк).

Таким образом, можно говорить о неизбежности переживания кризисов любым человеком как необходимым моменте жизни, процесса индивидуализации, социально-психологического процесса развития и становления личности и группы. По сути, кризис – это кризис жизни, критический момент и поворотный пункт жизненного пути.

Как отмечает В. В. Козлов, кризис – это всегда момент выбора из нескольких возможных альтернатив, момент выбора регрессивного или прогрессивного решения в дальнейшем развитии [1, 10]. Он же определяет кризис как естественное (возрастной и экзистенциальный кризис) или искусственное (антропогенное, техногенное, социогенное) препятствие на жизненном пути, преодоление которого невозможно личностью или группой привычными ресурсами [1, 8].

В медицинской психологии, психологии личности, психотерапии чаще всего используется термин «психологический кризис». Единого определения психологического кризиса нет. Ученая О. К. Полукордене обозначила психологический кризис, как реакцию здорового человека на трудную, эмоционально значимую для него жизненную ситуацию, требующую новых способов адаптации и преодоления, так как имеющихся недостаточно. При кризисе человека охватывает состояние сильного психического дискомфорта, которому характерны такие чувства как безнадёжность, бессилие, страх, напряжение, тревога, подавленное настроение, растерянность. По её мнению можно выделить основные черты психологического кризиса [5, 7-9]:

1. *Специфическое, эмоционально значимое событие для человека.* Одно из самых распространенных событий вызывающих психологический кризис – утраты. Их нужно понимать в более широком смысле – это может быть не только смерть близкого человека, но и развод, потеря работы, утрата материального благополучия, социального статуса. Это случаи, когда человек утрачивает то, что для него лично представляет эмоциональную и ценностную значимость. Психологические кризисы могут развиваться и после таких драматических событий, как неожиданные катастрофы, среди них и массовые: транспортные аварии, взрывы, пожары, землетрясения, террористические акты и т. п. Психологические кризисы могут быть обусловлены пережитым стрессом, фрустрацией, усилившимся внутренним конфликтом, испытанным насилием.

2. *Состояние психического дискомфорта,* во время которого человек переживает очень сильные напряжение, тревогу, растерянность, бессилие, безнадёжность, страх, вину и другие чувства, не позволяющие ему нормально функционировать, и которые продолжаются дольше тех, которые приходилось переживать ранее при преодолении возникающих серьезных жизненных проблем.

3. *Человек не знает, что делать в этой новой жизненной ситуации.* Каждый человек во время тяжелых переживаний всегда располагает конкретным жизненным опытом, который помогает ему преодолеть возникающие трудности, связанные с ними тяжелые и болезненные состояния. Но в случае психологического кризиса, ранее приобретенный опыт преодоления проблем не помогает. Имеющихся,

известных способов решения проблем недостаточно. Такая ситуация усугубляет общее состояние растерянности и бессилия, подрывает веру в собственные силы.

4. *Возможность помощи.* Во время психологического кризиса очень важно, имеется ли возможность получения помощи. Помощь могут оказывать близкие люди (члены семьи, друзья), специалисты преодоления кризисов – профессионалы в области психического здоровья и добровольцы. При отсутствии помощи психологический кризис может усугубляться и остаться непреодоленным.

5. *Длительность психологического кризиса.* Кризисные переживания длятся до 2-х месяцев. Если в течение, примерно, двух месяцев не проходят тяжелые чувства и переживания, сопутствующие психологическому кризису, человеку не удастся вернуться в привычный каждодневный ритм и качество жизни, то такое состояние уже не называется кризисным. На этом этапе определяются и диагностируются возможные в таких случаях нарушения (которые квалифицируются по доминирующим симптомам или нарушениям – эмоциональным, поведенческим и т.п.), поэтому и кризисная терапия/интервенция обычно применяется только во время переживания психологического кризиса.

6. *В каждом психологическом кризисе кроются две возможности:*

Преодолеть кризис: если психологический кризис преодолевается, кризисные переживания поощряют рост индивида, его развитие, эмоциональную зрелость.

Не преодолеть кризис: непреодоленный психологический кризис обуславливает *хронизацию* кризиса, т. е. возможны физические нарушения, проблемы психического здоровья, ослабление интеграции личности, трудности социального функционирования и нарушения адаптации, которые проявляются как обостряющиеся психологические проблемы или более глубокие нарушения психики; как соматические симптомы или болезни; может возникнуть расстройство к зависимостям от алкоголя или наркотиков и т. п. Эти последствия ведут к неадаптивному функционированию человека. Все эти последствия придется долго преодолевать уже множеству специалистов – врачам общей практики и разных специализаций, психологам, психотерапевтам, психиатрам, социальным работникам и т. д. Ликвидация последствий стоит всегда во много раз дороже, чем создание благоприятных условий для того, чтобы избежать причин, которые вызывают такие последствия. В этом кроется суть превенции кризисных переживаний – своевременное преодоление кризисов является очень важной частью охраны общественного здоровья.

Переживаемые детьми и подростками кризисы можно условно разделить на три основные группы: кризисы развития (возрастные кризисы), кризисы утраты и разлуки, травматические кризисы.

Возрастной кризис – это переходный период между возрастными этапами, который неизбежно переживается ребёнком при переходе от одного возрастного этапа к другому по завершении определенных стадий развития. В первую очередь этот вид кризиса обусловлен физиологическими сдвигами в организме ребёнка, морфофункциональными перестройками. Особенность протекания возрастного кризиса зависит от врождённых свойств нервной системы (темперамент), характера, индивидуальных, биологических и социальных отношений. Во время кризиса личность ребёнка, как открытая система, становится неустойчивой, даже на слабые раздражители отвечает неоправданно интенсивными откликами.

Возрастные кризисы – это кризисы естественные, нормативные. Неблагоприятные внешние воздействия, стрессовые факторы в эти периоды оказывают огромное влияние на дальнейшее формирование личности ребёнка, в частности на становление его сексуальности и способов реагирования на воздействия внешней среды.

Л. С. Выготский выделяет следующие возрастные кризисы у детей: кризис одного года, трёх лет, семи лет и подростковый кризис (13-17 лет).

Непреодоленные кризисы в сочетании с травматизацией могут превратиться в запущенные или выливаться в невротические, непоследовательные или агрессивные действия: побег, вандализм, убийство, суицид.

В пубертатный период проблемы и конфликты подростка могут перейти в затяжные кризисы. Именно в этом возрасте как регрессивная декомпенсация кризиса появляется первый пик суицидальной активности (суицидальные попытки и суициды), возникает риск негативных зависимостей (алкоголь, наркотики, токсические вещества и т. д.), депрессии, психогенные приступы с переживанием отчуждённости (дереализации и деперсонализации).

Травматические кризисы возникают в результате внезапного кратковременного или длительного воздействия событий, выходящих за рамки нормального человеческого опыта, к которым человек, как правило, не является готовым.

Выделяют травмы:

- причинённые каким-либо стихийным или природным бедствием;
- причинённые людьми (все виды насилия, жестокое обращение, сексуальное злоупотребление, война, теракты).

По продолжительности травмирующего действия выделяют краткосрочные и длительные или повторяющиеся травмирующие ситуации.

Выделяют четыре типа жестокого обращения с ребёнком:

- физическое жестокое обращение;
- сексуальное насилие;
- пренебрежение нуждами ребёнка;
- психологическое насилие.

Утрата – переживание, человеческий опыт, связанный со смертью близкого человека. Смерть предстаёт перед ребёнком с двух сторон. С одной стороны, ребёнок теряет близкого человека, и для многих детей это само по себе является очень сильной травмой, особенно если они были свидетелями насилия: убийства, самоубийства и так далее. Такие ситуации являются для детей кризисными, эту травму ребёнок может перенести через всю жизнь. С другой стороны, переживая смерть близкого, ребёнок сам начинает осознавать, что он смертен, и это наряду с переживанием утраты близкого травмирует его. Часто ребёнок не в состоянии раскрыть кому-либо свои чувства, свои страхи, чувство вины, возникшие у него после смерти близкого.

Во время кризиса утраты ребёнок переживает смешанные эмоции – от подавленности и печали до гнева и досады. Невозможно определённо предсказать, как именно среагирует на ситуацию утраты конкретный ребёнок: будет ли он изливать свои эмоции или будет переживать их «про себя».

Условно можно выделить несколько стадий переживания утраты. Если ребёнок переживает своё горе «про себя», внешне не выражая его, некоторые стадии переживания потери не всегда заметны окружающим, однако это не значит, что ребёнок не переживает соответствующих этой фазе эмоций.

Первая стадия – шок. Вторая стадия – злость и ощущение несправедливости. Третья стадия – печаль и сожаление. Четвёртая стадия восстановления.

Особенно высок риск попадания в ситуацию кризиса у детей, переживших суицид близких.

С кризисами разлуки дети сталкиваются в случаях развода родителей и создания родителями новых семей. Процесс адаптации детей после развода условно делят на три фазы:

- Первая, самая острая фаза, длится примерно около двух лет. Это время эмоциональной и физической разлуки одного из супругов с детьми. Субъективный дистресс и эмоциональные нарушения могут проявляться у детей в этой фазе как более или менее выраженное расстройство адаптации. Ухудшается здоровье, появляется агрессивность, апатия, разрушаются социальные контакты. Очень часто это проявляется в нарушении его социального функционирования, что выражается в ухудшение успеваемости, могут быть уходы из школы, побеги из дома, делинквентность, аддиктивное поведение. В это время ребёнок нуждается в любви и поддержке, заботе, разумном и честном объяснении происходящего. В случае, если такой поддержки нет, ребёнок остаётся одиноким, испытывает чувство собственной вины за происходящий развод, надежду на возможное возвращение прежнего статуса семьи, может переживать депрессию в связи с невозможностью что-либо изменить своими силами.
- Вторая фаза – переходная. Взрослые налаживают жизнь друг без друга, испытывая подъемы и спады. В случае если в этот период ребенок не получил поддержки, усугубляет нарушения эмоций и поведения, возникшие в острой фазе развода. При этом, как правило, дети недостаточно времени проводят с одним из родителей (обычно с отцом), а родители не «сотрудничают» между собой. Проблемы, возникающие в этом периоде, могут усугубляться особым нестабильным состоянием самих родителей, которые не могут быть достаточной опорой для ребёнка. Находясь в поиске нового партнёра либо переживая одиночество, родитель зачастую эмоционально отдаляется от ребёнка.
- Третья фаза означает создание нового жизненного стиля. Один или оба родителя заводят новые семьи. Если дети не подготовлены к этому, их отношения с приемными родителями могут складываться очень сложно, вызывать напряжения, как у взрослого, так и у детей. Ребенок может переживать такие чувства как ревность, обида, испытывать смешанные чувства – любовь и ненависть. В результате кризисное состояние ребенка может усугубиться.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что кризисное состояние возникает на фоне переживаний, которые по силе и продолжительности превосходят имеющиеся регуляторные возможности ребенка, и вызывают нарушения соматических, психофизиологических, психологических и социально – психологических адаптационных механизмов. Кризисные переживания могут способствовать дизонтогенезу (нарушению развития, инфантилизации) и качественно менять личность подростка.

Литература

1. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью. Методическое пособие: Москва: «Психотерапия», 2007. 336 с.
2. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
3. Лисбет Ф. Брюдадь. Психические кризисы в новой перспективе. Санкт-Петербург: Европейский дом, 1998. 164 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. 4-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Т. 1. Общие основы психологии. 688 с.
5. Полукордене О. К. Психологические кризисы: Практическое руководство / Вильнюс, 2003. 62 с.
6. Сидорина Т. Ю. Философия кризиса: Учебное пособие / Т. Ю. Сидорина. Москва: Флинта, Наука, 2003. 456 с.
7. Словарь практического психолога. / С. Ю. Головин. Минск; Харвест, 1998. 800 с.
8. Тарасова С. Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. Москва: Генезис, 2016. 144 с.

Психологическая коррекция агрессивного поведения старших подростков в образовательной организации

Д. О. Филатов, Ю. П. Ильюшкина, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье описаны факторы, влияющие на агрессивное поведение в подростковом возрасте, и результаты диагностики по выявлению уровня агрессивности и враждебности старших подростков в условиях образовательной организации. Определены принципы и методы психологической коррекционной работы с учетом подросткового возраста. Представлена программа психологической коррекции, ее содержание и оценка эффективности при работе с обучающимися колледжа старшего подросткового возраста.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, враждебность, агрессивное поведение, образовательная организация, социально-психологический тренинг.

Современный подросток знакомится с быстроменяющимся миром. Это создает для личности сложность по некоторому ряду причин, которые в основном связаны с процессом интеграции и адаптации подростка в учебной среде и внеучебной деятельности. К негативным факторам можно отнести большое количество информации, которая существенно воздействует на психику подростка. В подростковом возрасте у личности пока отсутствует четкая жизненная позиция, а также устойчивые защитные механизмы психики. Важную роль вносит скорость научно-технических реформ, что заставляет обучающихся соответствовать современным стандартам. Все вышеперечисленные факторы вызывают чувство отчаяния, раздражения и напрямую влияют на высокий уровень агрессии и враждебности у подростков. Высокий уровень агрессии в старшем подростковом возрасте может приводить к предрасположенности ребят к различным формам правонарушений.

«Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения» [3]. Агрессивные реакции возникают в социальных взаимодействиях, в связи с разными аспектами в межличностных отношениях.

Примечательным является тот факт, что агрессия старших подростков является, как правило, средством достижения собственной цели, способом и средством психической разрядки. В некоторых случаях агрессия является формой их самоутверждения и самореализации. Агрессия может служить способом замены подавленной нужды в чем-либо, помогает личности переключиться и справиться с фрустрацией.

Все определения агрессии можно понимать в ключе представления агрессии как непосредственных действий, которые направлены на причинение реального ущерба и вреда другой личности, группе. При этом враждебность у подростков, как проявление агрессии, проявляется в повышенной раздражимости (чувство ярости и злости), выражение негативных чувств через грубость и сквернословие. Агрессию в психологической литературе традиционно расценивают как действие, а агрессивность как черту личности.

Проведенный анализ психологической литературы свидетельствует об отсутствии одного подхода к определениям таких понятий как агрессивность и агрессия. Согласно литературным источникам, чаще агрессия определяется как «целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленному и неодушевленному), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д.» [4].

В ходе исследования на основе первичной диагностики особенностей проявления агрессивности у старших подростков колледжа нами была разработана программа коррекции их поведения в условиях образовательной организации с последующей оценкой ее эффективности. Мы предположили, что высокий уровень агрессивности старших подростков в образовательной организации должен снизиться после участия в коррекционной психологической программе. Для достижения этой цели в программу были включены упражнения, направленные на нивелирование первостепенных причин агрессивного поведения у старших подростков. При разработке психологической коррекционной программы мы опирались на принцип учета возрастных и личностных особенностей старшего подростка. Нами был разработан комплекс мероприятий, направленный на процесс обучения подростка способам корректного

выражения своего гнева, а также навыкам контроля эмоционального состояния и взаимодействия в социуме.

Первый этап работы был сопряжен с проведением психологической диагностики по изучению особенностей проявления агрессивного поведения у подростков в условиях образовательной организации с применением опросников «Диагностика агрессивного поведения» Л. Г. Почебут (см. рис. 1), «Опросник агрессивности и враждебности» А. Басса – А. Дарки» (см. рис. 2) с последующей статистической обработкой эмпирических данных (нахождение мер центральной тенденции, абсолютных значений, ранжирование данных, Т-критерий Вилкоксона).

