

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 2 (59)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2024

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. Мазиллов
Н.В. Нижегородцева
Т.М. Панкратова
Ю.П. Поваренков
И.Г. Сенин
И.В. Серафимович
Е.В. Соловьева (техн. секретарь)
В.К. Солондаев (отв.секретарь)

Редакционный Совет

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

Учредитель – Российское Психологическое Общество

Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

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

Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:

karпов.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, №2 (59), 2024.

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»

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

Сдано в набор 24.06.2024 г. подписано в печать 28.06.2024г.
Бумага офсетная 60х90 1/8. Тираж 100. Заказ 317

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ	6
КИБЕРПСИХОЛОГИЯ	8
<i>А. В. Карпов</i> Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики (статья первая)	8
<i>А. Волченкова, А. М. Загумённая</i> Специфика социализации подростков в цифровую эпоху	18
<i>А. А. Карпов</i> Индивидуально-психологический анализ информационных видов деятельности	28
<i>Д. Р. Мерзлякова</i> Специфика профессионального «выгорания» педагогов и риски цифровой трансформации обучения	33
<i>Т. А. Михайлова, Н. А. Русина, А. А. Смирнова, С. В. Швецова</i> Фрустрация потребности достижения успеха в учебе как один из стартовых факторов формирования интернет-зависимости у обучающихся 7-11-х классов	42
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	51
<i>В. А. Мазилев</i> Академик А. А. Ухтомский: путь к психологии	51
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	62
<i>М. М. Кашапов, А. В. Ануфриенко</i> Ресурсные возможности механизма психодраматического воздействия в условиях реализации конструктивной конфликтной компетентности	62
<i>А. А. Смирнов, О. В. Бача</i> Взаимосвязь вузовской адаптации и семейной сплоченности у студентов	68
<i>Е. А. Серова</i> Публичное просоциальное поведение современных волонтеров	73
<i>А. В. Теплов</i> Исследование специфики рефлексивности студентов с разным уровнем академической прокрастинации	78
<i>А. И. Калачева, О. А. Нарзуллаева</i> Миссия и цели компании как пример организационного влияния на сотрудников и потребителей	83
СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	86
<i>В. В. Козлов</i> Современные проблемы психологии кризиса	86
<i>Ю. А. Клейберг</i> Нарративный анализ коммеморатива как механизм сохранения исторической и культурной идентичности народа	95



Н. А. Власов

**О понятии душевных (психических) явлений
в российской эмпирической психологии 100**

РЕЦЕНЗИИ 106

Ю. И. Александров

Взгляд на советскую психологию из ее будущего 106

*Рецензия на книгу «Советская психология: этап истории науки и менталитет»
(отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич). Изд-во «Институт психологии РАН»*

ЮБИЛЕЙ ВЛАДИМИРА АЛЕКСАНДРОВИЧА МАЗИЛОВА 108

МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА ПРОХОРОВА. ПОЗДРАВЛЕНИЕ С ЮБИЛЕЕМ 110

ИТОГИ КОНКУРСА ЯРО РПО 2024 ГОДА ДЛЯ СТУДЕНТОВ 113

**АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.
ABSTRACTS 115**

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 121

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS	6
CYBERPSYCHOLOGY	8
<i>A. V. Karpov</i>	
General and Specific Features of Digital Transformations of the Psyche (Article One)	8
<i>A. A. Volchenkova, A. M. Zagumyonnaya</i>	
The Specifics of the Socialization of Teenagers in the Digital Age	18
<i>A. A. Karpov</i>	
Individual Psychological Analysis of Information Activity	28
<i>D. R. Merzlyakova</i>	
Specifics of Burnout of teachers and Risks of Digital Transformations of Learning	33
<i>T. A. Mikhailova, N. A. Rusina, A. A. Smirnova, S. V. Shvetsova</i>	
Frustration of the Need to Achieve Academic Success as one of the Starting Factors in the Formation of Internet Addiction among Schoolchildren in Grades 7-11	42
HISTORY OF PSYCHOLOGY	51
<i>V. A. Mazilov</i>	
Academician A. A. Ukhtomsky: the Path to Psychology	51
PEDAGOGICAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY	62
<i>M. M. Kashapov, A. V. Anufrienko</i>	
Resource Capabilities of the Mechanism of Psychodramatic Influence in the Context of the Implementation of Constructive Conflict Competence	62
<i>A. A. Smirnov, O. V. Bacha</i>	
Interrelation between University Adaptation and Character Accentuations in Students	68
<i>E. A. Serova</i>	
Public Prosocial Behavior of Modern Volunteers	73
<i>A. V. Teplov</i>	
The Study of the Specifics of Reflexivity of Students with Different Levels of Academic Procrastination	78
<i>A. I. Kalacheva, O. A. Narzullaeva</i>	
The Company's Mission and Goals are an Example of Organizational Influence on Both Employees and Consumers	83
SPECIAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY	86
<i>V. V. Kozlov</i>	
Modern Problems of Crisis Psychology	86
<i>Yu. A. Kleyberg</i>	
Narrative Analysis of Commemorative as a Mechanism for Preserving the Historical and Cultural Identity of the People	95
<i>N. A. Vlasov</i>	
On the Concept of Mental Phenomena in Russian Empirical Psychology	100



REVIEWS	106
<i>Yu. A. Alexandrov</i>	
A Look at Soviet Psychology from its Future	106
<i>Review of the Book «Soviet Psychology: a Stage in the History of Science and Mentality» (ed. by A. L. Zhuravlev, D. V. Ushakov, A.V. Yurevich). Publishing House «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences»</i>	
ANNIVERSARY OF VLADIMIR ALEXANDROVICH MAZILOV	108
MARIA VYACHESLAVOVNA PROKHOROVA. CONGRATULATIONS ON THE ANNIVERSARY	110
THE RESULTS OF THE YRD RPS COMPETITION FOR STUDENTS, UNDERGRADUATES IN 2024 ...	113
ABSTRACTS	115
PERSONALITIES	121

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые читатели! В текущем номере журнала «Ярославский психологический вестник» редакция начинает работу над новой рубрикой «Киберпсихология». По мере интенсивного развития средств информационно-коммуникационного плана и цифровизации становятся неминуемыми и очевидными трансформации в самых разнообразных сферах жизни общества и каждого человека в отдельности. В этих условиях, несомненно, большое значение имеют разработки в области классической и современной психологической науки. Убеждены, именно они могут дать ответы на эти новые вызовы, а также по-новому взглянуть на психологию субъекта профессиональной и учебной деятельности.

Расширяющееся многообразие современного мира профессий и эволюция видов и типов трудовой деятельности в этих обстоятельствах постепенно привели к смене исследовательской ориентации с субъект-объектных и субъект-субъектных видов деятельности к изучению нового – субъектно-информационного класса, в качестве главного предмета и атрибута которого выступают уже не объект и не субъект – «другой человек», а предельно специфическая реальность – информация. Неизвестными ранее гранями раскрываются и психологические детерминанты учебной деятельности в условиях дистанционного обучения. Отдельной специальной задачей представляется исследование психологических механизмов когнитивного развития, которое, как известно, неизбежно находится «во власти» цифровизации.

Материалы, представленные в этой рубрике, посвящены исследованию целого ряда вопросов. К ним, главным образом, относятся такие, которые связаны с методологическими основами психологического анализа информационных видов деятельности, включая нормативный подход и индивидуально-психологический анализ деятельности, когнитивной и метакогнитивной регуляцией деятельности субъектно-информационного класса, социализацией подростков, адаптацией учащихся, влиянием цифровизации на когнитивную, регулятивную, мотивационную подсистемы психики, рефлексивные, коммуникативные и другие параметры.

Уверены, результаты исследований, содержащихся в статьях по киберпсихологии, будут полезны не только психологам, но и широкому кругу специалистов других областей.

*Главный редактор
журнала «Ярославский психологический вестник»*

А. А. Карпов

КИБЕРПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики (статья первая)

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

*Исследование выполнено за счет гранта
Российского научного фонда № 21-18-00039, <https://rscf.ru/project/24-18-00675/>*

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие и объясняющие комплексное влияние цифровизации на основные подсистемы психики – когнитивную и регулятивную, а также на мотивационную сферу личности. Показано, что оно является не только значимым, но и принципиально диверсифицированным. С одной стороны, оно сочетает в себе тенденции как позитивного, так и негативного плана, а с другой, осуществляется на двух основных уровнях – аналитическом и структурном. Сущность аналитического уровня детерминации состоит в том, что имеет место значимое и достаточно существенное снижение степени развития отдельных компонентов этих подсистем – входящих в них основных психических процессов и индивидуальных качеств. Специфика структурного уровня детерминации состоит в том, что аналогичные – также значимые и существенные трансформации происходят и в плане общей организации – структурированности и интегрированности этих компонентов в целостность. Обосновано положение, согласно которому в результате такого комплексного детерминационного влияния возникают принципиально новые, не описанные до настоящего времени феномены, обозначенные как синдромы снижения метакогнитивности и регулятивности. Они, имея существенное значение для ее формирования как в целом, так и ее основных подсистем, в частности, характеризуется сходством принципиального смысла и направленности, а также инвариантностью базовых закономерностей, лежащих в их основе. Показано, что одной из специфических закономерностей структурных трансформаций этих подсистем под влиянием факторов цифровизации является то, что она разворачивается, в основном, в плане изменения степени – меры их организованности и интегрированности, а не в плане их качественных перестроек. Они, напротив, остаются достаточно инвариантными и резистентными по отношению к детерминационному влиянию факторов цифровизации.

Ключевые слова: компьютеризация, когнитивная подсистема, регулятивная подсистема, мотивационная сфера, цифровизация, синдром снижения когнитивности, трансформации, компенсация.

I

Наиболее важной и во многом определяющей особенностью развития общества и всех его основных сфер, в том числе, – профессиональной и образовательной, являются те радикальные трансформации, которые обусловлены их тотальной цифровизацией и повсеместным внедрением компьютерных технологий. Это является не просто «еще одним», хотя и мощным, но все же лишь фактором трансформации социальной реальности, а знаменует собой становление новой реальности как таковой. Кроме того, они выступают и принципиально диверсифицированными – разнонаправленными по их влиянию на психику и личность, сочетая в себе как несомненные позитивные моменты, так и столь же очевидные негативные тенденции. Причем, именно последние привлекают в настоящее время основное внимание исследователей, что, впрочем, вполне объяснимо и обусловлено необходимостью раскрытия, прежде всего, именно негативных аспектов такого влияния как необходимого средства профилактики и коррекции отрицательных последствий цифровизации. В связи с этим, динамика развития цифровых технологий ставит перед психологией новые задачи, требующие не только осмысления, но и поиска путей реагирования на эти вызовы.