Исследование проводилось в колледже инновационных технологий и предпринимательства (КИТП) Владимирского государственного университета. В исследовании приняли участие 22 респондента старшего подросткового возраста 17–18 лет. Это обучающиеся группы ИРсп-121. Девушки и юноши по 11 человек.

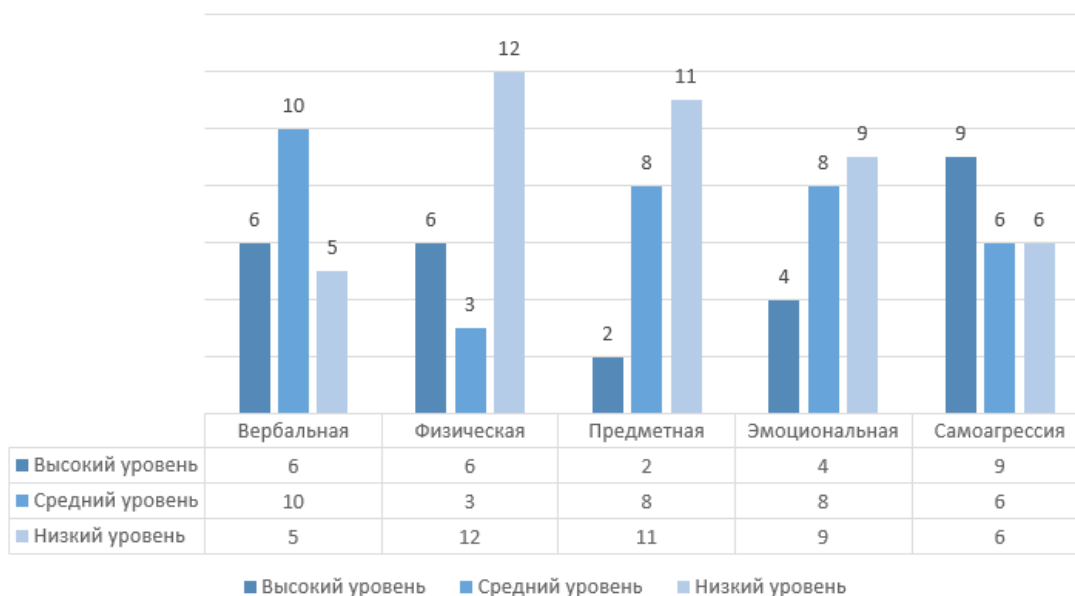


Рис. 1. Данные по уровням видов агрессивного поведения подростков по опроснику Л. Г. Почебут (ср. гр. зн.)

В ходе диагностики зафиксированы высокий уровень самоагрессии у 41%, вербальной агрессии – у 28 %, физической – у 28 % и предметной – у 9%. Также у 73 % обучающихся при первичной диагностике по данной методике зафиксирован высокий уровень враждебности, проявляющейся в повышенной раздражимости (чувство ярости и злости). При опросе подростки данной группы указывали на допустимость для достижения собственной цели в конфликтных ситуациях использования физической силы против другого человека; выражения негативных чувств через грубость и сквернословие в неформальном общении с друзьями.

По опроснику А. Басса – А. Дарки высокий показатель косвенной агрессии выявлен у 26 %, чувство «обиды» преобладает у 23 %, негативизм – у 18% респондентов (см. рис. 2).



Рис. 2. Данные о соотношении форм агрессии у респондентов по опроснику А. Басса, А. Дарки (в %)

Результаты исследования указывают на ряд специфических особенностей поведения подростков, обучающихся в колледже, которые могут быть охарактеризованы следующим образом. При общении с другими людьми подростки – обучающиеся колледжа часто, не осознавая причин, враждебно реагируют на другого или ситуацию, не осознавая этого. Подростки редко анализируют свое поведение, но чувствительны и эмоционально реагируют на поведение и общение с ними других людей. Они часто обижаются на других, когда не оправдываются их ожидания. В таких ситуациях у них могут появляться переживания, представляющие сочетание злости к внешнему миру, другим людям и жалости к себе.

Полученные данные позволили нам разработать и реализовать программу психологической коррекции уровня агрессивного и враждебного поведения у старших подростков. Коррекционная программа включает три социально-психологических тренинга (СПТ). В тренинги включены упражнения, направленные на личностный рост, понимание своих эмоций, командобразование, а также задания, нацеленные на конструктивное разрешение конфликтов у старших подростков. Первый блок программы – Тренинг личностного роста. Второй блок направлен на формирование и развитие навыков командообразования. В третий блок включен тренинг развития навыков конструктивного разрешения конфликтов (см. табл. 1).

Целью программы стало снижение агрессивности и враждебности в группе старших подростков в условиях образовательной организации.

При работе с подростками мы старались решить следующие задачи:

1. Сформировать у подростков представление о таких понятиях как «агрессия», «агрессивное поведение», «враждебность», причинах появления данных эмоций.
2. Развитие адекватной самооценки у старшего подростка.
3. Сформировать навыки эффективного взаимодействия внутри коллектива.
4. Развить у подростков эффективные способы личного реагирования на случающиеся конфликтные ситуации.
5. Оказать содействие в приобретении навыка эффективного решения конфликтов.

Основным методом работы стал социально-психологический тренинг, который показал свою эффективность при работе с подростками.

При разработке информационных блоков для тематических тренингов мы обратились к научным исследованиям проблемы агрессивности в исследованиях З. Фрейда, К. Лоренца, Э. Фромма, Д. Ричардсона, Р. Бэрона, С. Л. Колосовой, Г. Э. Бреслава, А. Н. Романина, И. А. Фурманова, В. И. Долговой, Я. В. Латюшина и др.; психолого-педагогическим исследованиям агрессивности в подростковом возрасте у Д. Е. Журавлева, Н. В. Перешеиной, М. Н. Заостровцевой и др.

Продолжительность каждого тренинга 60 минут. Каждый тренинг включал:

1. Знакомство / Приветствие (5–7 минут) для создания располагающей и доброжелательной атмосферы.
2. Информационный блок по теме тренинга (до 10 минут).
3. Разминка (3–5 минут), которая помогала учащимся настроиться на продуктивную работу и поднятия настроения.
4. Основная часть тренинга (30 минут) – это коррекционная работа.
5. Рефлексия / обратная связь / оценка занятия (10 минут).
6. Прощание (1–3 минуты) участников тренинга.

Таблица 1

Тематический план и содержание программы социально-психологического тренинга (СПТ)

Название тренинга	Содержание тренинга (упражнения)
Блок 1. Тренинг личностного роста	<p>Цели тренинга:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сформировать у учащихся представление о таких понятиях как «агрессия» и «агрессивное поведение». 2. Поспособствовать в развитии навыка понимания своих эмоций и чувств. <p>Задачи тренинга:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ своих личностных особенностей (сильных сторон). 2. Формирование положительно отношения к себе. 3. Развитие адекватной самооценки у старшего подростка. <p>Целевая аудитория: студенты колледжа, старшие подростки 17–18 лет (девушки и юноши по 11 человек).</p> <p>Структура занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство (5–7 минут). Упражнение «Смысл моего имени». 2. Информационный блок по теме тренинга (до 10 минут). 3. Разминка (3–5 минут). Упражнение «Горжусь собой». Упражнение «На какой я ступеньке». 4. Основная часть тренинга (30 минут). Упражнение «Письма гнева». Упражнение «Кто Я?». Упражнение «Четыре квадрата». 5. Рефлексия (10 минут). Упражнение «Карусель впечатлений». 6. Прощание (1–3 минуты). – Подведение итогов. – Ритуал прощания.

<p>Блок 2. Тренинг, направленный на командообразование</p>	<p>Цели тренинга:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сплочение учебного коллектива. 2. Активизация группового взаимодействия. <p>Задачи тренинга:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сплочение группы. 2. Построение эффективного взаимодействия внутри коллектива. 3. Развитие эмоционального опыта старших подростков. <p>Структура занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие (5–7 минут). Упражнение «Кто говорит?». 2. Информационный блок по теме тренинга (до 10 минут). 3. Разминка (3–5 минут). Упражнение «Эстафета». 4. Основная часть тренинга (30 минут). Упражнение «10 фактов о нас». Упражнение «Плохое – хорошее». Упражнение «Эмоциональная планета». Упражнение «Крокодил». 5. Рефлексия – обратная связь (10 минут). Упражнение «Радуга мнений». 6. Прощание (1–3 минуты). Упражнение «Спасибо за приятное занятие».
<p>Блок 3. Тренинг, направленный на формирование навыка конструктивного разрешения конфликтов</p>	<p>Цели тренинга:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие у подростков приемлемого способа реагирования на случающиеся конфликтные ситуации. 2. Оказать содействие в приобретении навыка эффективного выхода из различных конфликтов. <p>Задачи тренинга:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство с эффективными способами разрешения противоречий и выходам из конфликтов. 2. Формирование доброжелательных взаимоотношений внутри группы. <p>Структура занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие (5–7 минут). Упражнение «Ритуал приветствия». 2. Информационный блок по теме тренинга (до 10 минут). 3. Разминка (3–5 минут). Упражнение «Начало». Упражнение «Что нового». 4. Основная часть тренинга (30 минут). Игра – дискуссия «Конфликт – это...». Упражнение «Другими словами». 5. Рефлексия – обратная связь (10 минут). Упражнение «Оценка». 6. Прощание (1–3 минуты). Упражнение «Аплодисменты по кругу».

Таким образом, в ходе исследования и реализации коррекционной психологической программы мы достигли цели, а именно, снижение уровня агрессивности у старших подростков в условиях образовательной организации. Программа коррекции агрессивного поведения старших подростков, разработанная с учетом научных и практических данных в специализированной литературе по теме исследования; с опорой на эмпирические данные, полученных с применением валидных методик, а также социаль-

но-психологического тренинга как оптимального метода коррекции показала свою эффективность. Реализация программы с учетом принципа возрастных и личностных особенностей старшего подростка позволила организовать и осуществить целенаправленное психологическое коррекционное воздействие на личность для выработки конструктивных моделей поведения. Включенные в программу упражнения, направленные на нивелирование причин агрессивного поведения у старших подростков, показали свою эффективность, что было также подтверждено и методами математико-статистического анализа.

Эффективность программы способствовала снижению показателей агрессивности и враждебности подростков внутри коллектива после тренинговой программы. Наблюдалась гармонизация взаимоотношений между обучающимися и преподавателями, куратором, а также внутри группы; применение подростками приобретенных навыков эффективного выхода из различных конфликтных ситуаций на рейтингах, зачетах и экзаменах; при общении внутри группы. Все это указывает на актуальность и эффективность коррекционной работы психолога в колледже, а также необходимости ее систематичности и регулярности.

Литература

1. Антонян Ю. М., Гульдан В. В. Криминальная патопсихология. Москва: Наука, 1991. 248 с.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. Санкт-Петербург: «Речь», 2008. 672 с.
3. Смирнова Т. П. Коррекция агрессивного поведения детей. Ростов-на-Дону, 2010. 154 с.
4. Филатова О. В. Основы группового психологического тренинга. Владимир: ВлГУ, 2008. 160 с.

ПАМЯТИ ЮРИЯ КОНСТАНТИНОВИЧА КОРНИЛОВА



В этом году ушел из жизни известный отечественный ученый-психолог, стоявший у истоков Ярославской психологической школы, кандидат психологических наук, профессор Юрий Константинович Корнилов. Работая в университете со времени его основания, он более 40 лет возглавлял кафедру общей психологии Ярославского государственного университета. Юрий Константинович внес значительный вклад в становление и развитие факультета психологии, являлся основоположником психологического направления практического мышления. Длительное время Ю. К. Корнилов работал в должности проректора ЯрГУ. Памяти Юрия Константиновича посвящается специальная рубрика в этом номере.

«А кафедра не отпускает ...». О Юрии Константиновиче Корнилове

70-е годы прошлого века – время теперь почти легендарное. Одной из его примет было открытие по всей стране провинциальных университетов. При этом вовсе не было очевидным, что в состав нового вуза в Ярославле войдет факультет психологии. Его открытие было содержательно подготовлено трудами вузовских ученых города: В. С. Филатова, В. В. Карпова, М. М. Князева, В. В. Новикова, В. Д. Шадрикова. Одним из этих выдающихся людей был Юрий Константинович Корнилов. Ученик Василия Степановича Филатова, он в 1966 году защитил кандидатскую диссертацию, посвященную психологическим закономерностям решения задач по физике, а в 1973 году начал работать на только создававшемся в то время факультете психологии.

Новый факультет быстро приобрел высокую популярность в городе. В первые годы набора студентов конкурс среди абитуриентов доходил до 7 человек на одно место. В то время, в соответствии с действующим тогда законодательством, подавать документы абитуриенты могли только в один вуз и на один факультет. То есть все они действительно сдавали экзамены и конкурировали между собой.

Это повышало ответственность сотрудников факультета за качественное образование студентов. Сейчас трудно представить, задачи какой сложности перед ними стояли. Но об этом впоследствии немало рассказывал Юрий Константинович, с удовольствием вспоминая нестандартный, увлекательный, наполненный креативными поисками процесс становления учебных планов и программ, конструирования лабораторных установок, определения тематики научных исследований. Всегда с особой теплотой Юрий Константинович относился к студентам первого набора, потому, в частности, что им, по его словам, «достались самые неразработанные курсы», именно они вместе с молодыми тогда преподавателями были подлинными творцами, создателями факультета.

В 1977 году Юрий Константинович стал заведующим кафедрой психологии (ныне – кафедра общей психологии), сменив Николая Павловича Ерастова. На этом посту он находился почти 40 лет, одновременно в разные годы будучи также проректором университета, председателем профсоюзного комитета, ответственным секретарем приемной комиссии, председателем Ярославского отделения общества психологов, членом редколлегии научных журналов. На любой руководящей должности проявлялись

его качества, не так часто совмещающиеся в одном человеке: устойчивость позиции и демократичность, способности к администрированию и творческое отношение к делу, а как приоритетное направление в работе – тщательный подбор кадров. «Мне везет на людей» – сказал однажды Юрий Константинович. Действительно, все, кто когда-либо работал на кафедре, оставили след в жизни факультета, проявили себя как ученые и практики. Но это вряд ли стоит рассматривать как игру случая. Он высоко ценил как выпускников факультета, своих непосредственных учеников, так и специалистов из других вузов и городов. В разное время на кафедре преподавали В. В. Новиков, Н. П. Ерастов, А. Л. Журавлев, Г. И. Терехова, Л. П. Урванцев, М. С. Роговин, Н. М. Крюков, Л. Ю. Субботина, П. Н. Иванов, В. А. Мазиллов, Н. И. Курочкин, А. В. Панкратов, А. А. Смирнов, С. Н. Батракова, С. Б. Боброва, Н. В. Пережигина, С. И. Ерина, Н. В. Костерина, а также многие другие преподаватели и практики, аспиранты и сотрудники хозяйственных проектов, лаборанты и инженеры, каждый из которых нашел на кафедре возможности для самореализации, проявления индивидуальности, продуктивного межличностного общения благодаря атмосфере, созданной заведующим. Юрий Константинович был человеком, выстраивающим судьбы людей в прямом и переносном смысле. Многие его ученики и приглашенные преподаватели оказались связанными с факультетом, кафедрой на всю жизнь. Для многих его любовь к науке, творческая искра стали началом привязанности к сложной науке.

В 2001 году факультет отмечал свой 30-летний юбилей. В рамках празднования было подготовлено юбилейное издание. Текст о кафедре общей психологии, который готовил Юрий Константинович, пестрит именами. Он вспомнил очень, очень многих! Тех, кто так или иначе был связан с кафедрой в прошлом – учеников, почасовиков, партнеров, преподавателей непрофильных дисциплин. И обо всех написал несколько теплых и благодарных слов. Вспоминается, как на праздновании на кафедре дня 8 Марта Юрий Константинович приглашал к столу женщин-преподавателей иностранных языков, которые работали на нашем факультете и в этот предпраздничный день, находясь далеко от своей кафедры, были как будто «ничьи».

Казалось, что в стране все психологи знали и уважали Юрия Константиновича! На любом научном форуме – конференции, встрече и т. п. – всегда были люди, которые спрашивали о нем, передавали ему приветы и говорили исключительно в положительных тонах. Его круг научного общения был огромен. Со многими выдающимися психологами своего времени он лично дружил, вел переписку. И поэтому факультет знали и уважали Е. Ю. Артемьева, А. В. Брушлинский, А. О. Прохоров, Д. Н. Завалишина, В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон и многие другие. Широчайшие дружеские и профессиональные контакты Юрия Константиновича, талант коммуникатора, ученого и организатора позволили кафедре вести сложные специализации: вначале «Психология управления», позднее «Клиническая психология». Юрий Константинович также создал основу для открытия на кафедре оригинального направления магистратуры.

Юрий Константинович был выдающимся ученым. Его теория практического мышления была создана гораздо раньше известных в настоящее время зарубежных концепций и отличалась глубиной и многоаспектностью. Она была создана на основании большой практической работы на промышленных предприятиях страны. Участие Юрия Константиновича в хозяйственных договорах с заводами было гарантией успешного выполнения поставленных задач. Многие самые знаменитые директора ярославских предприятий познакомились с психологией и психологами благодаря ему. Следствием этого в 80-е гг. XX века стало престижным иметь на заводе психологическую лабораторию или хотя бы штатного психолога.

Бесценны его уроки любви к своему делу. Юрий Константинович возражал против отношения к преподаванию как к простому оказанию услуг. Любимое дело не может быть услугой. С любовью и заботой он относился не только к преподаванию, коллегам и студентам, но и к помещению, в котором работал. На кафедре остались на своих местах подобранные им фотографии и портреты: молодой Рубинштейн, Андрей Владимирович Брушлинский, почетные грамоты советского дизайна, сувениры, подаренные студентами. Если студенты дарили Юрию Константиновичу конфеты, он всегда вместе с ними садился пить чай и вообще не упускал возможности поговорить со студентами не только на научные и учебные темы.

Нас всегда поражал разносторонность Юрия Константиновича. Будучи требовательным преподавателем, он умел сочувствовать студентам, понимать их проблемы, увидеть и развивать лучшее, что было в них. Сложность и глубина его научных построений сочеталась с тонким пониманием искусства и литературы. Кафедра всегда с огромным удовольствием слушала и веселые песни под гитару в его исполнении, и выступления хора, в котором он пел долгое время.



Юрий Константинович учил думать неформально, творчески. Учил понимать науку, факты, людей, мир. Он умел мягко и ненавязчиво убеждать, но никогда не навязывал свое мнение. Его советы были не формальными указаниями, а важной поддержкой и ориентиром. Он с уважением относился к людям и восхищался каждой оригинальной идеей. Он тонко чувствовал контекст событий и относительность ценностей. Он был предельно тактичен и вежлив в общении. Он умел радоваться шутке, подарку, человеку. Он был настоящим интеллигентом в хорошем смысле этого слова. Он был профессором, ученым, организатором науки и психологического образования, он был Учителем.

В 2015 году, уже не будучи заведующим кафедрой, но продолжая на ней работать, Юрий Константинович сказал, как будто и без повода, просто размышляя вслух: «Я думал, уйду с заведования, и работы кафедры меня отпустят, не буду об этом беспокоиться. А кафедра не отпускает». Сейчас, через два месяца после его кончины, мы вновь и вновь с теплотой вспоминаем многие его слова. Они с нами навсегда так же, как с ним всю жизнь было дело, которому он служил.

*Доктор психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой
общей психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Е. В. Конева

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Н. Н. Мехтиханова

О закономерностях процесса формирования ситуации в память о Ю. К. Корнилове

Вся жизнедеятельность человека протекает в тех или иных ситуациях (коммуникативных, производственных, педагогических, языковых и т.д.). Адекватность восприятия и понимания ситуаций влияет на эффективность поведения в них и способствует выходу из трудных (конфликтных) ситуаций.

Одной из центральных проблем теории практического мышления, является проблема организации опыта, структурирования знаний, и к числу самых распространенных относится гипотеза ситуативной природы этой организации, «событийности» мышления практика. Поэтому исследование самой ситуации стало актуальным, и благодаря Юрию Константиновичу Корнилову и его ученикам (А. В. Варенов, А. А. Васищев и др.) мне повезло прикоснуться к исследованию этой темы.

В моем диссертационном исследовании под руководством Ю. К. Корнилова, направленном на изучение процесса отражения презентуемого фрагмента действительности и формирования ситуации субъектом для себя, было показано, что существует специфика восприятия и отображения ситуаций у профессионалов и непрофессионалов [5], индивидуальные способы/уровни отражения наглядных ситуаций. В частности, наличие богатого практического (или еще незначительного) опыта, в том числе профессионального, знаний функционирования определенных ролей, их привычность играют важную роль в определении производственных ситуаций и сказываются на их восприятии и отображении. Профессионалами осуществляется более «четкое» структурирование элементов ситуации по степени значимости при разрешении, снятии потенциальных расхождений; заранее происходит поиск моментов, которые могут привести к проблемностям, т. е. главными элементами ситуации становятся те ее компоненты, от которых зависит эффективность деятельности и развитие производственной системы в целом. Они по-особому задают объем и границы заданной ситуации, что способствует более успешному ее разрешению. Профессиональная ситуация рассматривается специалистами как фрагмент сложного производственного процесса (в отличие от непрофессионалов, для которых презентуемая ситуация отражается скорее как отдельное событие «здесь и сейчас»), в результате чего прослеживается ее потенциальное развитие, которое не «заканчивается» за пределами увиденного.

Под ситуацией мы стали понимать полимодальный субъективный образ актуального фрагмента окружающей действительности, который конструируется и репрезентируется самим субъектом. При этом:

- ситуация – это продукт и результат сложного активного взаимодействия субъекта с окружающей действительностью;
- с помощью процессов категоризации и интерпретации индивид определяет ситуацию и определяет себя в этой ситуации. Следствием этого становится его поведение, которое он строит в соответствии со своим «определением»;
- определение ситуации происходит посредством придания значения объективному фрагменту окружающей действительности (тем самым она становится субъективной);

Ситуация обладает определенной структурой, включающей в себя три основных компонента: актуальный фрагмент окружающей действительности (объект), активный субъект, взаимодействие между ними. Изучая параметры ситуации, М. Аргайл выделил в ее структуре: 1) цели; 2) правила; 3) роли; 4) наборы элементарных действий; 5) последовательность поведенческих актов; 6) концепты-знания, необходимые для понимания ситуации; 7) физическая среда с ее пространственными и материальными параметрами; 8) язык; 9) трудности взаимодействия и навыки их преодоления [1, 2].

Наряду с систематичностью, другим важным качеством ситуации является ее динамичность. Ситуация постоянно меняется, причем наличное состояние имеет определенную предысторию и предпосылки для последующего изменения, развития. Вряд ли можно что-либо понять в ситуации, исходя из самой этой ситуации. Раскрыть смысл некоторой отдельной ситуации можно лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями и с более общим контекстом отношений, сложившихся на данный период времени [3].

Деятельность человека, вся его жизнь разворачивается во времени. «Жизненные планы человека и средства их осуществления упорядочиваются и реализуются вместе с организацией и регулированием ею своего, а иногда и чужого времени». Время – это контекст, «на фоне которого с определенной длительностью, последовательностью, периодичностью, синхронностью и своим темпом протекают те или иные социальные процессы» [4]. Главной особенностью психологического времени, т.е. времени, переживаемого и воспринимаемого человеком, является событийность, с которой связан целый ряд

признаков социального времени. «Степень насыщенности событий определяет *плотность* временной перспективы. События в той или иной мере организованы, упорядочены и взаимосвязаны вдоль оси времени...Время ... асимметрично, однонаправлено и обладает свойством необратимости, поскольку вслед за движением событий в настоящем наступают будущие его моменты, но ни в коей мере невозможно абсолютно полное повторение событий или внесение корректив в прошлое. Тем не менее временное отношение последовательности (прошлое – настоящее – будущее) является издавна весьма значимым ориентиром. Из прошлого люди черпают не просто исторические сведения для сравнения с сегодняшним, а также нередко свои идеалы, традиции. Если в одних условиях прошлое становится причиной перемен в настоящем, то в других такую роль может сыграть будущее» [4].

Параметры ситуации часто изменяются под влиянием, как внешних причин, так и самого действующего субъекта.

С одной стороны, ситуации сменяют друг друга, переходя одна в другую, в связи с изменением способа организации слагающих ее условий, обстоятельств. Ситуации как бы перетекают одна в другую, преобразуя, сменяя друг друга. Ситуация может быть выражена изменением факторных характеристик, происходящих в «данный момент» или в какой-либо обозначенный интервал времени.

Мы много обсуждали с Юрием Константиновичем идеи про то, что реально, физически мы живем в данной ситуации, которая имеет протяженность, как во времени, так и в пространстве. Ситуация, даже самая кратковременная имеет некоторую временную протяженность, тем самым как бы останавливая течение времени. С другой стороны, ситуации сменяют друг друга вслед за изменением организующего их начала – потребностей, мотивов, целей. В результате, только условно можно остановить движение и говорить о какой-то определенной ситуации или о том, что она преобразовалась в другую.

В каждый момент времени среда оказывается для индивида не только значимой, но и чужой (неизвестной), неожиданно открывающейся уникальной гранью или стороной. В силу непрерывной изменчивости, текучести ситуации то, что раньше было случайным и несущественным, может оказаться вдруг значимым и важным. В связи с этим, особенно ценным является положение о том, что ситуация – это лишь та часть объективного мира, которая удовлетворяет потребности субъекта. И, как говорил Ю. К. Корнилов, это та часть, которая отражается субъектом на фоне актуальной потребности. Иными словами, потребность организует взаимодействие субъекта с окружающим миром в виде актуальных условий и обстоятельств, связанных между собой определенным образом.

Для построения ситуации или субъективного образа определенного фрагмента окружающей действительности, человек использует структурирование воспринимаемой ситуации, т. е. трансформирует ее в соответствии со своими установками, мотивами, целями. При этом он вычерпывает из многообразия окружающей среды значимую для себя информацию, сопоставляет ее с прошлым опытом, преобразует, и т. п. Для этого «вычерпывания» характерна избирательность, детерминированная личностными и деятельностными характеристиками субъекта. Возникает психологическая структура ситуации – определенным образом выстроенный фрагмент окружающей действительности, включающий в себя характерный набор элементов, подразделяющийся на главные и второстепенные, имеющий предикативные отношения между ними и причинно-следственные связи. Она включает в себя:

- отражение материального слоя действительности (выделение объектов ситуации, их оценочная детализация, установление предикативных отношений между ними);
- выделение действующих лиц ситуации (их внешние характеристики, взаимодействие и общение с другими людьми, их мысли, чувства, поведение);
- отражение взаимодействия между ними;
- отражение субъектом самого себя относительно этой ситуации.

Надо отметить, что из всего многообразия в ситуации в первую очередь выделяются люди с их специфическими особенностями, а также элементы среды, обладающие наибольшей «функциональной нагрузкой».

Определяющим моментом при этом является то, что целостность ситуации, образуемая ее структурными компонентами, задается со стороны субъекта. Вне субъекта она не существует.

В процессе структурирования ситуации меняются ее объем и границы. Объем ситуации – это количество элементов, выделяемых субъектом (главных и второстепенных, представленных или предполагаемых, т.е. привносимых в ситуацию), которое может изменяться в сторону увеличения или уменьшения. Объем ситуации может также определяться через различные характеристики ситуации:

- 1) «горизонтальное» наполнение объема за счет презентуемых элементов фрагмента действительности, характерное для зеркального («формального») способа отражения;

- 2) «вертикальное» наполнение за счет придания смысла, привнесения личностного отношения к увиденному, характерное для «смыслового» способа отражения.

Границы ситуации – задаваемое субъектом пространственно-временное ограничение постоянно меняющегося потока информации из окружающей среды определенным его фрагментом. Оно не является жестко фиксированными, т. к. возможен субъективный выход за пределы презентуемого фрагмента или, наоборот, его сужение. Это обусловлено тем, что человек, включаясь в ситуацию, изменяет ее, изменяется сам, и тем самым «выходит за ее пределы». Это изменение человека является источником новых изменений, вносимых им в ситуацию, ведет ее к дальнейшему изменению и преобразованию. Следует подчеркнуть, что объем и границы субъективной ситуации могут значительно отличаться от представленной реальной ситуации как у одного и того же субъекта (в зависимости от его мотивов, целей и задач), а также позиции по отношению к ситуации), так и при восприятии и определении данной ситуации разными субъектами.

Во-вторых, адекватное понимание предлагаемой ситуации с необходимостью требует представить динамику развития этого фрагмента действительности – какие события ей предшествовали и что будет дальше, т. е. включение этой ситуации в определенный временной контекст (большой – от нескольких часов до нескольких дней и даже лет, или меньший – здесь и сейчас). С другой стороны, различные компоненты ситуации могут рассматриваться в различных по величине временных отрезках. «В силу субъективности ситуации, она может затрагивать взаимодействие с человеком, находящимся сейчас перед нами, но также и с кем-то в прошлом или ожидаемом будущем и в каком-то ином месте» [3]. Результаты нашего исследования [5] показывают, что на менее значимые компоненты ситуации «распространяется» меньший отрезок времени, и они анализируются «здесь-и-теперь». Значимые или главные ее элементы испытуемые пытаются описать как можно подробнее и включают их в больший интервал времени.

Таким образом, ситуация помогает воспринять определенный отрезок времени, соединяя при этом прошлое и настоящее, настоящее и будущее. Поэтому, несмотря на непрерывно меняющийся поток стимулов окружающего мира, его отражение имеет некоторую протяженность, субъективно как бы оставившая течение времени. Ситуация помогает «получить» настоящее, несмотря на то, что настоящее представляет собой находящуюся в постоянном движении границу между прошлым (которого уже нет) и будущим (которого еще нет).

Наконец, ситуация – это не только определение ее структурных компонентов, но и определение себя по отношению к этой ситуации в смысле выражения эмоционального и личностного отношения к происходящему. Таким образом, процесс личностного смыслообразования приводит к определенному, внутренне не противоречивому преобразованию субъективных и объективных аспектов ситуации в единое целое.