В русле данной – по существу, стратегической задачи в настоящее время проводится достаточно большое количество исследований, которые составляют, в свою очередь, очень важное направление

в общей структуре современной киберпсихологии. В плане ее разработки нами также был реализован достаточно обширный цикл теоретических и экспериментальных исследований, результаты которого представлены, в частности, в работах [10, 11, 12, 34]. В них рассмотрены различные аспекты влияния цифровизации на психику и личность в целом, а полученные при этом результаты позволили установить и объяснить некоторые достаточно существенные особенности и закономерности этого влияния. Вместе с тем, по мере развертывания исследований в данном направлении и при получении все новых результатов достаточно отчетливо стала проявляться определенная *общность* их принципиального смысла, что, в свою очередь, выдвигает на первый план задачу обобщения всей их совокупности и экспликации этого – именно общего их характера. В силу этого, основная цель данной работы носит своего рода двуединый характер. С одной стороны, она состоит в обобщении тех результатов, которые получены в данном цикле исследований, что, в свою очередь, предполагает необходимость суммирования этих результатов и, соответственно, их представления именно в этом – суммативном виде. С другой стороны, она состоит и в попытке «выхода» за пределы их простой суммы и экспликации тех – обобщающих по генезу и синтетических по характеру особенностей и закономерностей, которые им присущи. В связи с этим, в данной статье будут суммированы результаты данного цикла, а в ее продолжении – в статье второй [12] предпринимается попытка их обобщения и выявления такого рода обобщающих закономерностей.

II

Действительно, как показано в указанных работах, а также в целом ряде иных исследований данной проблемы, цифровизация оказывает мощное влияние на формирование когнитивных процессов и качеств личности. Причем, оно далеко не всегда является позитивным, но, напротив, как показывают многочисленные исследования [2, 3, 5, 21, 26, 31], обуславливает и развитие целого ряда следствий достаточно негативного плана. Существуют многочисленные эмпирически зафиксированные факты в отношении последствий этого. В частности, это данные относительно динамики «индекса Флинна». И хотя они не являются вполне однозначными, все же основная тенденция выявляется достаточно четко. Так, например, отмечается, что до 2000 года, IQ у представителей развитых стран возрастал в среднем на 1,5 балла каждые 10 лет [14, 34]. После 2000 года динамика инвертировалась и каждые 10 лет в развитых странах IQ на столько же снижается. Иными словами, за 20 лет он снизился примерно на 3 балла. Приводятся также данные, которые показывают, что современные школьники средних классов обладают примерно в два раза меньшим активным словарным запасом, чем школьники двадцатилетней давности [50, 57]. Многие учителя отмечают, что у детей есть трудности формулировки высказываний и мыслей в девятом классе массовой школы. Современные дети испытывают трудности и дискомфорт при чтении длинных текстов и книг. Поскольку цифровая информация носит, как правило, достаточно поверхностный характер и не нуждается в семантической обработке, из всех видов *памяти* наиболее активно формируются, в основном, эпизодическая, фрагментарная, кратковременная, механическая и произвольная память [5, 8, 22, 24]. Однако, более сложные – высшие формы и уровни памяти (семантическая, произвольная, долговременная и др.) зачастую складываются в относительно более дефицитарном виде [35]. Вместе с тем, самые существенные и многочисленные трансформации когнитивного плана, провоцируемые компьютерными технологиями, имеют место по отношению к наиболее сложному когнитивному процессу – *мышлению*. В этом плане также сложился ряд понятий, в которых зафиксированы основные из этих трансформаций. Это – клиповое мышление, цифровое мышление, 5-г мышление и др. [15, 16, 18, 20, 26, 28]. Все они, в свою очередь, обусловлены базовыми характеристиками самой цифровой информации – многозадачностью, гиперконтекстностью, распределенностью и др.

Существуют также данные, эксплицирующие влияние цифровизации на иные когнитивные процессы. Так, по отношению к процессу *внимания* констатируется, что наличие множественных модальностей в стимуле (лексическую, пространственную, операциональную и структурную) резко увеличивает нагрузку на него. В этом смысле модальность относится к определенному типу восприятий, которые обрабатываются различными областями мозга, такими как слуховые или зрительные пути. Когда в одном и том же стимуле присутствует несколько модальностей, увеличивается нагрузка на внимание [25], что в свою очередь, стимулирует когнитивную перегрузку. Следует отметить, что контент, с которым работает современный человек, построен таким образом, чтобы привлекать и удерживать его внимание. В результате этого субъективные возможности управления своим вниманием понижаются. Итог – резкое снижение произвольности как важнейшего атрибута сознания, осознанной регуляции и, как следствие, ухудшение произвольной регуляции в целом, особенно на относительно ранних этапах онтогенеза.

По отношению к еще одному процессу, входящему в когнитивную подсистему психики, – *воображению* наиболее значимым является то, что цифровизация также отнюдь не стимулирует его развитие данного процесса, а наоборот, зачастую провоцирует дефицитарность его развития [32]. Причина этого состоит в том, что цифровая среда, специфически интернетовский контент, а в целом – возможности инфографики таковы, что они обеспечивают беспрецедентные средства генерации таких новых, оригинальных, необычных и пр. образов, которые выходят далеко за пределы самого развитого воображения. Разумеется, это просто избавляет пользователя от «труда воображения», подменяет активность поиском и фильтрацией готового. Если учесть, что воображение является фактором наглядно-образного мышления, а оно, в свою очередь, стимулирует и процесс мышления в целом (многие ученые отмечали, что они мыслят именно образами), то это негативное влияние транспонируется и на когнитивную подсистему в целом.

Существуют также данные, эксплицирующие влияние цифровизации на иные когнитивные процессы. Причем, очень показательно, что оно весьма явно прослеживается по отношению уже к наименее сложному, но в то же время базовому процессу – *ощущению*. Действительно, «экранная культура» – экран компьютера, с которым работает человек в информационной цифровой среде, полностью изменяют сенсорную информацию. Искусственная стимуляция весьма далека от тех носителей, на основе которых и благодаря которым сформировался зрительный анализатор в филогенезе. По существу, речь идет о том, что чувственные, сенсорные основы психики, на основе которых базируются все остальные процессы, приобретают совершенно иной характер – возможно, даже в чем-то чуждый естественной стимуляции. Принимая во внимание известную метафору, согласно которой глаз представляет собой «область мозга, вынесенную на периферию», становятся понятными далеко идущие последствия всего этого и для формирования психики в целом. Фактически, «плазма» вытесняет естественную, природную стимуляцию. Это происходит в связи с тем, что психика имеет способность избирательного взаимодействия: она может выбирать какая реальность – естественная или цифровая более привлекательна для нее. Кроме того, важно, что окружающий мир оказывается для психики ребенка не таким привлекательным; как виртуальный [33, 41]. В связи с этим, первичный мотивационный комплекс, основанный на интересе, реализуется по направлению именно к цифровой среде. Адаптация к цифровой реальности у детей происходит быстрее, чем к реальности объективной. Ее качественные характеристики не выдерживают конкуренции по сравнению с цифровой средой.

Наряду с этим, установлены и негативнее влияния на следующий когнитивный процесс – *восприятие*. Так, очевидно, что экранная стимуляция – информация, представляемая с экрана, является двумерной, тогда как психика эволюционно сформировалась на основе восприятия трехмерной реальности. Исследования показывают, что эта несформированность трехмерной метрики и работа в основном с плоскостными изображениями не стимулирует развитие пространственного восприятия. Оно, в свою очередь, тесно связано с наглядно-образным мышлением, а также с креативностью. Эта связь была прослежена уже в классических исследованиях Р. Шепарда по вращению трехмерных фигур, а имеющиеся в настоящее время данные подтверждают ее [30]. В частности, выявлена корреляционная связь между сформированностью операционного состава пространственного восприятия и креативностью [33]. В данном плане показательны существующие указания на результаты, согласно которым современные школьники дают примерно на 20% меньшие оценки тестов на креативность, чем школьники двадцатилетней давности.

Все рассмотренные выше когнитивные трансформации объединяются в настоящее время в синдром, обозначаемый понятием *снижения когнитивности*. Его сущность заключается в том, что под влиянием цифровизации в целом и очень широким распространением средств компьютерной техники, в особенности, имеет место дефицитарное развитие базовых когнитивных процессов и качеств личности. Снижение когнитивности представляет собой оборотную сторону преимуществ и возможностей, которую содержит в себе Интернет и цифровые технологии.

III

Реализация данной цели предполагает необходимость следующей организации процедуры исследования. Она должна обеспечить возможность выявления трансформаций основных составляющих психики – ее базовых подсистем под влиянием факторов цифровизации. Для этого был использован метод сравнительного анализа изучаемых параметров в двух группах испытуемых. В первую группу вошли студенты гуманитарных и естественных специальностей ряда ярославских вузов, обучавшихся в 2013 году (данные по ним получены в выполненных нами ранее исследованиях), а во вторую – студенты, обучающиеся в настоящее время. Другими словами, в основу дизайна исследования был положен метод сравнительного анализа двух массивов данных. Первый из них составляют те результаты, кото-

рые были получены в ряде выполненных нами ранее исследований и которые эксплицируют уровень развития изучаемых процессов и качеств личности у студентов 2013 года. Второй массив составляют аналогичные данные, но полученные при обследовании студентов 2023 года. Интервал между двумя обследованиями и, соответственно, «временная дистанция» между выборками в 10 лет является не только весьма существенной в общем плане, но и достаточно репрезентативной в плане изучающейся здесь динамики. Дело в том, что именно этот период имели место наиболее радикальные и даже стремительные изменения степени цифровизации всех сфер общества, реализующиеся такими темпами, которых ранее просто не было. Именно в этот же период сформировалось и целое поколение «зумеров», психологический портрет которых также весьма существенно отличается от прежних – «дозумеровских» поколений. Однако именно это – их очевидность и неоспоримость как раз и является обоснованием возможности и даже необходимости сравнительного анализа степени влияния цифровизации на материале двух рассматриваемых групп испытуемых.