Процесс отражения презентуемого фрагмента действительности и построения субъективной ситуации, по нашему мнению, можно представить как ряд взаимосвязанных этапов [5, с. 165-169]:

1. Отражение отношения – эмоциональная реакция на увиденную ситуацию. Она может быть как положительной («Очень интересно!..»), так и отрицательной («Эта ситуация не для меня. Со мной такого быть не может.»), а также иметь разную степень интенсивности («Вообще мне это крайне не понятно!»). Чаще всего это не вербализуется и не проявляется в описании ситуации, а выражается через мимику, взгляды и возгласы удивления при рассмотрении стимульного материала. Первоначальная оценка ситуации может определять все ее дальнейшее описание и определение.
2. Уровень «формального» отображения презентуемой реальности – выражается в отражении и воспроизведении в речи внешних характеристик ситуации, задающихся извне. Прежде всего это герои, объекты, предметы данного события, их внешние (физические) свойства и особенности, пространственное расположение и предикативные отношения между ними (например, «у дерева стоит лестница»). В результате, субъективный образ реальной ситуации в большей степени приближен к действительности.
3. Категоризация – выделение типа отражаемой области действительности (бытовая, семейная, общения и отношений, фантастическая...), отнесение данной ситуации к определенному классу подобных ситуаций или нахождение аналогии (т. е. поиск ответа на вопрос: «на что это похоже?»).
4. Ассимиляция – переработка новой информации, нового материала уже сложившимися схемами практической, перцептивной, мыслительной деятельности: происходит как бы деструктурирование исходного содержания стимульной ситуации и структурирование (установление внутреннего строения) нового целого в зависимости от знаний, личного опыта субъекта.

5. Уровень «смыслового» отображения ситуации – выражается в отображении и воспроизведении в речи не только внешнего, но и внутреннего планов ситуации, т. е. раскрывается отношение к данному событию, определяется его значимость, осуществляется его субъективное определение, ситуация наделяется личностным смыслом. В результате трансформации содержания презентуемой ситуации (структурирования ситуации для себя и под себя и соответствующей дифференциации ее компонентов на главные и второстепенные, выхода за пределы представленного фрагмента действительности) у воспринимающего субъекта возникает субъективный образ реальности, т.е. ситуация, которая определяет его поведение и обеспечивает ориентировку индивида в среде и регуляцию его активности.

Эти идеи, на наш взгляд, актуальны как никогда, потому что они делают возможным избежать всем нам типичных ошибок в предсказании и интерпретации поведения субъекта, совершаемых обыденной психологией. Это ведет к лучшему пониманию взаимодействия между людьми и жизненными ситуациями. Следствием такого понимания может быть эффективное практическое приложение данного психологического знания, планирование, как правильно заметил Ф. Дж. Зимбардо, эффективных социальных воздействий, способных расширить возможности человека и социума.

Возможно, именно благодаря этому опыту научного исследования ситуаций и сотрудничеству с Юрием Константиновичем с его неординарным видением этой непростой темы, исследованию проблем субъективного видения ситуаций, ситуационному подходу в психологии, я, теперь уже как практикующий психолог и психодраматерапевт, могу помогать людям увидеть эти субъективные интерпретации ситуаций, вынести это внутреннее видение наружу, исследовать его в психотерапевтическом пространстве и помогать клиенту расширять свой ролевой репертуар, повышая свое качество жизни. Теперь уже и на практике с клиентами я четко вижу, что развитие любого человека протекает в актуальных ситуациях, через которые мы встречаемся с миром, формируем наши концепции мира и развиваем собственные специфические способы поведения. Поведение не может существовать иначе как в связи с определенными ситуативными событиями и не может быть понято и объяснено изолированно от ситуации. Именно эти принципы также лежат в основе психодраматического подхода в психотерапии, так горячо мною любимого.

Все неспроста. Спасибо за эти уроки, Юрий Константинович.
Памяти Учителя...

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной
и политической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

С. А. Трифонова

Литература

1. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии, 1997, № 1. С. 121–132.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 167 с.
3. Корнилов Ю. К., Костерина Н. В., Черво Ю. Ю. Ситуация и время // Психология личности и время: Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научной конференции. Черновцы: ЧГУ, 1991, ч.1. С. 81–83.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. С. 52–54.
5. Трифонова С. А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения. Дис... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 194 с.

Юрий Константинович Корнилов. Штрихи к портрету

– Юрий Константинович, а Вы говорили, что у Вас с первого курса можно курсовую писать. Можно, мне? ...Мне семнадцать, январь 1996 года... Все воспоминания – отражение событий в зеркале себя. Воспоминания о человеке, с которым рядом прошёл весь свой путь в профессии, чьи взгляды во многом сформировали твои, обязательно будут такими, где себя не вынесешь за скобки.

– А что Вас интересует, чем в школе увлекались?

– Литература, биология.

– Интересный набор, хотите про понимание текстов? Например, о том, как вопрос влияет на структурирование текста задачи? Почитайте, кстати, Проппа «Морфология сказки». Он очень интересно показывает, как сказка устроена: разные сказки имеют сходные корни, сюжет развивается по строгим правилам. Задача тоже в каком-то смысле сказка, текст там неслучайно организован...

Через две недели я вынырнул из областной библиотеки с несколькими тетрадками, исписанными конспектами Проппа, Леонтьева (о психолингвистике) и заметками о «теории» того, как устроен текст, как специальные его фрагменты влияют на понимание всего остального. Пока всё это писалось, было ощущение неотвратимо надвигающегося открытия, а вот когда я с этим шёл беседовать с ЮК (так мы между собой его называли), мне уже было смешно и немного даже стыдно, чувствовалось какое-то самозванство, несерьёзность того, что я там навывдумывал за каких-то две недели. Об этом конечно же на встрече мной и было сказано. «А это Вы напрасно, – был ответ, – сейчас Вы ничем не глупее себя двадцать лет спустя. Да, потом появятся опыт, начитанность, но они будут как помогать, так и мешать. Критиковать и анализировать будет легче, а новые идеи придумывать сложнее. Наслаждайтесь этим придумыванием, пока легко получается».

Считаю ли я Юрия Константиновича своим Учителем? Безусловно! Но вот если задуматься, чему научил он и чему я у него научился, вопрос перестанет быть тривиальным. Преподавание? Но тут я во многом ориентировался на Леонида Петровича Урванцева, хотя и у Юрия Константиновича подсматривал какие-то приёмы, особенности, позволявшие ему сделать занятие интересным, добиться понимания ключевых для него мыслей. Навыки экспериментирования, работы с литературой, написания текстов – в основном тут влияли разные другие люди. Даже основная тема исследований и то не совсем его: мышление, но не практическое, а инсайт. Тогда что? Вряд ли к профессиональным навыкам можно отнести умение рассказать о городе, вкус к музыке, литературе, чувство вкуса вообще. Или можно? Как мне кажется, секрет его как педагога заключался в парадоксе (а уж парадоксы ЮК любил): он одновременно и умел быть больше, чем учителем и при этом не менторствовать, предоставлять свободу.

Мы много обсуждали профессионального, но фактически никогда не было прямых инструкций: надо сделать так. Он мог поделиться своей оценкой, сослаться на работы, которые ему казались хорошими. Ещё одной стороной такого уважительного невмешательства было очень редкое умение – умение воспитывать и поддерживать «отступников». Таких людей я знаю двух, от силы трёх, Юрий Константинович входил в их число. Здесь я имею в виду вот что: если кто-то из учеников отдался от темы, которая его интересовала, он продолжал, если это было интересно ученику, обсуждать его новую сферу интересов, поддерживал организационно.

При таком кажущемся вольном стиле работы Юрий Константинович умел создавать вовлекающую среду: кружки и семинары, приглашение интересных лекторов из других городов, поездки на конференции. В такой атмосфере, если ты в ней оказался всерьёз и надолго, оказался по своей воле, невозможно было халтурить. Во многом благодаря такому подходу, он был одним из самых успешных научных руководителей – более десятка защищённых под его руководством аспирантов. Вот ещё некоторые особенности, которые позволяли ему учить, напрямую не делая этого –вовлечённость в дело и абсолютная честность. Если он был с чем-то не согласен, он спорил, если он что-то считал халтурой, прямо говорил об этом, невзирая на личности и звания. Такое отношение к профессии не оставляет равнодушным, за таким человеком следуют.

И ещё одно, не менее важное: общение с Юрием Константиновичем не исчерпывалось только общением на профессиональные темы и не было ограничено стенами университета. Искусство, истории из жизни, путешествия – неполный перечень тем. Прогулки, музеи, филармония, кофе из джезвы на его кухне – малая часть возможных ситуаций общения. Он играл на гитаре, умел тонко и смешно пошутить, мог показать родной город и рассказать о нём, имел дар находить общий язык со многими. Словом, человеком был оригинальным и интересным. За ним хотелось тянуться, ему невольно подражали. Это тоже в некотором смысле про ученичество, но ученичество не прямое и ненарочитое. С ним можно было обсуждать всё, что тебя волновало, практически в любой день на протяжении долгих двадцати

семи лет – больше половины моей жизни... Теперь, увы, это невозможно, но остаются воспоминания, а они добрые и тёплые. Спасибо Вам за всё, Юрий Константинович!

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

И. Ю. Владимиров

Юрий Константинович Корнилов: свойство – результат взаимодействия

30 августа 2023 года ушел из жизни Юрий Константинович Корнилов. Писать о нем в прошедшем времени очень-очень трудно. Для меня он был всегда. С ним связан весь мой профессиональный путь. Знакомство первокурсников, поступивших на факультет, с заведующим кафедрой общей психологии состоялось 1 сентября 1990 года. Ровно за 33 года до того дня, в который мы простились с ним в храме святителя Леонтия Ростовского.

Тогда Юрий Константинович был одним из многих авторитетных людей, у которых нам предстояло учиться. Он вел у первокурсников дисциплину «Введение в общую психологию». Если бы тогда мне сказали, что 17 лет спустя по приглашению самого Юрия Константиновича эту дисциплину начну вести я, не поверил бы.

Учеником Юрия Константиновича я обнаружил себя на третьем курсе, с некоторым удивлением. Как само собой разумеющееся это сказали однокурсники – на занятии по немецкому языку. Удивление вызвало то, что однокурсники явно были правы, хотя сам об этом не задумывался. Все произошло незаметно. Лекции для первого курса вызвали интерес, возникли вопросы. Юрий Константинович охотно отвечал на вопросы, принес и дал почитать работу Освальда Кюльпе в книге 1914 года издания. Текст работы показался несколько странным, вряд ли был достаточно понят, но год издания впечатлил. Мы встретились на кафедре, чтобы обсудить работу. Дело было поздней осенью. А весной, когда нужно было выбирать тему курсовой работы, совершенно естественным показалось прийти к Юрию Константиновичу и попросить взять на курсовую. Сейчас уже невозможно представить, что могло сложиться иначе.

Вспоминая учителя, хочется охарактеризовать его личность в превосходной степени. В этой связи сразу всплывает в памяти фраза Юрия Константиновича, вынесенная в заголовок. Начало 1990-х годов было и сложным, и трудным, порой даже страшным. Повод для разговора потерялся в памяти вместе со ссылкой на источник идеи. Осталась фраза: «Свойство – результат взаимодействия». Утешая чем-то глубоко расстроенного студента, Юрий Константинович перевел разговор на науку: «Вот Вы говорите, что плохо... Но ведь свойство – результат взаимодействия». Смысл дальнейшего разговора заключался в том, что взаимодействовать можно по-разному и вместе с изменением характера взаимодействия будут заметно меняться свойства; что меру выраженности плохости можно существенно изменить; что надо начинать не с оценки свойства, не с констатации, а с размышления о взаимодействии, в котором неприятное и нежелательное свойство обнаружилось.

Пример на ту же тему из другого разговора: «Вот, например, бочка. Твердая или мягкая? Так это смотря чем по ней колотить. Легкая или тяжелая? Если катить – не тяжелая. А если нести – тяжелая».

Логический смысл рассуждения прояснился для меня спустя 20 лет после разговора. Способ рассуждения не запрещает оценивать свойства, но делает их оценку чем-то третьестепенным. Сначала взаимодействие, потом свойство, а оценка свойства только на третьем шаге. И высокая, и низкая оценка. Своя и чужая оценка в равной мере. Такое рассуждение в равной мере способствует скромности и удерживает от пессимизма.

Можно ли назвать Юрия Константиновича скромным? Так его характеризовали А. В. Брушлинский и В. В. Новиков. Ученику лучше выразиться иначе. Юрий Константинович избегал рассказов о себе и своих достижениях, предпочитая шутить на любые темы. О своих чувствах говорил гораздо свободнее, когда находил это уместным. А вот за точностью формулировок всегда следил строго, не оценивая своих и чужих формулировок, а как бы взвешивая их, примеривая, разглядывая с разных сторон. Такое взвешивание, примеривание, разглядывание помогали любому заинтересованному человеку самостоятельно все понять, самому все увидеть. И шутки Юрия Константиновича не обижали людей.

Другое воспоминание, которым хочется поделиться, связано с педагогическим тактом. Юрий Константинович на память цитировал мне место из «Основ общей психологии» С. Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности: «Экспериментатору надо направлять испытуемого не на то, чтобы он общался, каким ему представляется то, что он делает и переживает, а на то, чтобы испытуемый совершал соответствующее действие и таким образом обнаруживал сплошь и рядом им самим не осознанные закономерности...» И спрашивал меня: «Вот испытуемые что-то говорят, но почему мы должны считать, что это так на самом деле? Что делают испытуемые? Они же у Вас в эксперименте не то делают, что говорят». Возразить было нечего, но добирать данные совсем не хотелось. Юрий Константинович прекрасно это видел. Неожиданно для меня, он сам предложил выход: «А давайте посмотрим, как говорят

испытуемые, давайте изучать процесс вербализации, начиная с пауз». И только после исследования вербализации, мы перешли к исследованию принятия задачи в практической деятельности – к тому, что намеревались исследовать с самого начала. Оказалось, что мыслительная задача для практика – такой же результат взаимодействия с ситуацией, как и свойство. Что начало мыслительного процесса – переход от стимульной ситуации к проблемной – сложная и малоизученная реальность. Начатое в курсовой работе исследование завершилось защитой кандидатской диссертации, написанной под руководством Юрия Константиновича. Одновременно со мной, под руководством Юрия Константиновича над диссертацией работала С.А. Трифонова.

Лишь в работе над диссертацией мне впервые стало заметно как взаимодействовал с учениками Юрий Константинович. Как неподдельно он радовался нашим малейшим успехам! Как искренне сопереживал при неудачах! Как тонко и незаметно подсказывал варианты выхода из разнообразных затруднений!

После защиты и отправки документов в Москву мы со С. А. Трифоновой приехали к Юрию Константиновичу домой – поблагодарить и поговорить. Время пролетело незаметно, у всех троих были какие-то дела. К счастью, вспомнили, что надо бы сфотографироваться на память. Мы присели к рабочему столу учителя. Уставшие, полные благодарности, радости и надежд в начале своего научного пути. И с нами учитель – Юрий Константинович – такой, каким мы его помним...

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

В. К. Солондаев

Профессионал: несколько страниц из жизни профессора Нины Петровны Ансимовой

В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко, г. Ярославль, Российская Федерация



Аннотация. Статья приурочена к юбилею известного ярославского психолога Н. П. Ансимовой. В статье прослежены вехи жизненного пути ярославского психолога и педагога, проанализированы основные направления научной деятельности ярославского ученого, показан вклад Н. П. Ансимовой в развитие отечественной психологической науки, значение ее работ для современной психологии. Особое внимание уделено организаторской деятельности ученого.