Вместе с тем, при рассмотрении данной проблемы нельзя не учитывать достаточно острый вопрос, носящий весьма общий характер. Он, к тому же, весьма значим и в методологическом отношении и состоит в следующем. Все констатированные в синдроме снижения когнитивности особенности и закономерности трансформации когнитивных процессов и качеств обусловлены, разумеется, не только факторами цифровизации, но и всем – обширным комплексом других также важных факторов, сопряженных с качественными трансформациями социума в целом и его основных сфер. Это же относится и к тем изменениям, которые возникают в других – базовых подсистемах и сферах психики (в частности, к тем, которые рассматриваются в данной работе). Так, например, на него оказывают значимое влияние и те трансформации, которые претерпевает, скажем, сфера образовательной деятельности. Значимое воздействие оказывают и трансформации другой, так сказать противоположной сферы – рекреационной, досуговой, связанной с внепрофессиональной и внеучебной активностью личности. Вообще говоря, трудно найти какую-либо значимую сферу социума, которая не претерпела бы в настоящее время изменений, и сами эти изменения не влияли бы в той или иной степени на формирование личности в целом и основных подсистем психики, в частности. В связи с этим, и возникает вопрос о том, что именно в этих трансформациях сопряжено с факторами цифровизации, а что – с иными, в том числе, и отмеченными выше трансформациями социума. Однако при более детальном рассмотрении этого вопроса он раскрывается как аргумент не против, а в пользу представлений о существенности детерминирующих воздействий факторов цифровизации. Дело в том, что сами эти общие трансформации основных сфер социума во многом как раз и являются следствиями цифровизации. Поэтому в них и через них проявляется и детерминационное влияние именно цифровизации на формирование адаптационного потенциала личности. Следовательно, само влияние цифровизации синтезирует в себе прямое – непосредственное детерминационное воздействие на трансформации адаптационного потенциала и опосредствованное воздействие. Оно состоит в том, что цифровизация трансформирует основные сферы социума, а они, в свою очередь, также оказывают специфицирующее – трансформирующее влияние адаптационно-важные качества личности.

IV

Вместе с тем, установление синдрома снижения когнитивности привело к постановке новых – не менее важных задач, открывая и новые перспективы исследований в этой области. В самом деле, поскольку когнитивная подсистема психики является важнейшей и определяющей во всей ее структуре, то появляются основания полагать, что ее трансформации не могут проходить бесследно и для иных ее подсистем. Кроме того, не менее обоснованным является и предположение, согласно которому ее трансформации не могут не сказываться и на том – качественно специфическом и очень важном классе процессов, который непосредственно сопряжен и, более того, произведен от самих когнитивных процессов – на метакогнитивных процессах. Действительно, согласно современным представлениям о структурной организации когнитивной подсистемы, она включает в свой состав не только первичные – традиционно дифференцируемые когнитивные процессы, но и вторичные – метакогнитивные процессы [38, 39]. В связи с этим, возникает вполне обоснованное предположение, согласно которому факторы цифровизации оказывают существенное трансформационное влияние и на них; причем, оно – так же как и влияние этих факторов на когнитивные процессы, может быть столь же неоднозначным, включая в себя и тенденции негативного плана. Верификация данного предположения была осуществлена в работе [11] и позволила получить следующие результаты.

В табл.1 представлены результаты диагностики базовых метакогнитивных процессов и качеств в двух группах испытуемых. Первую группу составили студенты гуманитарных и естественных специаль-

ностей ярославских вузов, проходившие обучение более десяти лет назад (2013 г.). Во вторую группу вошли также студенты этих вузов, но обучающиеся уже в настоящее время.

Таблица 1

Значения диагностированных параметров в двух группах испытуемых

переменная	1-ая группа (n=98)	2-ая группа (n=94)	p
ММ	18.20 (4.15)	13.60 (4.02)	.000
МП	27.44 (6.02)	21.49 (6.01)	.000
РФИ	138.66 (11.20)	120.88 (9.44)	.000
АРФ	53.84 (5.21)	48.41 (4.92)	.417
ЗМ	12.44 (2.01)	10.39 (3.40)	.211
МЗ	67.08 (6.22)	61.41 (7.63)	.000
ИР	19,62 (2,44)	28,00 (3,88)	.000
МАИ	49.39 (5.00)	32.44 (6.01)	.000

Примечания: ММ – метамышление, МП – метапамять, РФИ – интегральный показатель общей рефлексивности, АРФ – ауторефлексия, ЗМ – знания мониторинга, МЗ – метакогнитивные знания (шкала методики Metacognitive Awareness Inventory), ИР – ингибиторная рефлексия, МАИ – метакогнитивная включенность в деятельность; p – асимптотическая значимость различий по критерию Манна–Уитни; значения p < 0.05 выделены полужирным шрифтом.

На основе этих данных оказывается возможным провести попарное сравнение значений каждого из изучаемых параметров в группах, а также вывить и проинтерпретировать значимые различия между ними. Можно видеть, что основные параметры метакогнитивной сферы, действительно, подвержены достаточно существенной трансформации, в сторону снижения уровня их развития. Вместе с тем, это снижение является статистически значимым по отношению только к 5 параметрам из 8; по отношению к 2 параметрам представлено лишь как тенденция, а по отношению к ингибиторной рефлексии имеет место обратная картина – он более выражен во второй группе, причем, эти различия являются статистически значимыми. Следовательно, данные факты характеризуют сравнительную выраженность этих параметров именно в целом,

Далее, степень различий уровня развития диагностированных параметров является неодинаковой по отношению к разным из них. При этом можно констатировать следующую особенность: степень их различий выше по отношению к относительно более обобщенным интегральным параметрам, с одной стороны, и тем, которые наиболее непосредственно сопряжены с сущностью метакогниции как таковой, с другой. Действительно, они наиболее представлены по отношению к таким – наиболее интегративным параметрам, как ИРФ и МАИ, а также к максимально репрезентативному для метакогнитивной сферы процессу – метамышлению (ММ). По отношению к другим параметрам они представлены в меньшей мере, а в двух случаях являются незначимыми. Следовательно, можно заключить, что степень выраженности трансформаций компонентов метакогнитивной сферы пропорциональна их сложности и репрезентативности – их сопряженности с атрибутивными особенностями данной сферы. В связи с этим, можно предположить также, что различные составляющие метакогнитивной сферы характеризуются разной сензитивностью и, наоборот, толерантностью к действию факторов цифровизации. Наиболее интегративные и репрезентативные для ее сущности параметры одновременно более сензитивны и менее толерантны к ним.

Итак, оба этих факты, взятые в совокупности, свидетельствуют о достаточно явных трансформациях регулятивной подсистемы, имеющих, в основном, негативную направленность. Вместе с тем, следует учитывать, что такого рода трансформации, по-видимому, не сводятся только к тем изменениям, которые имеют место по отношению к отдельным параметрам и их аддитивной совокупности, а представлены и в иных планах, в частности, – в плане их общей организации. В связи с этим необходимо перейти на более мощный и адекватный сущности изучаемого предмета уровень – *структурный*.

В этих целях были определены матрицы интеркорреляций исследованных параметров отдельно для каждой из исследованных групп. Затем на их основе были построены *структурограммы* значимо коррелирующих друг с другом параметров (коррелогограммы). Они представлены на рис. 1.

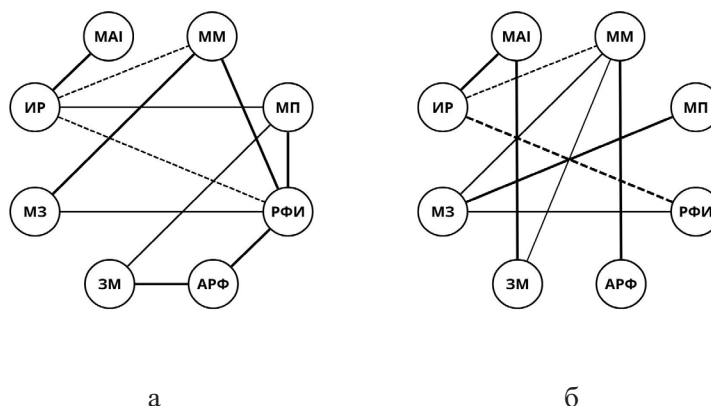


Рис. 1. Структурограммы основных метакогнитивных процессов и качеств в двух группах испытуемых. Обозначения те же, то и в табл. 1; а – данные 2013 г., б – данные 2023 г.; жирная линия – связи, значимые на $p < 0,01$; полужирная линия – связи, значимые на $p < 0,05$; пунктиром обозначены отрицательные связи.

После этого, по отношению к структурограммам, найденным для каждой из групп, был реализован метод определения *обобщенных индексов* структурной организации (в нашем исследовании – показателей метапроцессов и метакачеств). К этим индексам относятся индекс *когерентности* структуры (ИКС), индекс *дивергентности* (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс *организованности* структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости [7]. Связям, значимым при $p < 0,01$, приписывается «весовой» коэффициент 3 балла; связям, значимым при $p < 0,05$, приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что позволяет получить значения указанных индексов. В первой группе были получены следующие значения индексов: ИКС = 27, ИДС = 4, ИОС = 23 баллам. Во второй группе получены следующие значения: ИКС = 18, ИДС = 5, ИОС = 13 баллам.

Эти данные позволяют констатировать следующие основные результаты, а также эксплицировать закономерности, которые их обуславливают. Прежде всего, по отношению к двум группам испытуемых наиболее выражены различия индекса когерентности структуры процессов и качеств метакогнитивной сферы. Так, в первой группе ИКС равен 27 баллам, а во второй – только 18 баллам. Это означает, что доминирующей тенденцией ее трансформации является определенное снижение общей степени ее когерентности – целостности. Поэтому общее снижение структурированности всей *совокупности* метакогнитивных параметров составляет доминирующий «вектор» этих трансформаций. Кроме того, динамика другого индекса – дивергентности представлена в существенно меньшей степени, особенно в плане абсолютных значений ИДС. Это также вполне естественно, поскольку связано со специфичностью организации метакогнитивной. Суть этой специфики состоит в том, что, как показано в [7], в ее общей структурной организации в существенной степени доминируют именно средства и механизмы синтетического, структурообразующего типа. Они в целом значимо более выражены по сравнению с аналогичными средствами и механизмами дифференцирующего типа. Вместе с тем, в своем наиболее обобщенном виде доминирование интегративных тенденций (и, соответственно, лежащих в ее основе средств и механизмов) находит свое итоговое и наиболее явное выражение в динамике индекса *организованности* – он составляет, соответственно, 23 и 13 баллов. Поскольку эта динамика, в основном, обусловлена изменениями индекса когерентности, а динамика индекса дивергентности существенно менее представлена, то она в значительной степени подобна ей.