Ключевые слова: Н. П. Ансимова, Ярославская психологическая школа, ЯГПУ, психология научная, психология в образовании.

Нина Петровна Ансимова, известный психолог, видный представитель ярославской психологической школы, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского 24 октября 2023 года Н. П. Ансимова отметила свой юбилей.

Конечно же, ни в каких дополнительных представлениях Н. П. Ансимова не нуждается, поскольку она является высоким профессионалом – популярным и авторитетным специалистом не только в академической научной среде, но и среди многочисленных психологов-практиков, работающих в системе образования, на предприятиях и в организациях как Ярославля и Ярославской области, так и других регионов страны.

Н. П. Ансимова является членом трех диссертационных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций, высокопрофессиональным экспертом в области психологии и педагогики. Н. П. Ансимову представители вузов с удовольствием приглашают быть председателем Государственных аттестационных комиссий, поскольку требовательность и профессионализм сочетаются у этого опытного преподавателя с доброжелательным отношением к экзаменуемым, с умением устанавливать психологический контакт, что неизменно создает благоприятную, фасилитирующую атмосферу на экзамене.

Н. П. Ансимова с отличием окончила в 1976 году факультет психологии Ярославского государственного университета по специальности «Психология» с присвоением квалификации «Психолог, преподаватель психологии» (1971-1976). Работала младшим (1976-1982), старшим (1982-1983) научным сотрудником факультета психологии ЯрГУ. В эти годы Н.П.Ансимова успешно работала в университете, являясь исполнителем многочисленных научно-исследовательских работ по договорам с предприятиями различных регионов СССР. Н. П. Ансимова осуществляла научно-исследовательскую деятельность на договорной основе на промышленных предприятиях Ярославской, Владимирской и Московской областей, проводила работу по психологическому анализу различных видов профессиональной деятельности, психологическому анализу безопасности деятельности капитанов дальнего плавания для Северного морского пароходства, обеспечению эффективного планирования и самоана-

лиза деятельности психологов системы образования. Как легко увидеть, темы исследований Н. П. Ансимовой были тесно связаны с практикой, что является чрезвычайно характерным для представителей ярославской школы психологии [8].

В 1979 году Нина Петровна поступила в аспирантуру по психологии, научным руководителем был доктор психологических наук, профессор В. Д. Шадриков – один из создателей ярославской психологической школы. В 1983 г. защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук на тему «Психология подбора и расстановки рабочих кадров на промышленном предприятии». В 1983 г. начала преподавательскую работу в ЯрГУ ассистентом кафедры общей психологии.

В 1984 году Нина Петровна перешла на работу в ЯГПИ старшим преподавателем кафедры психологии (1984-1987), с тех пор ее деятельность неразрывно связана с этим высшим учебным заведением. Она трудилась на кафедре психологии в качестве доцента кафедры (1988), в течение многих лет была заведующей кафедрой психологии (1989-1999). В 1991 г. была назначена деканом специального психологического факультета ЯГПУ (школьная психология, практическая психология). В 2008 г. защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук на тему «Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников». Научным консультантом ее докторской диссертации был ставший к тому времени знаменитым отечественным психологом, академиком РАО Владимир Дмитриевич Шадриков. С 2008 г. и по сегодняшний день Нина Петровна работает профессором кафедры общей и социальной психологии [8].

Как уже упоминалось выше, Нина Петровна Ансимова была в начале 1990-х гг. назначена деканом специального психологического факультета ЯГПУ (школьная психология, практическая психология). На этом посту в полной мере раскрылись организаторские таланты молодого ученого. Нине Петровне удалось собрать работоспособный творческий коллектив, который блестяще справился с задачей подготовки специалистов-психологов для системы образования.

Уместно напомнить, что реформирование школы в конце 1980-х гг. нуждалось в психологической поддержке и психологическом обеспечении. В то время существовал острый дефицит кадров, способных квалифицированно и профессионально работать в системе образования. Для восполнения дефицита кадров было принято важное решение, реализация которого позволила в короткий срок решить данную задачу: открыть в ряде ведущих учебных заведений спецфакультеты для подготовки психологических кадров, способных эффективно работать в сфере образования. Приведем соответствующий документ – приказ Государственного комитета СССР по народному образованию:

«О ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ»

Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию № 391 от 18 октября 1988 г.

В соответствии с решением коллегии Гособразования СССР от 29 июля 1988 г. № 6/3, в дополнение к приказу Гособразования СССР от 12 июля 1988 г. № 195 приказываю:

1. Министерству высшего и среднего специального образования РСФСР, министерствам народного образования Белорусской, Грузинской, Литовской союзных республик. Государственному комитету Эстонской ССР по народному образованию. Главному управлению подведомственных учебных заведений, Главному учебно-методическому управлению высшего образования, Главному планово-экономическому управлению Гособразования СССР:

1.1. Открыть специальные факультеты по переподготовке кадров по направлению “Практическая психология в системе народного образования”»: в ноябре 1988 г. в Московском, Ленинградском, Ростовском, Тартуском, Тбилисском, Харьковском государственных университетах, Московском им. В. И. Ленина, Ленинградском, Минском, Пермском, Таллинском и Ярославском педагогических институтах; с 1 сентября 1989 г. в Вильнюсском государственном педагогическом институте.

1.2. Установить план приема на специальные факультеты по 50 человек на дневной форме со сроком обучения 9 месяцев.

1.3. Комплектование специальных факультетов проводить по направлениям местных органов народного образования.

1.4. Обеспечить специальные факультеты подведомственных вузов материальной базой, профессорско-преподавательскими кадрами, а иногородних слушателей – местами в общежитии. 1.5. Представить в Главное планово-экономическое управление образования СССР до 1 января 1989 г. сведения о выполнении плана приема в 1988 г. и предложения к плану приема слушателей специальных факультетов подведомственных вузов на 1989 г.

2. Контроль за выполнением настоящего приказа возложить на Главное экономическое управление и главного психолога т. Асмолова.

Первый заместитель председателя В. ШАДРИКОВ» [14].

Как можно полагать, Ярославский педагогический институт был выбран потому, что там имелись исторические предпосылки и сформировавшаяся научная школа психологии (см. подробнее [7]). Н. П. Ансимовой, создавшей спецфакультет по переподготовке кадров по направлению «Практическая психология в системе народного образования», профессионалу, это в полной мере удалось.

В дальнейшем Н. П. Ансимова успешно сочетала преподавательскую деятельность в Ярославском государственном педагогическом университете с научными исследованиями по тематике, имеющей непосредственное отношение к сфере образования. Н. П. Ансимова принимала участие в нескольких грантах и программах Министерства образования РФ и Правительства г. Москвы, в частности, по разработке профессионального педагогического стандарта и разработке методических основ для обеспечения оценки уровня квалификации педагогических кадров на основе профессионального стандарта педагогической деятельности, разработке программ подготовки тьюторов, применению методологии компетентностного подхода к подготовке научных кадров в высшей школе.

Как уже упоминалось, Нина Петровна является известным ученым, ею опубликовано около двухсот научных и научно-методических работ. Среди наиболее популярных работ Н. П. Ансимовой известные авторские монографии [1], монографии, опубликованные в соавторстве [2, 5, 9, 11, 12], учебники и учебные пособия [10, 15, 13], многочисленные научные статьи [3, 4, 6].

Организаторские способности Н. П. Ансимовой в полной мере проявились и при создании авторских коллективов, подготовивших учебные пособия для студентов. Под редакцией Н. П. Ансимовой было издано пособие [10], которое активно используется студентами заочного отделения, изучающими общую психологию.

В область научных интересов входит изучение проблем психологии общего, дополнительного, профессионального образования. Занимается разработкой проблем системогенеза постановки учебных целей, компетентностного подхода в образовании, личностных, предметных и метапредметных результатов школьного образования, проблем психологического сопровождения учащихся и педагогов на разных уровнях образования. Номинант 15-го Национального психологического конкурса «Золотая психея» (2013).

Упомянем и то, что Нина Петровна Ансимова Лауреат международного конкурса Лучшая научная книга в гуманитарной сфере 2014 (№ЛК00002034 от 01.10.2014) в номинации Комплексное изучение человека: психология; социальные проблемы медицины и экологии человека. Она дважды Лауреат международного конкурса Лучшая научная книга в гуманитарной сфере 2015 (№ЛК00002454 и №ЛК00002455 от 01.10.2015) в номинации Комплексное изучение человека: психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Была награждена грамотой Министерства образования и науки РФ, ей присвоено звание «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Научную и публикационную активность Н. П. Ансимова сочетает с общественной работой. Она является заместителем председателя научно-методического совета службы практической психологии образования Ярославской области, консультантом городского Центра развития образования, членом-корреспондентом Академии Естественных наук.

Из сказанного выше ясно, что Нина Петровна Ансимова является известным и авторитетным специалистом-психологом.

Поскольку эта статья, насколько известно авторам настоящих строк, является первым специальным исследованием творчества Н. П. Ансимовой, не претендуя на полноту раскрытия темы, попытаемся сформулировать несколько характерных особенностей индивидуального стиля научной деятельности замечательного ярославского ученого.

Первое, что уже неоднократно упоминалось в этом тексте – *профессионализм*. Нина Петровна, в прошлом студентка-отличница, привыкла все делать добротнo и основательно. Это в полной мере относится и к научной, и к педагогической деятельности.

Второе. Стремление соединить *науку с практикой*. Парение в «стратосфере абстрактных идей», как некогда изящно выразился Карл Густав Юнг, не для нее. Наука – в ее понимании – имеет смысл только тогда, когда может быть реально использована *во благо*. Отметим, что это – основная ценность ярославской психологической школы, сформировавшейся благодаря В. С. Филатову на рубеже 1950-х–1960-х гг. [8], в этом смысле Н. П. Ансимова является ярким представителем этой школы.

Третье. *Независимость в суждениях*, свобода от шаблонов, стереотипов, стандартных решений.

Четвертое. Склонность к комплексному, *многостороннему видению проблем*, что позволяет не упрощать, но воспринимать изучаемое явление во всей его сложности.

Не станем продолжать, оставим это будущим исследователям творчества Н. П. Ансимовой.

Выше мы уже упоминали, что данная статья является первой, посвященной персонально Н. П. Ансимовой. Если ярославский период деятельности ярославского ученого, как говорится, «на виду» – в Ярославле живут и работают однокурсники, те, с кем вместе Н. П. работала и работает в ЯрГУ и ЯГПУ, многочисленные школьные психологи и т.д., то более ранний этап ее жизни пока еще не освещен в должной степени. Поскольку правда и то, что все мы «родом из детства» (по точному определению Геннадия Шпаликова), приведем некоторые биографические данные, которые вне сомнения пригодятся будущим биографам Нины Петровны.

Нина Петровна Ансимова родилась в Саратове 24 октября 1953 года. Через год семья переехали в Тюмень, так как отца распределили в этот сибирский город после окончания Саратовского медицинского института. Родители Нины Ансимовой были связаны с медициной. Ее папа еще в вузе прошел специализацию по спортивной медицине, по приезде в Тюмень был назначен главным врачом областного врачебно-физкультурного диспансера. После открытия в Тюмени медицинского института был приглашен заведовать кафедрой физкультуры и спортивной медицины. Мама Нины была хирургом, специалистом по костному туберкулезу. После перехода отца на работу в мединститут перешла на его должность во врачебно-физкультурный диспансер и далее занималась как хирург спортивными травмами. Сестра – педиатр, физиотерапевт. Вся семья, таким образом, принадлежала миру медицины и можно было ожидать, что Нина последует их примеру. Однако, вышло иначе...

Училась Нина в специализированной школе с углубленным изучением английского языка (со второго класса) по экспериментальной программе министерства просвещения с преподаванием ряда предметов на английском языке. Зная целеустремленность Нины Петровны, легко предположить, что в школе она была отличницей. Так оно и было, но с оговоркой – Нина была «нетипичной» отличницей. Что касается собственно учебы – все было правильно: доминировали оценки «отлично», изредка перемежающиеся с четверками. А вот по части поведения явная «нетипичность»: тройка по поведению в четверти, масса выговоров: за споры с учителями на уроках и внеклассных мероприятиях, за подсказки друзьям и нуждающимся (контрольные по математике решала в препаратурской – сама справлялась минут за двадцать, было время решать другие варианты, поэтому ее на всякий случай «отселяли»), за правильную (в ее понимании) систему самоуправления, введенную в школе, вызовы «на ковер» к директору школы и пр. Констатируем наличие высоких академических способностей в сочетании с самостоятельностью, независимостью и готовностью отстаивать свои взгляды, не поддаваясь внешнему давлению. Многообещающее сочетание...

Любимыми предметами в школе были математика и физика. Закончив 9 класс на «отлично», Нина сообщила учителям, что не хочет получать золотую медаль (медалисты имели право сдавать только один экзамен, но он должен быть на «5», а если нет, то дальше как все – нужно сдавать полный комплект вступительных испытаний) – возможно, в силу повышенной тревожности, а, возможно, и по причине личной независимости. Педколлектив «обиделся», и в итоге «строптивница» осталась без медали (несмотря на то, что была активным комсомольским деятелем).

Увлечения времен школьного обучения – чтение (научилась читать в 5 лет; дома была большая библиотека), много читала по истории древнего мира, этнографии. Как и многие советские школьники ходила в массу секций и кружков – музыкальная школа, фигурное катание, художественная и спортивная гимнастика, лыжи. С первого класса – увлекалась танцами (бальными, народов мира): танцевала в группе, с которой выступали на школьных, городских, областных мероприятиях, местном телевидении; придумывала и ставила свои танцы; в целом в старших классах занималась организацией художественной самодеятельности в школе. С восьмого класса была секретарем комсомольской организации школы.

Старший школьный возраст важен в плане выбора профессии. Нина собиралась поступать в знаменитый Ленинградский государственный университет на этнографию. Съездила туда на каникулы, в приемной комиссии сказали, что не стоит и пытаться, все места давно распределены и их крайне мало. В качестве комментария отметим, что этнографическое образование в Ленинградском университете прекратило свое существование еще в 1952 году по идеологическим соображениям. В 1968 году была воссоздана кафедра этнографии, набор в те годы был минимальным. Так что в приемной комиссии сказали правду – поступить иногороднему абитуриенту на эту специальность было просто нереально. Узнала там, что есть еще в ЛГУ специальность «психология». Нужно отметить в качестве комментария, что конкурсы в вузы то время были просто сумасшедшие. В тот год, когда Нина поступала в Ярославский университет, конкурс для абитуриентов на специальность психология (для тех, которые окончили школу в том году, то есть не имеющие рабочего стажа), составлял сорок человек на место.

На Ленинград «обиделась», Москву не любила. И тут произошел его величество случай: Генрих Евгеньевич Сабуров (друг Нининых родителей – вместе создавали тюменский мединститут) сказал, что в Ярославле открылся новый университет, а там тоже есть психология. В качестве необходимого комментария заметим, что Генрих Евгеньевич Сабуров переезжал в Ярославль – он был избран профессором по кафедре физиологии и назначен проректором по учебной работе в ЯрГУ.

Выбор был между электроникой и телемеханикой в Тюмени и психологией в Ярославле. Победил Ярославль, потому что там обещали инженерную психологию, а она думала, что это две специальности – инженер и психолог, а это явно круче, чем одна. Так электроника и телемеханика потеряли своего перспективного абитуриента, а психология приобрела, как мы видели, видного ученого-профессионала.

Завершая настоящую статью, отметим, что Нина Петровна Ансимова прекрасный специалист, что проявляется во всех видах деятельности – и в научной, и в научно-методической и учебно-методической, и в воспитательной. Не случайно она пользуется уважением и любовью как коллег, так и студентов. Она профессионал.

Литература

1. Ансимова Н. П. Психология постановки учебных целей. Ярославль: ЯГПУ, 2006. 267 с.
2. Ансимова Н. П., Мазилев В. А., Ракитина О. В. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект). Ярославль, 2012.
3. Ансимова Н. П. Специфика научно-исследовательской работы студентов и аспирантов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник, 2009. № 3 (60). С. 87–91.
4. Ансимова Н. П. Личностные результаты образования и их проявления в деятельности и поведении // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VI всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: ЯГПУ, 2013. С. 48–53.
5. Ансимова Н. П., Кузнецова И. В. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи. Ярославль: ЯГПУ, 2000. 119 с.
6. Ансимова Н. П., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование, 2022. Т. 27. № 1. С. 37–51.
7. Мазилев В. А. Психология и практика: грани отношений // История российской психологии в лицах: Дайджест-2018, № 6, с. 14-29
8. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023.
9. Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. Ярославль, 2009. 419 с.
10. Общая психология: учебное пособие / под общ. ред. Н. П. Ансимовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 493 с.
11. Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания: коллективная монография / под ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: ЯГПУ, 2020. 303 с.
12. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций. Ярославль: ЯГПУ, 2009. 211 с.
13. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
14. Приказ «О переподготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений». URL: // <https://megaobuchalka.ru/1/552>
15. Рожков М. И., Ковальчук М. А., Кузнецова И. В., Чернявская А. П., Рукавишников Н. Г., Фетискин Н. П., Ансимова Н. П. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением. Москва: ВЛАДОС, 2003. 239 с.

К юбилею Юлии Владимировны Филипповой



28 июля 2023 года мы отмечаем юбилей нашего замечательного друга и коллеги, преподавателя, заместителя декана по учебной работе факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии труда и организационной психологии Юлии Владимировны Филипповой.

Ее серьезная любовь к психологии началась в 1990 году, когда тогда еще Юля Касаткина поступила на факультет психологии Ярославского государственного университета. Закончив факультет психологии в 1995 году по специальности «Психология», получила квалификацию «Психолог. Преподаватель психологии».

Следующая веха в биографии Юлии Владимировны – аспирантура при Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова (1996–1999 гг.). В 2000 году она защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.05. – «Социальная психология» по теме «Социально-психологические механизмы формирования и коррекции личностных изменений у дошкольников с невротическим заиканием». Уже в 2004 г. ей было присвоено ученое звание доцента по кафедре психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

С 30 августа 1995 года Юлия Владимировна – сначала ассистент, потом старший преподаватель, а теперь доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Вот уже 28 лет Юлия Владимировна преподает и не изменяет в любви к своему родному факультету и своей профессии. В разные годы она создала и читала уникальные по своему содержанию учебные курсы для студентов факультета психологии:

- Экспериментальная психология;
- Методы изучения личности и группы;
- Психологические основы подбора и расстановки кадров
- Основы кадрового менеджмента;
- Управление персоналом;
- Мотивация персонала организации;
- Психология карьеры и другие.

У Юлии Владимировны богатый опыт проведения психологических исследований, фокус-групп, тренингов и бизнес-семинаров по трудовым договорам с рядом промышленных и коммерческих предприятий г. Ярославля и Ярославской области. Она организовывала занятия в рамках системы внутрифирменного обучения на разных предприятиях; участвовала в диагностике психологических проблем организации и персонала; занималась управленческим консультированием руководителей предприятий малого бизнеса; исследовала факторы адаптации молодых специалистов на Северной железной дороге; проводила мониторинг системы работы с персоналом и различные тренинги по управлению персоналом, по психологии делового общения, мотивации персонала организации. А еще она автор таких мастер-классов, как «Технологии подбора и отбора кадров», «Рекрутинг персонала», «Психология

карьеры». Разработала и участвовала в реализации программы повышения квалификации управленческих кадров Администрации ЯО.

Юлия Владимировна является членом Международной Академии Психологических Наук и Региональной ассоциации психологов-консультантов, полноправный член Российского психологического общества.

Награждена знаком «Почетный работник высшего образования Российской Федерации».

Ю. В. Филиппова – автор более 50 научных и учебно-методических публикаций, соавтор учебников «Организационная психология» и «Технологии управления развитием персонала».

Сфера научной деятельности: экспериментальная психология; методы изучения личности и группы; психологические основы подбора и расстановки кадров; основы кадрового менеджмента; управление персоналом; психология карьеры. Ее статьи посвящены актуальным проблемам современной психологии, таким как субъективная оценка баланса между работой и личной жизнью в разных профессиональных группах, половая и гендерная специфика карьерных ориентаций личности, формирование организационно-управленческих компетенций, мотивационные основы обучения взрослых, учебно-профессиональная мотивация на различных этапах профессионализации.

Коллеги по факультету высоко оценивают личные качества Юлии Владимировны. Она тот человек, который стремится к достижению высоких результатов деятельности и развитию профессиональных навыков, обладает острым умом и быстро адаптируется к новым условиям и содержанию работы, умеет устанавливать и поддерживать психологический контакт с коллегами, студентами и студенческими группами, постоянно учится сама и обучает других, стремится к реализации и развитию своего личностного и творческого потенциала.

А еще Юлия Владимировна – «вторая мама» для наших студентов, порой строгая и требовательная, но всегда справедливая, умная и душевная, вдумчивая, отзывющаяся на все их проблемы и нужды. Она может дать нужный и хороший совет, буквально привести за руку, поддержать, пошутить и сказать добрые слова.

Но есть еще не только Юлия Владимировна, заместитель декана, но и наша Юля, как мы ее называем среди друзей и однокурсников. Она была не только старостой нашего курса, координатором всех учебных вопросов, но и очень смелым человеком (ведь она возила нам однокурсникам в своей сумке стипендию из первого корпуса). Она всегда была и остается душой нашей компании. Дом Юлиных родителей тогда, в 90-е, а сейчас и её дом, всегда был и остаётся местом встречи, душевных посиделок и разговоров, вкусных пирогов и рецептов. Внутренний термин «пойти в гости в семью» для нас «понаехавших» в Ярославль означает: пойти к Юле.

Юля – человек преданный, умеющий дружить и любить. На неё можно положиться в любых обстоятельствах, если в её силах помочь, то она сделает это точно, будьте уверены.

Юля, с тобой можно хохотать до упаду, танцевать, обсуждать самые невероятные темы, петь песни, гулять по городу и качаться на качелях. Всё это удивительным образом сочетается в тебе с серьезным отношением к делу, методичностью и обстоятельностью в решении самых сложных вопросов. Как сказал один наш коллега: «Я даже не завидую, потому что знаю, что для меня это невозможно. А для тебя возможно. И это восхищает и впечатляет»!

Юля (Юлия Владимировна), мы желаем тебе здоровья и счастья. Пусть в твоей семье всё будет благополучно! А у нас ещё много времени для встреч, весёлых и душевных разговоров, спонтанных встреч и совместных дел.

С Юбилеем!

*Кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной и политической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

С. А. Трифонова

*Кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

О. Н. Саковская

К юбилею Ольги Юрьевны Камакиной



Счастье как здоровье: когда оно налицо, его не замечаешь

М. А. Булгаков

С Ольгой Юрьевной Камакиной судьба свела случайно. Точнее, не совсем случайно: нас собрала на одной кафедре Елена Викторовна Карпова, и вот уже десяток лет Ольга Юрьевна – моя коллега, и без сомнения, соратник и единомышленник. Именно поэтому возникло желание рассказать о человеке, преподавателе, психологе и просто очаровательной и замечательной женщине.

Поздравление с ее красивым юбилеем захотелось начать именно с этой цитаты. Первая причина этого лежит на поверхности: кандидатская диссертация Ольги Юрьевны была на тему «Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей». Это совершенно не случайно, поскольку сама Ольга Юрьевна из семьи докторов: мама – врач. Профессиональные и жизненные взгляды относительно здоровья и здорового образа жизни носят характер убеждений и жизненных принципов, поэтому побуждают к беспрестанной просветительской деятельности. Конкурс студенческих работ «Культура здоровья в образовательном пространстве», организатором которого является Ольга Юрьевна, уже несколько лет подряд собирает сотни участников со всей Ярославской области и даже за ее пределами. Вторая причина выбора цитаты – естественность и гармоничность Ольги Юрьевны. Как счастье и здоровье, которых можно не замечать «когда они налицо», так и общение, взаимодействие, совместная деятельность с Ольгой Юрьевной совершенно естественны и гармоничны, поскольку это свой человек, в котором уверен, который не подведет и совместные дела ладятся. Это было короткое вступление в формате визитной карточки о моей коллеге.

Теперь об Ольге Юрьевне как о преподавателе высшей школы, психологе и ученом. Она окончила Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского по специальности Педагогика и методика начального обучения в 1994 году. Ученая степень кандидата психологических наук присуждена диссертационным советом Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова по специальности: 19.00.05 «Социальная психология» и утверждена Высшей аттестационной комиссией в 2010 году. Ольга Юрьевна работала в должности доцента на кафедре укрепления и сохранения здоровья участников образовательного процесса ГОАУ ЯО ИРО, с апреля 2016 года избрана по конкурсу на должность доцента кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

О. Ю. Камакина имеет более 150 научных публикаций, среди которых статьи из перечня ВАК, в журналах базы данных Web of Science, многочисленные статьи в периодических журналах и в сборниках конференций разного уровня (в Ярославле, Москве, Казани, Минске, Талдыкоргане, Набережных Челнах и других городах в России и за рубежом), где Ольга Юрьевна – желанный гость, ее выступления неизменно вызывают живой отклик и интерес аудитории. В 2021 году вышла в свет монография «Психология здоровья младших школьников». О. Ю. Камакина является автором целого ряда учебно-методических работ. Ею получены два авторских свидетельства о государственной регистрации программы для ЭВМ. Сфера научных интересов охватывает большой спектр психолого-педагогических проблем:

психология здоровья, менеджмент в образовании, социальная психология, педагогическая психология, профессиональное развитие педагогов. О. Ю. Камакина является разработчиком учебно-методических комплексов, в том числе электронных, по читаемым учебным курсам в соответствии с требованиями госстандартов по четырем профилям бакалавриата: начальное образование, начальное образование-английский язык, дошкольное образование, музыкальное образование, а также для магистерской программы Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.

Работа со студентами занимает большое место в преподавательской деятельности Ольги Юрьевны: она руководит научной работой студентов и магистрантов, принимает активное участие в работе научно-методической лаборатории, являющейся структурным подразделением кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ «Инновации в образовании». Под руководством Ольги Юрьевны студенты педагогического факультета многократно завоевывали призовые места на научных студенческих конференциях и конкурсах Всероссийского и международного уровня, а в 2020 году под научным руководством Ольги Юрьевны студентка магистратуры стала победителем Губернаторского конкурса научно-исследовательских работ студентов.

На педагогическом факультете ЯГПУ О. Ю. Камакина является председателем учебно-методической комиссии факультета, ответственно и квалифицированно организует и координирует работу; коллеги ценят ее высокую компетентность, управленческий талант, готовность откликнуться на запросы коллег, поддержать советом и консультацией.

Стандартная фраза служебной характеристики «добросовестно выполняет кафедральные поручения» в случае Ольги Юрьевны наполнена глубоким смыслом. Действительно, наша коллега неслучайно пользуется на кафедре заслуженным авторитетом: перечень всех дел, в которых она участвует, является нескончаемым – это и организация студенческих мероприятий, участие в международных семинарах, вебинарах, агитационная компания с целью привлечения выпускников в магистратуру, участие в проведении воспитательного направления кафедры и факультета, повышение квалификации и многое, многое другое. При этом Ольга Юрьевна ведет активную общественную работу в научных и профессиональных обществах, советах, ассоциациях: является исполнительным директором Ярославского регионального отделения Российского психологического общества; членом экспертного совета по проведению экспертизы программно-методических материалов по вопросам профилактики и употребления ПАВ Департамента образования ЯО; членом Региональной ассоциации психологов-консультантов. Ее достижения отмечены грамотами и благодарностями муниципального, областного и федерального уровней.

Кафедра педагогики и психологии начального обучения поздравляет Ольгу Юрьевну с юбилеем!!! Хочется пожелать нашей дорогой коллеге сил и энергии для новых свершений, крепкого здоровья, благополучия в жизни. Ее женственность, красота, психологическая комфортность, которую Ольга Юрьевна создает вокруг себя, привлекает к ней коллег, студентов, педагогов, а она делится своими идеями, профессионализмом, оптимизмом, и просто хорошим настроением. Пусть все дела спорятся, пусть жизнь приносит радость, удовлетворенность от труда и достижений, от общения с людьми, пусть всегда будет тепло и уютно в доме. Всех благ!! С юбилеем!!!

*Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения
ЯГПУ им К. Д. Ушинского*

А. В. Невзорова

Восток – дело тонкое. Юбилей Владимира Константиновича Солондаева

Вслед за холодной зимой всегда приходит солнечная весна; только этот закон и следует в жизни помнить, а обратный – предпочтительнее позабыть.
Леонид Соловьев «Повесть о Ходже Насреддине»



Сразу две кафедры – кафедра общей психологии и кафедра социальной и политической психологии, а также весь факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова поздравляют с 50-летним юбилеем одного из самых ярких и неординарных преподавателей – **Владимира Константиновича Солондаева**. Между тем «сидеть на двух стульях» юбиляр как раз не любит. Всё, что он делает, отличается высокой тщательностью и ответственностью. Возможно, одна из причин этих качеств – влияние поликультурной среды: он родился и вырос в Ташкенте, вместе с распадом Советского Союза был вынужден переехать в Ярославль – место своей учебы – и перевезти сюда свою семью. Успешно закончив факультет психологии в 1995 году вместе с яркой плеядой своих однокурсников – Ю. В. Филипповой, С. А. Трифоновой, О. Н. Саковской, О. А. Тучиной и др., – он продолжил обучение в аспирантуре под руководством Юрия Константиновича Корнилова. Важным этапом в жизни стала защита кандидатской диссертации в 1999 году на тему «Исследование индивидуальных обобщений в процессе решения практических задач».