Таким образом, общий смысл всех этих результатов состоит в том, что они выявляют снижение метакогнитивного потенциала во второй группе, имеющее место как по отношению к отдельным процессам и качествам, то есть на аналитическом уровне, так и по отношению к их общей организации, то есть на структурном уровне. Причем, и во втором случае эти трансформации также носят преимущественно негативный характер, поскольку уменьшение степени структурированности, как известно из теории, является значимей детерминантой и даже – механизмом снижения функционального ресурса систем, в данном случае – метакогнитивной сферы.

Итак, наиболее общий вывод, который следует из представленных результатов, состоит в том, что по отношению ко второй обследованной группе имеет место значимое и достаточно явное *снижение* степени организованности (структурированности, интегрированности) основных параметров метакогнитивной сферы. При этом различия в значениях наиболее важного структурного индекса – общей организованности в двух группах измеряются практически *кратно*: оно выше в 1,8 раза в первой группе. По-видимому, столь существенные различия свидетельствуют о перестройках достаточно принципиального характера. В силу этого, необходима попытка их выявления, равно как объяснения ее общего смысла и тех причин, которым она детерминирована, чему способствует еще один полученный результат.

Так, сравнение найденных матриц обследованных компонентов метакогнитивной сферы и построенных на их основе структурограмм, на предмет их *гомогенности-гетерогенности* по критерию χ^2 показало их статистически достоверную гомогенность (при $p < 0,95$) – *однородность*. Это означает, что основным направлением трансформаций структурной организации исследованных параметров метакогнитивной сферы являются именно *количественные* изменения ее степени, а не *качественные* ее перестройки. Другими словами, общая структурная организация метакогнитивной сферы в двух группах является принципиально инвариантной, а изменяется только степень ее организованности. Это не означает, конечно, что качественные трансформации вообще не имеют место: напротив, они также эксплицируются, но носят локальный характер и состоят, прежде всего, в том, что те или иные структурные связи редуцируются, а вместо них возникают другие. Вместе с тем, это происходит при сохранении общего паттерна их совокупности *в целом*. В наиболее общем плане эти результаты свидетельствуют о такой совокупности трансформаций, которую можно обозначить как *синдром снижения метакогнитивности*.

V

Констатируя данный – принципиальный, по нашему мнению, факт, следует, однако, учитывать, что вся совокупность когнитивных процессов и качеств личности, равно как и сопряженных с ней метакогнитивных процессов, составляет лишь одну, хотя, разумеется, и определяющую, подсистему психики – когнитивную. Наряду с ней, в структуре психики представлены и две другие базовые подсистемы – регулятивная и коммуникативная. В связи с этим, возникает вполне обоснованное предположение, согласно которому цифровизация выступает фактом трансформации не только когнитивной, но и регулятивной подсистемы психики. Верификация данного предположения выступила основной целью другого нашего исследования [34], в котором были получены следующие основные результаты.

В табл. 2. представлены данные диагностики базовых регулятивных процессов и качеств в двух отмеченных выше группах испытуемых (то есть студентов 2013 и 2023 гг.).

Таблица 2

Значения диагностированных параметров в двух группах испытуемых

Переменная	Группы испытуемых		
	1-ая группа (данные 2013 года)	2-ая группа (данные 2023 года)	p
СК	77.08 (6.22)	41.41 (7.63)	.000
ПР	59.84 (5.21)	51.41 (4.92)	.159
П	7.44 (1.01)	5.20 (1.00)	.000
ПЛ	5.66 (1.20)	7.88 (1.44)	.051
МАИ	181.02 (7.78)	143.36 (10.57)	.000
СМП	46.44 (5.02)	30.49 (5.01)	.000
ММ	14.79 (2.01)	11.66 (2.60)	.051
ЗМ	12.44 (2.01)	8.39 (3.40)	.000

Примечания: СК – самоконтроль, ПР – принятие решений, П – программирование, ПЛ – планирование, МАИ – метакогнитивная включенность в деятельность, СМП – самооценка метакогнитивного поведения, ММ – мера и характер метакогнитивного мониторинга, ЗМ – сформированность «знаний о мониторинге»; p – асимптотическая значимость различий по тесту Манна–Уитни; значения $p < 0.05$ выделены полужирным шрифтом.

Можно видеть, что базовые компоненты этой подсистемы, действительно, подвержены достаточно существенной трансформации, причем, в сторону снижения уровня их развития. Оно, как можно видеть из табл. 2, является статистически значимым по отношению к 5 параметрам из 8, а по отношению к 2

параметрам представлено лишь как тенденция. Кроме того, отметим, что данный факт характеризует сравнительную выраженность этих компонентов именно в целом, поскольку по одному из них имеет место обратная картина – он выше у студентов 2023 года (хотя эти различия также представлены как тенденция).

Кроме того, степень различий уровня развития диагностированных компонентов является разной по отношению к первичным и вторичным регулятивным процессам. то есть к параметрам процессов самоконтроля, принятия решения, прогнозирования и планировании, с одной стороны, и к таким – уже преимущественно вторичным компонентам, как метакогнитивная включенность в деятельность, самооценка метакогнитивного поведения, мера и характер метакогнитивного мониторинга, сформированность «знаний о мониторинге». Следовательно, можно предположить, что первичные и вторичные регулятивные процессы характеризуются разной сензитивностью и, наоборот, толерантностью к действию факторов цифровизации. Вторичные процессы в этом плане более сензитивны и менее толерантны к ним, что в свою очередь, требует объяснения, которое будет представлено ниже.

Итак, все эти факты, причем, взятые в их комплексе, действительно, свидетельствуют о достаточно рельефных трансформациях регулятивной подсистемы, имеющих, в основном, негативную направленность. Вместе с тем, следует учитывать и то, что такого рода трансформации, по-видимому, не сводятся только к тем изменениям, которые имеют место по отношению к отдельным параметрам и их аддитивной совокупности, а представлены и в иных планах, в частности, – в плане их общей организации. В связи с этим возникает необходимость перехода на более мощный и адекватный природе изучаемого предмета уровень их исследования, то есть на собственно *структурный* уровень.

При его реализации были найдены матрицы интеркорреляций исследованных параметров отдельно для каждой из возрастных групп. Затем на их основе были построены *структурограммы* значимо коррелирующих друг с другом параметров (коррелограммы). Они представлены на рис. 2.

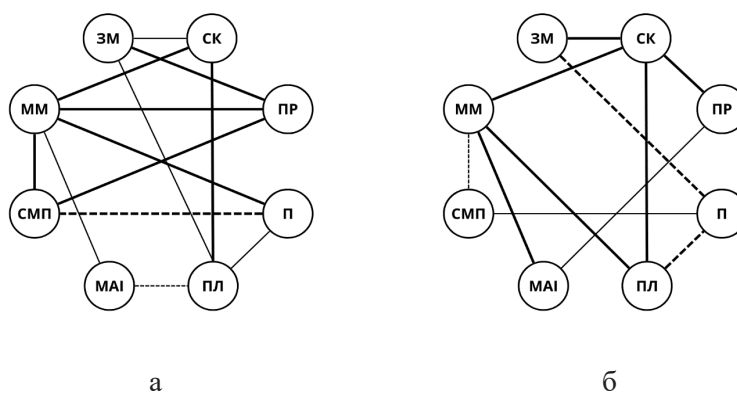


Рис. 2. Структурограммы регулятивных процессов и качеств в первой (а) и второй (б) группах.

Обозначения: СК – самоконтроль, ПР – принятие решений, П – программирование, ПЛ – планирование, МАИ – метакогнитивная включенность в деятельность, СМП – самооценка метакогнитивного поведения, ММ – мера и характер метакогнитивного мониторинга, ЗМ – сформированность «знаний о мониторинге» жирными линиями обозначены корреляционные связи, значимые на $p = 0,99$; полужирными -связи, значимые на $p < 0,05$; пунктирными линиями обозначены отрицательные связи.

Далее, по отношению к ним был реализован метод определения обобщенных структурных индексов, охарактеризованный выше. Он предполагает определение индекса когерентности, показывающего степень интегрированности, синтезированной параметров в целостность; индекса дивергентности, показывающего степень ее дифференцированности, дезинтегрированности; индекса общей организованности, выступающего как суперпозиция двух первых индексов и индицирующего именно общую их организованность, понимаемую как мера преобладания интегративных тенденций над дезинтегративными («дезорганизационными»). В первой группе были получены следующие значения индексов: ИКС= 29, ИДС = 5, ИОС = 24 балла. Во второй группе получены следующие значения: ИКС = 22, ИДС = 8, ИОС = 14 баллов.

Анализ всей совокупности представленных выше результатов и, в особенности, данных, представленных в таблице 2, позволяет констатировать следующие основные результаты и эксплицировать те закономерности, которые их обуславливают.

Так, по отношению к двум группам испытуемых наиболее выражены различия индекса когерентности структуры процессов регулятивной подсистемы. В первой группе ИКС равен 29 баллам,

а во второй – только 22 баллам. Это означает, что доминирующей тенденцией ее трансформации является определенное снижение общей степени ее когерентности – целостности. Можно сказать, по-видимому, и более категорично: снижение структурированности всей *совокупности* регулятивных параметров как раз и составляет доминирующий «вектор» этих трансформаций. Далее, динамика другого индекса – дивергентности представлена в существенно меньшей степени, особенно в плане абсолютных значений ИДС. Это имеет вполне естественное объяснение, коренящееся именно в специфичности организации регулятивной подсистемы. Суть этой специфики состоит в том, что, как отмечалось выше и что свойственно также и когнитивной подсистеме, в ее общей структурной организации в существенной степени доминируют именно средства и механизмы синтетического, структурообразующего типа. Они в целом значимо более выражены по сравнению с аналогичными средствами и механизмами дифференцирующего типа. Наконец, опять-таки подобно тому, как это имеет место и по отношению к когнитивной подсистеме, в своем наиболее обобщенном виде доминирование интегративных тенденций (и, соответственно, лежащих в ее основе средств и механизмов) находит в данной подсистеме свое итоговое и наиболее явное выражение в динамике индекса *организованности*. Он составляет в первой и второй группах, соответственно, 24 и 14 баллов. Кроме того, поскольку эта динамика, в основном, обусловлена изменениями индекса когерентности, а динамика индекса дивергентности существенно менее представлена, то она в значительной степени подобна ей.

Итак, можно видеть, что общий смысл всех этих результатов состоит в том, что огни эксплицируют снижение регулятивного потенциала личности во второй группе испытуемых, имеющее место как по отношению к отдельным регулятивным процессам, то есть на аналитическом уровне, так и по отношению к их общей организации, то есть на структурном уровне. Причем, и во втором случае эти трансформации также носят преимущественно негативный характер, поскольку уменьшение степени структурированности – организованности, как известно из теории, является значимей детерминантой и даже – механизмом снижения функционального ресурса систем – в данном случае регулятивной.