Довольно трудно перечислить все заслуги и награды юбиляра, ведь вместе с научной и преподавательской деятельностью значительное место в жизни и становлении его как профессионала играет опыт практической работы. Прежде всего имя Владимира Константиновича ассоциируется с клинической психологией. Действительно, первый опыт работы по профессии он получил, работая психологом амбулаторной судебной психолого-психиатрической экспертизы Ярославской областной клинической психиатрической больницы. После защиты продолжил практическую деятельность в области детской клинической и специальной психологии на базе «Центра помощи детям», где с 2002 по 2010 год руководил региональной научно-исследовательской лабораторией специального (коррекционного) образования в Ярославской области и подготовке серии изданий, посвященных различным аспектам оказания медико-психологической помощи детям с психическими расстройствами. За эти работы он был награжден региональными и ведомственными наградами, включая премию губернатора Ярославской области, почетную грамоту Министерства образования и науки РФ и звание «Почетный работник общего образования РФ». При этом клиническая психология – далеко не единственная сфера его практической деятельности. Обладая высокой чувствительностью к научным и практическим проблемам, Владимир Константинович занимается психологией девиантного поведения, сотрудничает со специалистами служб, проводящих работу с несовершеннолетними. Свой практический и научный потенциал он успешно реализует в качестве эксперта, активно выступая в средствах массовой информации для широкой аудитории и профессионального сообщества. Его деловые и дружеские контакты невероятно

широки и разнообразны, чему способствуют высокая коммуникабельность, уважение к партнерам, эмпатийность и проницательность.

Опыт его практической работы определил и сформировал характер и содержание научных интересов, которые объединили в себе внимание к проблеме практического мышления с вопросами взаимодействия врачей с родителями ребенка-пациента. Владимир Константинович принимал участие в нескольких научных проектах РГНФ и РФФИ, руководил двумя научными проектами, поддержанными грантами РГНФ: «Когнитивные детерминанты и психологическая оптимизация взаимодействия врач-пациент» (2013-2014) и «Феноменология и детерминация психического состояния родителей ребенка-пациента» (2015-2017). В своих научных исследованиях он продемонстрировал наличие общих механизмов в решении обыденно-практических и профессиональных проблем, возникающих у родителей в ходе развития ребенка, а также у медиков и педагогов в ходе их профессиональной деятельности. Их решения зависят от модели психического – субъективных ожиданий и представлений о другом в ходе социального взаимодействия, поскольку решения таких проблем носят в значительной степени социальный характер.

Владимир Константинович проявил себя также и как организатор науки и научного сообщества, принимая активное участие в работе Ярославского отделения Российского психологического общества. На протяжении многих лет он входит в состав редколлегии «Ярославского психологического вестника», а также является членом научно-редакционного журнала «Медицинская психология в России», где проводит очень активную работу. Кроме того, он регулярно выступает в качестве соорганизатора тематических конференций по проблемам клинической и медицинской психологии. Этот вклад был дважды оценен наградами «Золотой Психеи», за проведение международных конференций «Медицинская (клиническая) психология: исторические традиции и современная практика» (2014) и «Клиническая психология в системе психосоциальной и медицинской реабилитации» (2017). В 2015 году он был избран членом-корреспондентом Международной академии психологических наук, а в 2017 году был признан лучшим психологом года по мнению Ярославского отделения Российского психологического общества.

Владимир Константинович ведет активную преподавательскую и учебно-публикационную деятельность. Он регулярно выпускает заметные учебные и методические пособия по клинической и специальной психологии. В частности, пособие «Специальная психология», подготовленное в соавторстве с Т. В. Разиной, получило рекомендацию РАО к использованию в образовательном процессе. Работая сразу на двух кафедрах, он читает большое количество курсов как на бакалавриате, так и в магистратуре. Его дисциплины занимают значительное место в рамках магистерской программы «Экспериментальная психология и психологическая экспертиза», в рамках которой он делится своими знаниями, навыками и наблюдениями будучи действующим экспертом-психологом. Заметную роль в его дисциплинах играет анализ конкретных случаев на основе открытых публичных материалов в формате чтения и обсуждения текстов, что позволяет применять полученные теоретические знания для решения практических ситуаций. Как преподавателя его отличает вдумчивая работа с учебным материалом, внимательное отношение к курсовикам и дипломникам. Долгие доверительные беседы со своими студентами на кафедре ярко характеризуют его как профессионального и жизненного наставника.

В настоящее время интерес Владимира Константиновича смещается в сторону философии познания и проявляется в его сотрудничестве с академиком РАН Андреем Вадимовичем Смирновым. Результатом этого сотрудничества стала монография «Процессуальная логика», в которой авторы рассматривают особую процессуальную логику (П-логику), характерную для арабо-мусульманской культуры в противопоставлении субстанциальной логике (С-логике), которая лежит в основании европейской культуры. Авторы демонстрируют, что непонимание людей в ходе совместного решения проблем может быть связано с тем, что каждый из участников может основывать свои решения на разных логиках, акцентирующих свое внимание либо на процессе достижения целей, либо на понимании структуры проблемы. Научные интересы Владимира Константиновича, таким образом, находятся в тренде тематики, выбранной им в юности – психологии мышления.

Поздравляем Владимира Константиновича с Юбилеем! Пусть сделанное будет фундаментом для дальнейших успехов на научном, педагогическом и прикладном поприще!

*Доктор психологических наук, профессор кафедры
общей психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

С. Ю. Коровкин

*Доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
общей психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Е. В. Конева

К юбилею Ольги Николаевны Саковской



Годы летят стрелой, и сегодня поздравление с 50-летним юбилеем принимает наша подруга и коллега, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии один из лучших практических психологов г. Ярославля Ольга Николаевна Саковская. Профессиональное имя Ольги Николаевны сегодня известно далеко за пределами Ярославской области. Её профессиональная биография – это непрерывное совершенствование, постоянная учёба, постижение профессионального мастерства.

Кажется, что Ольга Николаевна работала в университете всегда, но на самом деле она пришла на кафедру уже сложившимся специалистом, имеющим за плечами опыт работы в психиатрической больнице, преподавания в медицинской академии и, конечно же, богатую консультативную практику. Буквально с первых дней работы она смогла увлечь студентов интереснейшими лекциями и действительно ПРАКТИЧЕСКИМИ занятиями. Настоящая духовная общность рождается там, где преподаватель надолго становится другом, единомышленником и наставником. Такая общность без всяких сомнений существует между Ольгой Николаевной и ее студентами, со многими из которых она поддерживает дружескую и профессиональную связь многие годы после окончания университета. Это важно не только для радости совместного творческого труда, но и для того, чтобы научить будущих психологов науке и искусству работы с людьми, тому, что хорошо умеешь делать сам. Живое, непосредственное, взаимодействие со студентами – это богатый источник мыслей, собственных открытий, радостей и печалей, без которых не может существовать профессия психолога для будущих и уже сформировавшихся профессионалов. Сегодня у Ольги Николаевны большой опыт преподавания, практической работы в медицине, в менеджменте и консультировании организаций, огромная психотерапевтическая практика. Ее любят студенты, потому что она может заинтересовать их практическим материалом, делая теорию понятной и применимой. А она искренне любит все то, чем занимается.

Нас, студентов 90-х, учили тому, что хорошая практика рождается на основе хорошей теории. И это действительно так. Но и хорошая теория может рождаться из хорошей практики. Ярким подтверждением этому может стать научная карьера О. Н. Саковской. Ее кандидатская диссертация «Закономерности динамики и направленности рефлексии в разных типах жизненных кризисов» стала обобщением богатейшего опыта и научного осмысления практической работы с людьми, находящимися или пережившими различные кризисные ситуации: профессиональные, семейные, личностные. В этой работе ей удалось раскрыть глубинные психологические изменения, сопровождающие личность в процессе проживания психологических кризисов. Работа получила признание не только в научном сообществе, но и в профессиональной среде психологов – консультантов. В ней было показано и научно доказано то, что психолог-консультант может использовать знания о базовых и латентных видах направленностей рефлексии для диагностики этапа переживания личностного кризиса и выработки стратегий взаимодействия с клиентом, что безусловно важно для практической деятельности психолога..

Ольга Николаевна не только сотрудник кафедры психологии труда и организационной психологии, но еще и региональный представитель Московского института гештальта и психодрамы, который активно сотрудничает с соседними регионами: Кострома, Вологда, Иваново. Ольга Николаевна – известный далеко за пределами города гештальт-терапевт, старший тренер Московского института гештальта

и психодрамы и тот человек, который координирует дополнительное профессиональное образование для региональных психологов-практиков по гештальт-терапии и психодраме. Она не только преподаватель психологии в университете, но и талантливый, очень профессиональный практикующий психолог, который организует программы специализации по разным направлениям для начинающих и умудренных опытом специалистов, таких как перинатальная психология, детская психотерапия, работа с последствиями психотравмирующих ситуаций, работа с зависимостями и созависимыми отношениями, работа с семьей, организационное консультирование и др. Она - руководитель авторской психологической студии «Простыми словами», в пространстве которой происходит много полезного и интересного: просветительские лекции, мастерские, учебные группы, конференции. Она – организатор и вдохновитель научно-практических конференций для практикующих психологов «Современная психологическая практика», регулярно проходящих в Ярославле. Это лишь малая толика того, что подвластно этому человеку, который вдохновляет коллег своими идеями, энергией, любовью к практической психологии и психотерапии. Мы – друзья и коллеги Ольги Николаевны не перестаем удивляться ее разносторонним талантам и возможностям, ее неиссякаемой энергии, ее удивительному таланту превращать теорию в практику и помощь людям.

Наша Оля – это тепло человеческого участия и твердость профессиональной позиции, творческий хаос и структурированность, талант организатора и генератора идей, любовь к иностранным языкам и танцу, жизнь в гармонии с природой и городская динамичность, уютный голубой домик с большим столом под абажуром и перелеты в разные концы страны с рабочими проектами. Оля умеет дружить. К ней всегда можно придти со своими радостями и горестями, поговорить, попить чай, да и просто посидеть рядом. Как это все соединяется в этой красивой молодой женщине?! Удивительно!

А еще Ольга – мама. Мама трех прекрасных молодых людей, Арсения, Андрея и Анны. Они уже выросли, и у каждого из них впереди прекрасная дорога, в которой их будет сопровождать любовь мамы. Это большая семья, славная, принимающая, творческая и талантливая.

Мы поздравляем Ольгу Николаевну, Ольгу, Олю, с днем рождения! Желаем ей простых и теплых слов, уютных домашних вечеров, любви к своему делу, одаренных учеников, понимающих коллег, верных друзей, много новых путешествий и гармонии в жизни!

*Кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной и политической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

С. А. Трифонова

*Кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной и политической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Ю. В. Филиппова

Памяти Валерия Емельяновича Орла посвящается



1 октября 2023 года Валерию Емельяновичу Орлу или просто, по-дружески, Валере исполнилось бы 70 лет. Но к нашему глубокому сожалению он не дожил до своего славного юбилея. Неожиданная болезнь прервала его жизненный путь, когда ему было всего 57 лет. Поэтому тяжело и не просто вспоминать и рассказывать о Валере, а рассказывать о нем нужно обязательно, потому что он был светлым, талантливым и очень интересным человеком.

Родился Валерий Емельянович 1 октября 1953 года. Его отец был военным, а мать домохозяйкой. Как говорил в своё время Валера, отец всегда был на службе, поэтому его воспитанием в семье, в основном, занималась мать, которая и привила своему сыну любовь к природе, к «братьям нашим меньшим», которую он пронёс через всю свою жизнь.

В 1960 году Валера поступил в ярославскую общеобразовательную школу номер 44, которую успешно закончил в 1970 году. Валера был способным учеником, учеба давалась ему легко. Учителя уважали Валеру за его ответственное отношение к учебе и готовность к ответу по любым вопросам. Одноклассники ценили Валеру за его безотказность и безвозмездную помощь в учёбе. Но уже в школьные годы обозначалась его гуманитарная и, если так можно выразиться, биологическая направленность, которая и определила его последующий выбор и профессии, и ВУЗа.

В 1970 году, после успешной сдачи вступительных экзаменов Валерий Емельянович поступает на отделение психологии факультета истории, психологии и права Ярославского государственного университета. Среди первокурсников Валера был самым молодым, ему было всего 16 лет. По воспоминаниям одноклассников (Л. Ю. Субботина), во время учёбы Валера всегда оставался душой студенческой компании, весёлым, доброжелательным и при этом достаточно скромным человеком. С ним было легко. Как никто другой он мог снять шуткой напряжение во время экзамена.

После завершения учёбы в университете в 1975 году Валерий Емельянович был зачислен ассистентом на кафедру психологии труда, инженерной психологии и эргономики факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Весь последующий профессиональный путь Валеры был связан, как он часто говорил, с любимой кафедрой и любимым факультетом.

В полной мере характер Валеры отражает его отношение к службе в армии. Дело в том, что, как и большинство выпускников гуманитарных вузов, после окончания университета он был призван в ряды советской армии и отслужил в качестве рядового положенный год. По воспоминаниям коллег и друзей, Валере и в голову не приходило «закопать» от службы в армии. И это несмотря на то, что его отец был генералом и мог освободить Валеру от призыва на военную службу.

Учитывая организаторские способности Валерия Емельяновича, в 1988 году он заслуженно был избран деканом факультета психологии. Его руководство факультетом пришлось на наиболее сложный период развития страны: дефицит всего, задержка зарплат, законодательная неопределённость – всё

это «свалилось на голову» В. Е. Орла. И как отмечают коллеги Валеры по работе с ним на факультете, он с честью выдержал это испытание. Благодаря его усилиям факультет сохранил и приумножил свой научный и организационный потенциал, повысил свой авторитет как внутри университета, так и в масштабе всей страны.

В работе декана ещё более полно раскрылись личные качества Валеры, такие как демократичность, внимательность к деталям, ответственность, энергичность, настойчивость, позитивность. Коллеги подчёркивают, что особенно ценным в этот период оказалось умение Валерия Емельяновича избегать и сглаживать конфликты. Вместе с тем Валера всегда оставался твёрдым руководителем. В принципиальных вопросах он уверенно отстаивал свою точку зрения.

В этот период параллельно с административной развивается и научная карьера Валерия Емельяновича. В 1985 он успешно защищает кандидатскую диссертацию на тему «Изучение формирования цели и её влияния на способы и результаты деятельности», выполненную под руководством профессора В. Д. Шадрикова.

В 2005 Валерий Емельянович защищает докторскую диссертацию на тему «Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания», в которой впервые представлена концепция психического выгорания, раскрывающая целостное представление о психическом выгорании, о его структуре, особенностях влияния на личность профессионала, источниках возникновения и факторах развития.

Содержание докторской диссертации обозначило ведущее направление его научных исследований, предметом которых стали профессиональные деструкции и деформации, профессиональное выгорание личности. Исследования В. Е. Орла внесли заметный вклад в развитие современной психологической теории деятельности и специфики деформационных процессов. Полученные Валерием Емельяновичем результаты исследования получили широкую известность и высокую оценку как у нас в стране, так и за рубежом.

С большим успехом он неоднократно выступал с докладами на международных конгрессах и конференциях разного уровня, в том числе на Международном психологическом конгрессе (Стокгольм, 2000), Европейском психологическом конгрессе (Вена, 2003), 108-й конференции Американской психологической ассоциации (Чикаго, 1997) и ряде других.

Одним из важнейших и любимых направлений своей деятельности Валерий Емельянович рассматривал преподавательскую работу, работу со студентами и аспирантами. Как истинный педагог, он любил студентов, и они отвечали ему взаимностью. Они никогда не боялись его, но беспредельно уважали. Многие студенты, которым посчастливилось учиться у Валерия Емельяновича, находились под впечатлением обаяния его личности и очень часто отождествляли факультет психологии с его именем.

Валера умел и любил дружить. Он поддерживал дружеские отношения со школьными одноклассниками, с университетскими одногруппниками, с коллегами по работе, с теми, с кем выгуливал собаку, т. е. со всеми, с кем он так или иначе общался и взаимодействовал. Во взаимоотношениях с друзьями он всегда оставался открытым, доброжелательным, искренним человеком, всегда готовым поддержать, одобрить, вселить надежду в трудных ситуациях.

Болельщик оборвала жизнь Валерия Емельяновича, когда он находился в расцвете своих творческих сил, он многое планировал сделать и многое успел сделать в этой жизни, но многое ему не удалось довести до желаемого результата. Сказанное не означает, что его идеи «канули в лету» и остались невостребованными. Они активно обсуждаются, реализуются и развиваются в трудах его учеников и последователей.

Светлая память о Валерии Емельяновиче Орле, человеке душевной щедрости и творческой личности, навсегда сохранится в сердцах его друзей, коллег и учеников.

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

Ю. П. Поварёнков

Аннотации статей на английском языке.

Abstracts

Metasystem Determination of Subjective Time

A. V. Karpov

Corresponding member of Russian Academy of Education, doctor of sciences in psychology, dean of the Faculty of psychology, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The paper presents the results of a theoretical analysis of one of the main problems of the psychology of time, which consists in the need to identify and explain the mechanisms of the phenomenon of subjective time, as well as those determinants that underlie its constitution. A new solution to this problem is proposed, based on the methodological principle of the metasystem approach, and the laws and means of generating the phenomenon of subjective time, which are common in meaning, but specific in content, are revealed. The main directions of further development of the basic problems of chronopsychology are formulated on the basis of taking into account the revealed patterns.

Key words: time, subjective time, chronopsychology, temporal representations, temporal patterns.

Understanding the Future and Possibility Thinking

V. V. Znakov

Doctor of sciences in psychology, professor, chief researcher of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow,

Russian Federation,

e-mail: znakov50@yandex.ru

Abstract. One of the scientifically significant trends in modern socio-humanitarian knowledge is analyzed – the shift in the focus of research attention from the analysis of the world, such as it is now, to the understanding of the human world, including his ideas about the future. It is substantiated that in psychological science there is a large array of studies of how a person understands the present, i.e. actual phenomena, events, situations. However, today it is necessary to shift the research focus of psychologists from the study of human understanding of the present to the analysis of the characteristics of understanding the past and future. Understanding the past is based on counterfactual thinking, rethinking what happened according to the principle “What would happen if...?”. Such thinking is aimed at finding alternatives to the real past. Counterfactual arguments open up opportunities for people that would otherwise be ignored. Understanding the future is carried out with the help of possibility thinking. It is aimed at answering the question: “What will happen if ...?” The need for possibility thinking in people arises when circumstances require a combination of the opportunities provided by the task and the aspiration to the future. In these cases, it is necessary to analyze the options for the development of events, which are not yet available. Psychological mechanisms for understanding the future are based on the predictions that a person makes. Foresight, anticipation, hypotheses are important components of thinking as forecasting. Foresight is the simplest and even primitive form of forecasting. According to A. V. Brushlinsky, it occurs when the present completely repeats the past, when there is a rigid Laplacian determination and the result can be easily seen. Unlike foresight, forecasting is less certain, dynamic, and is itself a mental neoplasm. Predicting, the subject is directed to the possible future: he is looking for the unknown, which he does not yet know, because it does not exist for him because of its uncertainty, but he hopes to discover it in the future – at the subsequent stages of the thought process.

Key words: counterfactual thinking, possibility thinking, forecasting, understanding the future

Pandemic from the Cultural-Historical, Value-Semantic and Civilizational Point of View

V. F. Petrenko

Corresponding member of the Russian Academy of Sciences, doctor of sciences in psychology, professor, head of the Laboratory of communication psychology and psychosemantics of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation,

e-mail: victor-petrenko@mail.ru

V. V. Kucherenko

Practicing psychologist, psychotherapist. Researcher at the Laboratory of Communication psychology and psychosemantics of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the coronavirus pandemic 2019 in historical and cultural terms. According to the concept of A. L. Chizhevsky, viral and bacterial activity causing epidemics depend on the activity of the Sun and cosmic radiation. Global epidemics in the history of Mankind are considered and the approximate number of deaths is given. According to the theory of "techno-humanitarian balance" by A. P. Nazaretyan, the increasing power of the techno-tool power of Humanity must be controlled by the increasing power of ethical and humanitarian norms and moral restrictions. In addition to vaccination, the activation of a person's own immune system acts as a means of combating the disease. The technique of sensorimotor psychosynthesis allows such work. The features of the work of the suggestion and the person himself with his own unconscious are given.

Key words: the coronavirus pandemic-19, works by A. L. Chizhevsky on the activity of the Sun, the history of epidemics, the theory of chaos and catastrophes, the hypothesis of the "techno-humanitarian balance" of A. P. Nazaretyan, sensorimotor psychosynthesis.

Co-Being with Yourself as with Another

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article attempts to analyze the co-existence of individual free consciousness with «Ego-consciousness» as a process of metasystem reflection in the objectification of self-consciousness. The article presents a historical discourse on this epistemological problem.

Key words: subject, personality, self-consciousness, individual free consciousness, being, knowledge, man.

Representations of Private Security Guards about the Age Evolution of the Qualities of the Subject of Activity

V. A. Tolochek

Doctor of sciences in psychology, professor, leading researcher of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow,

Russian Federation,

e-mail: tolochekva@mail.ru

V. Yu. Ol'khov

Bachelor-student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

e-mail: vladislavolhoff@yandex.ru

Abstract. The discussed complex of problems is the formation of new professions, the formation of a corps of specialists, low-skilled labor with low pay, forced migration, professional marginalism. The purpose of the study is to study the perceptions of private security guards about their professional and working life. Hypotheses: 1) Subjects' ideas about professional and labor life act as conditions that affect the dynamics of their professional evolution processes. 2) Social experience is an important factor influencing the subjects' ideas about professional and working life. Methods: research methodology "Questionnaire: professional career dynamics"; complex of methods of parametric statistics. Main results: working hypotheses are confirmed; private security guards have a limited and pessimistic view of the real dynamics of their age and professional changes; their self-assessments of the evolution of different qualities and functions are poorly coordinated; their social experience does not contribute "positively" to their vision of themselves, to the understanding of the professional life of a person (including those working at home and abroad).

Key words: professional career, subjects, evolution, conditions, environment, positive and negative changes.

Organizational Culture in a Small Group: Problems and Mechanisms of Optimization

V. O. Filatov

Senior lecturer of Department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University. A. G. and N. G. Stoletovs,

Vladimir, Russian Federation

e-mail: psyho-vlgu@mail.ru

Yu. M. Vinogradova

Master of the department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University. A. G. and N. G. Stoletovs,

Vladimir, Russian Federation

e-mail: yla675123123@gmail.com

Abstract. The article describes the results of an empirical study of the characteristics of organizational culture in a small social group. The main problems of organizational culture and mechanisms for its optimization are formulated, taking into account the specifics of the organization's activity. The presented results are the basis for the development of psychological support programs for employees in order to improve their performance.

Key words: organizational culture, labor collective, development, rallying.

Features of Resource Thinking of Cadets

M. M. Kashapov

Doctor of Psychological Sciences, Professor, head of the Department of pedagogy and pedagogical psychology of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: smk-007@bk.ru

D. E. Politova

Bachelor-student of the Faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: smelova.02@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the current problem of resource thinking among representatives of the military sphere, namely among military personnel and future officers. The relevance of this problem is due to the aggravated unfavorable epidemiological situation, which has put many people in a difficult situation, and a special military operation that is directly related to cadets and military personnel. The authors examine the issues of resource thinking, its characteristics, the features of this thinking among cadets, as well as its importance for the successful activities of military personnel, carried out in conditions of high intellectual uncertainty and emotional tension. The dependence of the level of resource-based thinking on the level of conflict competence has been established and justified: the higher the level of conflict competence of cadets, the higher their level of resource-based thinking.

Key words: resource, resource thinking, professional thinking, cadets, military personnel, conflict competence, reflexivity.

Organizational and Psychological Foundations of Students' Academic Achievement in the Conditions of Distance Learning

Yu. V. Filippova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: yuliafil2022@yandex.ru

M. A. Tikhonova

Bachelor-student of the Faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: maria.tikhonova.03@gmail.com

Abstract. The article presents the analysis of the data of psychological research of students' academic performance in full-time, distance and blended forms of educational process organization, and considers the relationship between students' academic performance and regulatory mechanisms of personality. The indicators of students' academic achievement in different learning formats were determined and analyzed. The correlation analysis of the relationship between the indicators of students' academic achievement and self-regulation mechanisms of personality was carried out. It is revealed that the outcome of students' academic performance depends on the form of organization of the educational process. It is established that with the use of distance learning technologies in education the role of regulatory mechanisms in academic performance decreases,

which we associate with the presence of combined internal and external (on the part of the teacher) regulation, present in the full-time form of education.

Key words: regulatory mechanisms of personality, self-regulation, educational activity, academic performance, students, full-time education, distance learning, blended learning.

Digital Socialization of Adolescents with Disabilities

A. A. Volchenkova

Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: 24crocus95@gmail.com

P. A. Gortalova

Bachelor-student of the Faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: poly.gortalowa@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the impact of digital socialization on adolescents with disabilities. The influence of the digital environment on such features of sensory processes as attention, memory and thinking is discussed. It is analyzed how digital devices change interactions with the outside world, complementing the lives of adolescents with disabilities, creating new development situations and becoming a full-fledged agent of socialization.

Key words: digital socialization, teenagers, disabilities.

Psychological Correction of Anxiety in Children during Transition from Primary School to Secondary Education

N. Yu. Litvinova

Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy" of Vladimir State University

named after A. G. and N. G. Stoletovs,

Vladimir, Russian Federation,

e-mail: ln7766@mail.ru

P. A. Dobronravova

Master of the department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University. A. G. and N. G. Stoletovs,

Vladimir, Russian Federation,

e-mail: p.dobronravowa@yandex.ru

Abstract. The article discusses the causes and manifestations of anxiety in children during the transition from primary school to secondary school. Based on empirical data obtained using the Phillips Anxiety Test, the A. M. Prikhozhan CMAS technique, the V. G. Shchur Ladder technique, a program of psychological correction of children's anxiety is proposed. The correction program is recommended for 22% of children who have been found to have a high level of anxiety. It is proposed to carry out the correction of anxiety through the impact on the self-esteem of the subjects.

Key words: anxiety, anxiety, primary school age, child's emotional sphere, communication skills, self-esteem.

Psychological Characteristics of Adolescents in Crisis Situations

Yu. A. Latushkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Clinical Psychology of the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Smolensk, Russian Federation, e-mail: fomchenkova.yulya@yandex.ru

P. A. Pobokin

Candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the Department of security psychology, senior researcher at the Research Laboratory "Linguistic Security and Psychology of Information Impact" of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

S. K. Sysoev

Bachelor-student of the Faculty of Medicine of the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Smolensk, Russian Federation, e-mail: sysoeff.step@yandex.ru

Psychological Correction of Aggressive Behavior of Older Adolescents in an Educational Organization

D. O. Filatov

Assistant of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy, Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: filvladimir1993@rambler.ru

Yu. P. Ilyushkina

Master of the department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University. A. G. and N. G. Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: ulu.2012@mail.ru

Abstract. The article describes the factors influencing aggressive behavior in adolescence and the results of diagnostics to identify the level of aggressiveness and hostility of older adolescents in an educational organization. The principles and methods of psychological correctional work are determined, taking into account adolescence. The program of psychological correction, its content and evaluation of effectiveness when working with college students of older adolescence are presented.

Keywords: older adolescence, hostility, aggressive behavior, aggressiveness, aggression, educational organization, socio-psychological training.

Professional: a Few Pages from the Life of Professor Nina Petrovna Ansimova

V. A. Mazilov

Doctor of psychology, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, v.mazilov@yspu.yar.ru

Yu. N. Slepko

Doctor of psychology, associate professor, professor of RAE, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: slepko@inbox.ru

Abstract. The article is dedicated to the anniversary of the famous Yaroslavl psychologist N. P. Ansimova. The article traces the milestones in the life of the Yaroslavl psychologist and teacher, analyzes the main directions of the scientific activity of the Yaroslavl scientist, shows the contribution of N. P. Ansimova to the development of domestic psychological science, the significance of her work for modern psychology. Particular attention is paid to the organizational activities of the scientist.

Key words: N. P. Ansimova, Yaroslavl psychological school, Yaroslavl State Pedagogical University, scientific psychology, psychology in education.

Сведения об авторах

Виноградова Юлия Михайловна

магистр кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, yla675123123@gmail.com.

Волченкова Анастасия Александровна

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

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kein17@mail.ru.

Горталова Полина Александровна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, poly.gortalowa@yandex.ru.

Добронравова Полина Алексеевна

магистр кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, p.dobronrawowa@yandex.ru.

Знаков Виктор Владимирович

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, znakov50@yandex.ru.

Иванчин Артём Владимирович

доктор юридических наук, ректор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, ivanchin@uniyar.ac.ru.

Ильюшкина Юлия Павловна

магистр кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, ulu.2012@mail.ru.

Карпов Александр Анатольевич

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

Карпов Анатолий Викторович

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

Кашапов Мергалияс Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, smk-007@bk.ru.

Козлов Владимир Васильевич

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

Конева Елена Витальевна

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

Коровкин Сергей Юрьевич

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», доцент, заведующий лабораторией когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» г. Ярославль, Российская Федерация, korovkin_su@list.ru.

Кучеренко Владимир Вилетарьевич

психотерапевт, научный сотрудник лаборатории психологии общения и психосемантики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация.

Латушкина Юлия Андреевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Смоленск, Российская Федерация, fomchenkova.yulya@yandex.ru.

Литвинова Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология личности и специальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, ln7766@mail.ru.

Мазиллов Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, v.mazilov@ysru.yar.ru.

Мехтиханова Наталья Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, natnik1@list.ru.

Невзорова Анна Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, anna.nevzorova@gmail.com.

Ольхов Владислав Юрьевич

студент-бакалавр, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», факультет социальных наук, департамент психологии, кафедра психоанализа и бизнес-консультирования, г. Москва, Российская Федерация, vladislavolhoff@yandex.ru.

Петренко Виктор Федорович

член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии общения и психосемантики ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация, victor-petrenko@mail.ru.

Побокин Павел Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии безопасности, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Лингвобезопасность и психология информационного воздействия» ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва, Российская Федерация, p.pobokin@yandex.ru.

Поварёнков Юрий Павлович

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, y.povarenkov@yspu.org.

Политова Даниэлла Эдуардовна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, smelova.02@mail.ru.

Саковская Ольга Николаевна

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

Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», профессор РАО, г. Ярославль, Российская Федерация, slepko@inbox.ru.

Солондаев Владимир Константинович

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, solond@yandex.ru.

Сысоев Степан Кириллович

студент-бакалавр, лечебный факультет ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Смоленск, Российская Федерация, sysoeff.step@yandex.ru.

Тихонова Мария Андреевна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, maria.tihonova.03@gmail.com.

Толочек Владимир Алексеевич

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

Трифонова Светлана Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, sv-trif@mail.ru.

Филатов Виталий Олегович

старший преподаватель кафедры «Психология личности и специальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, psyho-vlgu@mail.ru.

Филатов Денис Олегович

ассистент кафедры «Психология личности и специальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, filvladimir1993@rambler.ru.

Филиппова Юлия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, yuliafil2022@yandex.ru.