Таким образом, наиболее общий и принципиальный вывод, который следует из анализа представленных результатов, состоит в том, что по отношению к второй обследованной группе имеет место значимое и достаточно явное *снижение* степени организованности (структурированности, интегрированности) основных компонентов регулятивной подсистемы личности. При этом различия в значениях наиболее важного структурного индекса – общей организованности в двух группах измеряются практически *кратно*: оно выше более чем в 1,7 раза в первой группе. Понятно, что такого рода различия не могут быть артефактом, но напротив, свидетельствуют о перестройках достаточно глубинного и принципиального характера. В силу этого, становится необходимой попытка их выявления, равно как объяснения ее общего смысла и тех причин, которым она детерминирована. Этому способствует еще один полученный результат, состоящий в следующем.

Сравнение найденных матриц обследованных параметров регулятивной подсистемы и соответственно, построенных на их основе структурограмм, на предмет их *«гомогенности-гетерогенности»* по критерию χ^2 показало их статистически достоверную гомогенность (при $p < 0,95$), то есть *однородность*. Это означает, что доминирующим «вектором» трансформаций структурной организации исследованных параметров регулятивной подсистемы личности являются именно *количественные* изменения ее степени, а не те или иные *качественные* ее перестройки. Иными словами, общая структурная организация регулятивной подсистемы в двух группах является принципиально инвариантной, а изменяется именно степень, мера ее организованности. Сказанное не означает, конечно, что качественные трансформации вообще не имеют место: как раз напротив, они также эксплицируются, но носят своего рода «локальный» характер и состоят, прежде всего, в том, что те или иные структурные связи редуцируются, а вместо них возникают другие. Однако все это происходит при сохранении общего «рисунка» – паттерна их совокупности *в целом*. Он, хотя и изменяется в своих *частных* чертах и проявлениях, но остается достаточно инвариантным – гомогенным в его *общем* плане.

Итак, на основе этих результатов можно сделать заключение, согласно которому следует констатировать принципиально новое явление, обусловленное, прежде всего, качественными трансформациями социума в целом под влиянием факторов тотальной цифровизации, – возникновение *синдрома снижения регулятивности*. Он, являясь тесно сопряженным с уже эксплицированными аналогичными феноменами – синдромами снижения когнитивности и метакогнитивности, позволяет еще шире и полнее охарактеризовать истинные масштабы происходящих в социуме трансформаций, комплексность и многоаспектность их влияния на психику и личность в целом.

В плане экспликации основных тенденций трансформационного характера, обусловленных цифровизацией, следует отметить еще одно исследование. В нем установлено, что аналогичные по смыслу и направленности изменения происходят и в еще одной важнейшей сфере личности – мотивационной [13].

В этой работе показано, что по отношению к учебной деятельности имеет место достаточно выраженное снижение уровня развития практически всех основных мотивационных подсистем личности – в особенности, внешней и внутренней мотивации, а также мотивации достижения и мотивации безопасности. Причем, эти изменения выявляются как на аналитическом уровне, то есть в плане отрицательной динамики отдельных мотивационных подсистем, так и на структурном уровне, то есть в плане снижения степени их интегрированности в целостность – мотивационную сферу личности. В результате этого конституируется аналогичный по содержанию феномен – *синдром демотивации деятельности*, в данном случае – учебной.

Литература

1. Бакунович М. Ф., Станкевич Н. Л. Самоконтроль как базовый элемент профессиональной компетентности будущих IT-специалистов. Интеграция образования, 2018. Т. 22. № 4(93). С. 681-695.
2. Бевз С. О., Горягин Р. А. О влиянии гаджетов на когнитивное развитие личности: генезис, история и последствия проблемы. Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 63-1. С. 439-441.
3. Бондаренко Т. А. Трансформации личности в условиях виртуальной реальности. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2006. 105 с.
4. Газзали А., Розен, Л. Д. Рассеянный ум. Как нашему древнему мозгу выжить в мире новейших цифровых технологий. Москва: ЭКСМО, 2019. 416 с.
5. Глазкова Ю. А., Трофимов Е. Н. Негативное влияние использования информационных технологий в образовательной деятельности // Наука, техника и образование, 2015. Т. 3, 47-59.
6. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
7. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Изд. дом РАО, 2015.
8. Карпов А. В. Методологические основы психологии информационной деятельности. Москва: РАО, 2021. 750 с.
9. Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Москва: РАО, 2022. 680 с.
10. Карпов А. В. Методологические аспекты влияния цифровизации на когнитивное развитие личности // в сб. Человек. Субъект. Личность. Москва: ИП РАН, 2023. С. 171-176.
11. Карпов А. В., Башкин М. В., Карпова Е. В., Чемякина А. В. Цифровизация как детерминанта трансформаций когнитивной подсистемы психики // Перспективы развития науки и образования, 2024 (в печати).
12. Карпов А. В. Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики (статья вторая) // Ярославский психологический вестник, 2024. № 3 (60) (в печати).
13. Карпова Е. В. Цифровая социализация как фактор генезиса антимотивации учебной деятельности // Дошкольное и начальное образование: теория и практика // Матер. междунар. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2023. С. 37-44.
14. Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. Санкт-Петербург: Best Business Books, 2012. 253 с.
15. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург: У-Фактория, 200. 272 с.
16. Керзон П. Вычислительное мышление. Метод решения сложных задач. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 264 с.
17. Клинберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. Москва: Ломоносовъ, 2010. 208 с.
18. Кудинова Е. Б. Влияние гаджетов на современных школьников. Молодой ученый, 2017. № 1, с. 464-465.
19. Кузнецова О. В., Скрыльникова Н. И. Компаративный анализ направлений исследований в области киберпсихологии в России и за рубежом // Современная зарубежная психология, 2017. Т.6, с. 66-76.
20. Курмангалиев А. Ч. Компьютерное мышление // Central Asian Journal of Art Studies, 2019. №2.
21. Маслова Ю. В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков // ОТО. 2013. №4.
22. Матвеева Н. Н. Влияние современных технологий на память человека. Бюллетень медицинских интернет-конференций, 2012. Т. 2. № 1. С. 875-876.
23. Петрова М. А. Влияние девайсов на формирование субъектности младших школьников. Дискуссия, 2016. № 9(72). С. 88-93.
24. Пронькина А. Н. Трансформация памяти в условиях информационного перенасыщения // Философия науки и техники, 2020. Т. 25. № 1. С. 110-124.
25. Сережкина А. Е. Внимание и компьютер: психолого-педагогический аспект проблемы. Вестник Казанского технологического университета, 2012. Т. 15. № 13. С. 295-299.
26. Смол Г., Ворган Г. Мозг Онлайн. Москва: Колибри, 2011. 352 с.
27. Солдатова Г. В., Нестик Т. А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала. Образовательная политика, 2010. № 4(42). С. 10-29.

28. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 1999. 781 с.
29. Третьякова В. С., Церковникова Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения // Профессиональное образование и рынок труда, 2021. № 2(45). С. 53-65.
30. Шепард Р., Метцлер Ж.. Мысленное вращение трехмерных фигур. Когнитивная психология: история и современность: хрестоматия / год ред. М. В. Фаликман и В. Ф. Спиридонова. Москва, 2011. С.91-96.
31. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. Москва: АСТ, 2014. 288 с.
32. Alison A. Cyberpsychology . Palgrave Macmillan, 2015. 304 p.
33. Attrill A., Fullwood C. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological // Theory and Research. Palgrave Macmillan, 2016.
34. Karpov A. V., Karpov A. A., Volchenkova A. A. Transformation Patterns of the regulatory subsystem of the Psyche in the Context of Digitalization of the Society // Changing society and personality. Ekaterinburg, 2024. №3 (in print).
35. Monica T. W., Young, G. Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies. BPS Blackwell, 2016. 272 p.
36. Parsons T. D. Cyberpsychology and the Brain: The Interaction of Neuroscience and Affective Computing. 2017.
37. Pilot A., Vos H. Metacognition in Higher Education. Twente University Press, 2001. 154 p.
38. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary Educational Psychology, 1994. Vol. 19. Iss. 4. Pp. 460-475.
39. Tobias S., Everson H. T. Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring (Research Report N. 2002. (3)). N. Y. The College Board, 2002. Pp. 25-30.

УДК 159.9

Специфика социализации подростков в цифровую эпоху

А. А. Волченкова, А. М. Загумённая, г. Ярославль, Российская Федерация

*Исследование выполнено за счет гранта
Российского научного фонда № 24-18-00675, <https://rscf.ru/project/21-18-00675/>*

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации подростков в цифровую эпоху – анализ ведется на теоретическом и аналитическом уровнях. Приведены полученные в ходе эмпирического исследования результаты формирующего эксперимента, который проводился в виде занятий по авторской психолого-педагогической программе. Обсуждаются статистически значимые различия по следующим параметрам: толерантность, мотивация достижения успеха, смысложизненные ориентации, реактивная тревожность, эмоциональный интеллект – до и после занятий по программе.

Ключевые слова: киберсоциализация, подросток, цифровая среда, психолого-педагогическая программа.

Введение. В настоящее время значительная часть подростков «живет» в мире смешанной офлайн/онлайн-реальности, в виртуальных мирах компьютерных игр, в мире дополненной реальности с элементами искусственного интеллекта и компьютерным («окружающим») разумом, диалог с которым становится одной из норм онлайн-коммуникации [26].

Анализируя количество времени, которое современные подростки тратят на проведение в сети Интернет, социальных сетях и сетевых играх, можно заключить, что [16]: до 1 часа – 22, 58% подростков, в интервале от 1 до 3-х часов – 38,7% подростков, более 3-х часов в день – более 38 % подростков.

Особая уникальность поколения 21 века заключается в том, что традиционные формы социализации замещаются новыми формами приобретения необходимых знаний и навыков — социализацией в цифровом пространстве.

В активно формирующейся цифровой повседневности IT-технологии становятся инструментами, опосредующими возникновение цифровой социализации, существенно отличающейся от традиционной [33]. Термин, который позволил бы рассматривать множественную реальность цифрового образа

жизни и комплексно подойти к исследованию процессов социализации переходного этапа развития информационного общества, вводит Г. У. Солдатова [27].

Цифровая социализация — опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности. Без цифровой социализации сегодня затруднен процесс становления личности, ее адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества.

Ввиду изменившихся условия социализации меняется внутренний мир подростка, возникают сложности с пониманием собственных эмоций и чувств, дифференцированием желаний и потребностей, выстраиванием диалога с другими людьми в реальной жизни.

В силу вышесказанного требуется разработка действенных инструментов, направленных на сопровождение развития социализации подростков, что и явилось одной из задач нашего эмпирического исследования.

В основе разработки психолого-педагогической программы лежит анализ социально-психологических, развивающих и психофасилитационных проблем. Разработка программы основывалась на анализе научной литературы и программ по исследуемой проблеме, изучении нормативно-правовых документов. Главной целью программы явилось формирование социальности подростков в реальной жизни, развитие их модели психического в понимании собственного внутреннего мира, внутреннего мира другого человека и физического мира вокруг.

Проведение настоящего исследования осуществляется преимущественно в рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [6] и в рамках субъектно-деятельностного подхода [24]. Теоретическую основу исследования составили представления о возрастных особенностях (Г. С. Абрамова, Д. И. Фельдштейн, Л. С. Выготский, Э. Шпрангер, В. С. Мухина), исследования цифровой социальности подростков (Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский, Г. У. Солдатова), а также анализ подходов к разработке психолого-педагогической программы (И. А. Баева, И. В. Вачков, С. Д. Дерябо, А. С. Лидерс, Е. В. Сидоренко).

В данной статье отметим одну из частных гипотез настоящего исследования: посредством технологии психолого-педагогической программы обеспечивается становление социально-психологических особенностей подростков в эпоху IT-технологий.

Организация процедуры и методы исследования. Исследование проводилось на базе школ Ярославской области. Испытуемыми стали 93 школьника 13–16 лет (56 девочек и 37 мальчиков).

Использовались следующие психодиагностические методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); методика диагностики степени готовности к риску (А. М. Шуберт); методика диагностики мотивации успеха и мотивации боязни неудачи (А. Реан); методика смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев); методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс); методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс); методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева); методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер (адаптирована Ю. Л. Ханиным)); методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан); тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭМИн).

Также были применены математико-статистические методы обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, проверка на нормальность распределения, корреляционный анализ по Спирмену, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Дизайн исследования. В ходе исследования использовалась двухфакторная схема планирования, так межгрупповым фактором стала принадлежность испытуемых к группам – контрольной и экспериментальной. Экспериментальную группу (ЭГ) составили подростки, посетившие занятия по программе «Сопровождение развития социальности подростков в контексте цифровизации», а контрольную группу (КГ) составили, которые не посещали занятия по указанной программе. Внутригрупповым фактором выступили замеры до и после окончаний занятий по программе.

Эмпирическое исследование контрольной группы проводилось в тех же условиях, что и исследование экспериментальной (до и после проведения занятий по программе). Формирующее воздействие осуществлялось только на испытуемых, составивших в экспериментальную группу. Тем самым изменение зависимых переменных в контрольной группе обусловлено лишь внешними факторами, а в экспериментальной — совместным действием внешних и независимых переменных.

Занятия по программе проводились комплексно, то есть чередовались занятия, направленные на понимание собственного внутреннего мира с занятиями на понимание внутреннего мира другого и фи-

зического мира вокруг. Разделение занятий осуществлялось на блоки, соответствующие следующим параметрам: толерантность, готовность к риску, мотивация достижения успеха и избегания неудач, смысложизненные ориентации, психологическая безопасность образовательной среды, ситуативная и личностная тревожность, эмоциональный интеллект, социальная компетентность. Психолого-педагогическая программа состоит из 12 занятий, рассчитанных на 24 ак. ч.

Результаты и их обсуждение. В ходе статистического анализа результатов был осуществлен корреляционный анализ и процедура выявления различий между исследуемыми группами подростков (ЭГ и КГ), путем применения дисперсионного анализа. Полученные данные позволяют определить, что исследуемые особенности социализации подростков имеют статистически значимые различия в исследуемых группах, обсудим их далее.

Таблица 1

Средние значения переменных и результаты дисперсионного анализа в исследуемых группах подростков – контрольной и экспериментальной после окончания занятий по программе

№ п/п	Психологические особенности социализации подростков	Среднее значение КГ	Среднее значение ЭГ	F-критерий	Уровень значимости
1.	Общий индекс толерантности	73,255	97,413	F=85,227	p=0,01
2.	Мотивация к успеху	15,043	21,261	F=77,406	p=0,01
3.	Мотивация избегания неудачи	14,681	14,130	F=0,636	p=0,427
4.	СЖО	77,681	100,022	F=51,802	p=0,01
5.	Социальная компетентность	60,915	60,696	F=0,008	p=0,927
6.	Психологическая безопасность	2,298	2,087	F=2,384	p=0,126
7.	Степень готовности к риску	-7,255	-4,043	F=0,775	p=0,381
8.	Реактивная тревожность	35,915	22,478	F=21,17	p=0,01
9.	Личностная тревожность	38,596	46,217	F=8,549	p=0,004
10.	Общий уровень эмоционального интеллекта	85,489	86,652	F=0,125	p=0,525

В результате дисперсионного анализа обнаружены статистически значимые различия по параметру «общий уровень толерантности» (F=85,227, p<0,01). У подростков, прошедших программу, общий уровень толерантности выше, чем у подростков, не проходивших программу. Данные указывают на то, что блок в психолого-педагогической программе, направленный на развитие толерантности, позволил закрепить в сознании школьников их право жить в согласии с собственным мировоззрением и уважать и принимать это право в других людях [2]. Также сформировался характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: сопереживание, сочувствие, благодарность, отзывчивость, эмпатия, сформирована устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, нравственно-волевые устремления в реализации толерантного поведения: смелость, мужество, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов.

Мы разделяем точку зрения Г. У. Солдатовой о том, что современная цивилизация подошла к той опасной черте, когда дальнейшее развитие отношений между людьми по деструктивным сценариям может привести к фатальному исходу. Сущность толерантности состоит не только в сохранении и в развитии культурного, политического, социального, языкового, этнического многообразия, но и в его отстаивании [28].

Толерантность – именно то понятие (а не любовь, симпатия, ненависть и др.), которое наиболее корректно отражает позитивный и созидательный смысл взаимоотношений между народами, группами, людьми. От степени расхождения между культурными, социальными, этническими ценностями (от «культурной дистанции» между группами) зависит степень доверия и толерантности.

Операционализируя понятие толерантности в контексте проведения эмпирических исследований и разработки практических психологических технологий, Г. У. Солдатова выделяет четыре основных ракурса его исследования в контексте психологии личности: как психологической устойчивости, как системы позитивных установок, как совокупности индивидуальных качеств, как системы личностных и групповых ценностей. Толерантность как интегральная характеристика личности включает все эти компоненты, и на их исследование, развитие и формирование должны быть направлены существующие и разрабатываемые эмпирические методы и психологические технологии [28].

При работе с детьми и подростками одна из важнейших задач это — формирование толерантности как психологической устойчивости к различным воздействиям. Психологическая устойчивость во все времена была одной из важнейших характеристик, с одной стороны, обеспечивающих равновесие между выживанием и адаптацией человека, с другой, утверждением его индивидуальности. Весь жизненный путь человека можно представить как бесконечную череду попыток установления такого равновесия, как постоянное стремление к стабильности под влиянием различных жизненных коллизий и трудностей. Рост в нашей жизни числа фрустрирующих и стрессогенных факторов делает проблему психологической устойчивости все более важной. Попытки ее решения — это поиски выходов личности из проблемных, кризисных и экстремальных ситуаций [28].

Проблема толерантности касается и внедрения цифровых технологий в сферу удовлетворения особых потребностей и специфических нужд обучающихся с особенностями развития, что в настоящее время является одним из центральных вопросов современного социально-гуманитарного и педагогического знания. Под цифровой толерантностью информационной среды следует понимать процесс обеспечения доступности содержания и формы предоставления ресурсов и информации, расположенных в цифровой, в том числе интернет-среде, с учетом индивидуальных особенностей, ограничений и состояния здоровья разных групп пользователей.

Несмотря на то, что цифровая доступность и digital-культура являются одними из значимых компонентов государственной политики [7], а термин «цифровая толерантность» звучит как синоним доступности цифровых информационных модулей, программных продуктов и интернет-ресурсов, вопрос о сущности цифровой толерантности и инструментах её обеспечения для лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья не получили достаточного научного осмысления и осознанного практическими запросами методического решения.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях могут быть выделены несколько ключевых направлений, опирающихся на различные подходы к решению проблематики.

Вслед за сторонниками средового подхода, исходя из принципа социальной обусловленности, мы видим источники воспитания толерантности подростков в социальных и культурных условиях жизни. Средовые факторы, на наш взгляд, способствуют становлению толерантной личности школьников [29].

Изучая идеи советского психолога Л. С. Выготского о влиянии среды на процесс воспитания, можно сформулировать вывод о том, что несоответствие взрослой среды ребенку и чрезвычайная сложность и пестрота её влияний заставляют отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды.

Идея автора важна для нас, поскольку свидетельствует о необходимости создания педагогических условий, так как грамотно организованная среда общеобразовательной организации является механизмом воспитания толерантности подростков.

Создание глобального позитивного сценария развития человечества, главные действующие лица которого — толерантные личности, требует широкой подготовки и тех, кто будет его разрабатывать, и тех, кто будет его осуществлять. В качестве важного элемента такой подготовки мы рассматриваем гуманитарные психологические технологии, которые на протяжении нескольких лет разрабатываются научно-практическим центром «Гратис» и кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

Среди них центральное место занимают групповые психологические программы, создаваемые с целью формирования и развития у детей позитивного и конструктивного отношения к окружающему миру, к другим и к себе самому. Среди этих программ — тренинги, направленные на снижение агрессивности,

обучение навыкам разрешения конфликтов, развитие межкультурной компетентности, профилактику ксенофобии и мигрантофобии.

Выявлены статистически значимые различия по параметру «мотивация к достижению успеха» ($F=77,406$, $p < 0,01$). У подростков, прошедших программу, уровень мотивации к достижению успеха выше, чем у подростков, не проходивших программу. Полученный результат свидетельствует о том, что блок психолого-педагогической программы, направленный на развитие мотивации молодых людей, закрепил стремление, повышающее интенсивность и активность действий индивидуума, позволяющее достигать высоких результатов в деятельности. Подростки экспериментальной группы стали занимать активную жизненную позицию по отношению к тем видам занятий, которые присутствуют в их жизни. Данная позиция школьников, в свою очередь, помогает им выполнять деятельность более продуктивно, повышает самооценку и уверенность в своих силах.

Важную роль в формировании мотивации достижения успеха у подростков оказывает социальная среда. Формирование мотивации достижения успеха происходит опосредованно, через взаимоотношения, которые складываются между человеком и окружающим миром и не имеет прямой зависимости от общественных условий.

Соглашаясь со взглядами Л. С. Выготского, Л. И. Божович, которые отмечают возможность формирования различных особенностей психики в одинаковых условиях среды. По ее мнению, необходимо не только учитывать изменения, которые происходят в среде, но и изменения, происходящие в самом ребенке, обуславливающие влияние среды на его психическое развитие. Л. С. Выготским было введено понятие «социальная ситуация развития», обозначающее сочетание внешних условий и внутренних процессов, характерных для определенного возраста и влияющих на динамику развития психики [3]. В качестве наименьшей единицы, которая сохраняет свойства, характерные для социальной ситуации, Л. С. Выготский считал переживание. Таким образом, для определения влияния, оказываемого социальной средой на ребенка, необходимо понять его переживания.

Потребность в достижении – стабильная характеристика личности, однако с возрастом направленность достижений часто меняется. В подростковом возрасте происходит существенное изменение референтной группы, что может привести к изменению личностно значимых достижений.

Согласно исследованиям С. С. Занюк, мотивацию достижения можно формировать у подростков влияя на самооценку, мотив достижения, через развитие убеждения в зависимости результата от приложенных усилий, через повышение ценности, привлекательности успеха [9].

Подростки, обладающие высокой мотивацией достижения успеха, стремятся выполнять работу более качественно и довольно редко испытывают удовлетворенность собой. Кроме того, подростки с высокой мотивацией достижения существенно дольше продолжают решать особо трудную задачу.

Актуализация мотивации достижения успеха возникает в ситуации соперничества и конкуренции. Согласно исследованиям Д. Мак-Клелланда и Дж. Аткинсона, описанные выше факторы обостряются в случае формального поведения педагога [34]. При этом в менее формальной обстановке возрастает эффективность подростков с низкой мотивацией достижения. Учёные объясняют это через влияние двух факторов: снижается страх неудачи и возрастает мотив сотрудничества с педагогом. Педагогу необходимо проявлять чувствительность к особенностям подростков, чтобы создать у них ситуацию успеха. Педагог может влиять как на общую атмосферу занятия, так и на сложность предлагаемых подросткам заданий.

Согласно А. Маслоу существует прямая связь между мотивом и эмоциями [34]. У мотивированного человека не только повышается эффективность действий, но и чаще испытываются положительные эмоции, когда направление деятельности совпадает с внутренними побуждениями. Наличие негативных эмоций сообщает о том, что направление деятельности отлично от внутренних побуждений.

Д. Б. Эльконин отмечает, что отношение к учебной деятельности и учебная мотивация учащихся 7-8 классов имеет двойственный характер: с одной стороны, в указанном возрастном периоде наблюдается снижение мотивации учебной деятельности вследствие возрастания общения со сверстниками и интереса к окружающему миру, с другой стороны, указанный возрастной период является чувствительным для формирования новых, зрелых форм мотивации учебной деятельности [25].

По мнению М. И. Дрепа, наиболее выражено негативное влияние Интернет-зависимости на мотивацию учения: преобладание мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха [1].

Феноменологически мотивация проявляется в эмоциональной окраске событий и действий субъекта, в направленности и селективности человеческой деятельности в системе ценностей и предпочтений.

Подводя итоги объяснения данных различий, можно сказать, что обнаруженный результат требует грамотного и постоянного сопровождения психологами, педагогами, родителями.

С. Х. Хурум отмечает, что одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения успеха у подростков является воздействие на мотивационную сферу, под этим учёный понимает развитие стремления у подростков улучшить свои результаты и превзойти достигнутый уровень. По мнению автора, учет таких возрастных психологических особенностей подростков как желание обсуждения со сверстниками и привлечения к себе внимания, позволяют эффективно использовать на уроках такие приемы как обсуждение полученных результатов и распределение действий по функциям, например, взаимная оценка и взаимопроверка [30].

Важным фактором, влияющим на формирование мотивации достижения успеха у подростков, являются эмоции и чувства. Они определяют силу и модальность мотива. Из этого следует, что для получения сильной мотивации необходимо, чтобы деятельность сопровождалась положительными эмоциями. Способствовать формированию мотивации достижения успеха у подростков могут оптимистичный настрой педагога, доброжелательный и спокойный тон общения, проявление уважения к внутреннему миру подростка.

Одним из способов воздействия на мотивацию подростков является проведение работы по осознанию мотивов. Необходимо раскрыть подростку те цели и идеалы, которые необходимо сформировать. Таким образом, они постепенно будут приняты подростком и станут не внешне понимаемыми, а внутренними.

Учет индивидуальных способностей подростков также важен при формировании мотивации к достижению успеха. К каждому подростку требуется индивидуальный подход, для максимальной эффективности развития мотивации достижения успеха.

Обнаружены статистически значимые различия по параметру «смысложизненные ориентации» ($F=51,802$, $p < 0,01$). У подростков, прошедших программу, уровень всех компонентов смысловых ориентаций (цели, процесс, результат, локус контроля Я и/или жизнь) выше, чем у подростков, не проходивших программу. Данный факт указывает на то, что психолого-педагогическая программа задает вектор, по которому личность продвигается в сторону смысла жизни как к вершине человеческого бытия. Именно в подростковом возрасте начинает формироваться ценностно-смысловая сфера, поэтому ориентация блока программы на систему норм и ценностей молодого поколения особенно актуальна и позволяет ей (системе) формироваться не только через призму условий, заданных социумом, но и самостоятельно, индивидуально.

Наиболее важным и центральным новообразованием в подростковом возрасте является самоопределение, характеризующееся активным процессом понимания самого себя, своего места в мире. В связи с этим принципиально значимым является изучение и развитие смысловых ориентаций подростков, поскольку будущее общества неразрывно связано с молодежью и теми изменениями, которые происходят сейчас в духовно-нравственной сфере.

Согласно взглядам И. Ю. Истошина, Ш. А. Надирашвили, в старшем подростковом формируются ценностные ориентации. По мнению авторов, наличие главного условия их формирования – достаточно высокий уровень рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения [20].

Занимаясь исследованием смысловых ориентаций школьников, З. К. Голышева пришла к выводу, что широкая вариативность сформулированного смысла жизни, его слабая иерархизация и дифференциация ситуативных целей свидетельствует об инфантилизме старшеклассников, надежде на поддержку родителей, друзей, неготовность к самостоятельной жизни. Автор считает, что происходит расхождение «желаемого» и «возможного» – около 46,8% учащихся считают препятствием к достижению цели отсутствие денег у их родителей [14].

Таким образом, к подростковому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразования – смысла жизни, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим [11].

Выделяя у человека личностную способность к осознанию смысла жизни как центральную, Д. А. Леонтьев говорит о составляющих смысла жизни на двух уровнях [18]:

1. Смысловые ориентации – цели в жизни (переживание индивидом онтологической значимости жизни), эмоциональная насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией;
2. Локус контроля – (интернальный), отражающий уверенность в способности влиять на ход собственной жизни, самостоятельно осуществлять жизненный выбор. Смысловые ориентации «соотносятся с тремя составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями жизни: целью (будущим), процессом (настоящим), результатом (прошлым).

Цель подразумевает «цели жизни» в определенной системе ценностей, процесс – эмоциональная насыщенность жизни; результат – «удовлетворенность самореализацией».

Проблема смысложизненных ориентаций затрагивает и цифровую среду, где проходит социализация современных подростков. Так, согласно полученным эмпирическим данным в исследовании ученых Курского государственного университета И. Н. Логвинова, С. В. Сарычева, М. И. Логвиновой, Т. И. Логвиновой, очень значимыми ценностями подростки-геймеры назвали семью, здоровье, личные интересы. Такие ценности, как друзья, активная деятельная жизнь и любовь, оказались также значимыми, но менее предпочитаемыми. Свобода, уверенность в себе, познание (в учебе) и материальная обеспеченность были отнесены респондентами к незначимым ценностям. В качестве отвергаемых выступили такие ценности, как творчество и красота [19].

Сегодня, в век технологического и информационного прогресса, к подростку предъявляются новые требования в любой сфере, он должен быстро ориентироваться, быть мобильным и обладать уже сформированным «пакетом» универсальных компетенций, которые позволят ему быть успешным. Одним из способов понимания современного подростка является комплексное изучение ценностно-смысловой сферы, выделение общих и специфических особенностей, учитывая факторы влияния социокультурных пространств, в которых развиваются подростки.

Традиционно принято, что работа с параметром смысложизненных ориентаций строится через формирование представления о ценностных ориентирах, психолого-педагогическую поддержку ценностно-смыслового и личностного самоопределения, развитие внутренней регуляции в когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом уровне.

Необходимо учесть и тот факт, что в контрольной группе не наблюдается статистически значимого развития исследуемых особенностей, а это еще раз подтверждает, что реализация программы обеспечивает эффект изменения комплекса социально-психологических особенностей у подростков экспериментальной группы.

По завершению программы были проведены и внутригрупповые измерения психологических особенностей социализации подростков, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Полученные данные позволяют определить, что исследуемые особенности социализации подростков имеют статистически значимые различия в ЭГ, обсудим их далее.

Таблица 2

Средние значения переменных и результаты дисперсионного анализа в экспериментальной группе до и после окончания занятий по программе

№ п/п	Психологические особенности социализации подростков	Среднее значение ЭГ до	Среднее значение ЭГ после	F-критерий	Уровень значимости
1.	Общий индекс толерантности	71,326	97,413	F=79,672	p=0,01
2.	Мотивация к успеху	16,5	21,261	F=51,2	p=0,01
3.	Мотивация избегания неудачи	14,652	14,130	F=0,746	p=0,390
4.	СЖО	58,957	100,022	F=340,266	p=0,01
5.	Социальная компетентность	64,283	60,696	F=2,632	p=0,108
6.	Психологическая безопасность	2,13	2,087	F=0,096	p=0,558
7.	Степень готовности к риску	-1,435	-4,043	F=1,361	p=0,246
8.	Реактивная тревожность	37,652	22,478	F=37,803	p=0,01
9.	Личностная тревожность	44,196	46,217	F=0,98	p=0,325
10.	Общий уровень эмоционального интеллекта	82,37	86,652	F=1,833	p=0,179

В результате дисперсионного анализа обнаружены статистически значимые различия по параметру «реактивная тревожность» (F=21,17, p <0,01). У подростков после прохождения программы уровень ситуативной тревожности ниже, чем до прохождения. Исходя из данного результата, можно заключить, что психолого-педагогическая программа, а также учет необходимых условий для проведения тренин-

говых занятий, позволяют снизить субъективно переживаемые эмоции подростков: беспокойство, озабоченность, нервозность в конкретные периоды времени. То есть, школьники, прошедшие программу, в ситуациях неопределенности и/или напряжения не испытывают (или испытывают в меньшей степени) неприятные переживания, чувствуют себя более устойчиво, знают точки внутренних опор и умеют пользоваться техниками регуляции своего эмоционального и физического состояния в момент тревоги.

В настоящее время тревожность является одним из наиболее распространенных феноменов психического развития, встречающихся в школьной практике [31]. Проблема тревожности особенно актуальна в период подросткового возраста, так как физиологические и психоэмоциональные изменения порождают новые, специфические эмоциональные переживания подростка, зачастую влекущие за собой ухудшение его здоровья.

А. Н. Прихожан под тревожностью понимает устойчивое личностное образование, сохраняющегося на протяжении достаточно длительного периода времени. По ее мнению, тревожность имеет свою побудительную силу и константные формы реализации поведения с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлениях [21].

Так, повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности подростка к тем или иным социальным ситуациям. Данные исследований Дж. Рейха, Дж. Хенсера, В. Майера указывают на то, что состояние тревоги связано с изменением когнитивной оценки окружающего мира и самого себя [23].

Анализ результатов исследования Д. С. Чуясовой и В. В. Володина по выявлению реактивной тревожности в исследуемой выборке показал, что у исследуемых подростков наблюдается преобладание высокого уровня реактивной тревожности (50 %), у 40 % испытуемых выявлен низкий уровень тревожности, а у 10 % — умеренный. У подростков с высоким уровнем реактивной тревожности наблюдалось повышенное чувство беспокойства и страх перед возможными сложностями. В отдельных случаях признаками тревожности явились эмоциональная возбудимость или проявление агрессии, как результата психологической защиты [31].

В отечественной психологии изучением проблемы тревожности занимались такие ученые как: Е. Ю. Брель, А. К. Дусавицкий, А. И. Захаров, А. М. Прихожан и др. Исследования этих ученых выявили факт того, что за последние 10 лет вследствие широкого распространения Интернета количество тревожных молодых людей увеличилось, тревожность стала более глубинной и личностной, изменились формы ее проявления [21].

Введение компьютеров наряду с пользой, порождает и ряд проблем, одна из которых — изучение позитивных и негативных последствий взаимодействия человека с компьютером [27]. С начала 1980-х гг. компьютерные игры на Западе становятся частью индустрии развлечений, которая захватывает большое количество людей, преимущественно подростков. В средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику подростков.

В исследовании Д. В. Жуиной и О. С. Паксюткиной было установлено, что уровень тревожности зависит от степени увлеченности детей компьютерными играми и от содержания предпочитаемых игр. Наивысший уровень тревожности выявлен у подростков, часто играющих в компьютерные игры и предпочитающих игры военного содержания [10].

В качестве рекомендаций по работе с параметром тревожности представляется особое внимание регуляции эмоционального состояния подростков, снижению напряжения, созданию чувства безопасного пространства для возможности выразить эмоции и снизить состояние тревоги, а также способность к снижению субъективной значимости проблемной ситуации для подростка, достижение им внутреннего спокойствия и адекватного отношения к существующей проблеме.

На уровне тенденции выявлены статистически значимые различия по параметру «общий уровень эмоционального интеллекта» ($F=1,833$, $p < 0,179$). У подростков после прохождения программы уровень эмоционального интеллекта выше, чем до прохождения. Данный факт указывает на то, что у школьников после прохождения психолого-педагогической программы появляется критическая оценка эмоциональных реакций, расширяется словарь эмоций, развивается саморегуляция, и подросток становится способным к торможению или активизации эмоций волевыми усилиями. В подростковом возрасте эмоции имеют значимую роль, в большинстве случаев доминируют при принятии решений, — после тренинговых занятий чувства выносятся во вне (могут стать отдельными от личности подростка) и становятся подвластны рассудку. Таким образом, развивая эмоциональный интеллект, оказывается влияние и на модель психического, а значит, подросток учится лучше понимать свой внутренний мир, внутренний мир другого человека и физический мир вокруг.

Мы, вслед за Ю. А. Кочетовой считаем, что изменения в когнитивной сфере влияют на развитие личности в целом и на развитие отношения подростков к окружающей действительности [15].

Данный этап является этапом наиболее интенсивного эмоционального [12], а также личностного [34] развития. «Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается более длительно и устойчиво, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции» [22].

Особенностью подросткового возраста становится «подростковый комплекс» эмоциональности – ряд противоположных качеств, выступающих попеременно, например, перепады настроения от веселья к грусти, унынию и обратно является особенностью подросткового возраста – «подростковым комплексом» эмоциональности. Подобные перемены случаются без каких-либо веских причин.

Мнение Л. С. Выготского о том, что у людей эмоции изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новую сферу – сферу психологического [3, 4], послужило основанием для последующих выводов о том, что подавляющее большинство эмоций человека интеллектуально опосредствовано; что между эмоциональными и интеллектуальными процессами мышления существует закономерная связь; что развитие эмоций идет в единстве с развитием мышления; что эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации (мотивационная и эмоциональная регуляция мышления) и что, следовательно, эмоция – одна из составляющих мышления. Категорично, но весьма убедительно звучит следующее заключение «Моцарта психологии»: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [4].

Л. С. Выготский назвал интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, «смысловым переживанием» [5]. В настоящее время этот термин представляется близким понятию «эмоциональный интеллект».

Идея Л. С. Выготского о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов получила развитие в трудах А. Н. Леонтьева. Данный автор писал о необходимости различать сознаваемое объективное значение и его значение для субъекта (личностный смысл). Смысл создает пристрастность человеческого сознания. «То, что мы называем переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности» [17]. А. Н. Леонтьев показал в своих работах, что мышление имеет эмоциональную (аффективную) регуляцию [18].

Полученный результат дает новое представление о цифровой социализации подростков. Так, согласно исследованию В. С. Густодымовой и Э. С. Мусаэлян, выявлено, что высокий уровень Интернет-зависимости отражает низкий уровень эмоционального интеллекта, а также снижение показателей его составляющих: эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самомотивации, эмпатии, распознавания эмоций других людей, межличностного эмоционального интеллекта, внутриличностного эмоционального интеллекта, понимания эмоций, управления эмоциями [8].

Склонность к длительному пребыванию в Сети отрицательно отражается на пользователях и на всех сферах их деятельности, связанной как с Интернет-пространством, так и вне его: конфликты, возникающие из-за изменений в поведении, виртуальная жизнь, воспринимаемая как реальная, анонимность как постоянная «маска» во взаимодействии с людьми, неограниченность и сомнительная достоверность информации.

Подводя итоги объяснения данных различий, следует отметить, что работу с параметром эмоционального интеллекта направлена на формирование у подростков доверительного и аутентичного отношения к миру на основании развития способностей понимания собственных эмоций и эмоций других людей, формирования навыков контроля собственных эмоций и развития эмоционального взаимодействия с окружающими

Выводы. В настоящее время социализация подростков – одна из актуальных и дискуссионных проблем в современной психологической науке, особенно в контексте цифровизации, поскольку сейчас особенно активно повышается роль влияния IT-практик на формирующуюся личность современного подростка [13].

При выявлении различий в параметрах социально-психологических особенностей у подростков, посещающих занятия по программе и не посещающих, было установлено, что занятия в рамках программы способствовали повышению уровня толерантности, мотивации к успеху, смысложизненных ориентаций, эмоционального интеллекта, а также снижению уровня тревожности подростков.

Обобщение результатов проведенного анализа углубляет представления о личностном развитии подростков в контексте цифровизации общества и о динамике их социально-психологических особенностей.

Литература

1. Божович Л. И., Благоннадеждина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Просвещение, 1972. 367с.
2. Волченкова А. А. Формирование толерантности – путь к инклюзивной культуре школы. Saarbrücken Изд-во – LAP LAMBERT Academic Publishing. – 57 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, Ленинград: Учпедгиз, 1934. С. 13-14.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982.
6. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Педология. 1928. № 1. С. 58-77.
7. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2025 годы: Постановлением Правительства от 1 декабря 2015 года №1297. URL: <http://gov.garant.ru/document?id=71165834&byPara=1&sub=13> (дата обращения: 24.05.2020).
8. Густодымова В. С., Мусаэлян Э. С. Особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к Интернет-зависимости. Интернет-ресурс.
9. Дольто Ф. На стороне подростка / пер. с фр. А. К. Борисовой. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. С. 190.
10. Жуина Д. В., Паксюткина О. С. Особенности тревожности подростков, предпочитающих компьютерные игры различного типа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. №1.
11. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 334 с.
12. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: учебное пособие. 2-е изд., перер. и доп. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2011. 782 с.
13. Каменская В. Г., Томанов Л. В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139-159.
14. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Изд-во Ин-та практ. Психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. 400 с.
15. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков. Москва: МГППУ, 2021. 104 с.
16. Курилова А. А. Оценка времени, затрачиваемого школьниками и студентами на работу в сети Интернет, социальных сетях и сетевых играх // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 137-140.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1968. № 2. С. 137-140.
18. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 334 с.
19. Логвинов И. Н., Сарычев С. В., Логвинова М. И., Логвинова Т. И. Структура ценностных ориентиров молодежной субкультуры «геймеров» // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 3 (27). Том 1.
20. Надирашвили Ш. А. О формировании и смене социальных установок личности // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 32-39.
21. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 38-48.
22. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти: учебник / [Аверин В. А. и др.]; под ред. А. А. Реана. Москва: АСТ: Прайм, сор. 2015. 656 с.
23. Ромицына Е. Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности»: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Речь. 2006.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учебник. Москва и др.: Питер, 2012. 705 с.
25. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. Санкт-Петербург: Речь, 2013. 240 с.
26. Собкин В. С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С. 61-72.
27. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Москва: Смысл, 2017. 375 с.
28. Солдатова, Г. У. Разные, но равные: большие психол. игры: руководство. Москва, 2004. 333 с.
29. Тункина К. А. Воспитание толерантности подростков в поликультурной среде общеобразовательной организации ... дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, 2015. 229 с.
30. Хурум С. Х. Формирование мотивации достижения у подростков // Вестник Адыгейского государственного университета, 2013. № 5. С. 217-219.
31. Чуясова Д. С., Володин В. В. Особенности тревожности в подростковом возрасте // Юный ученый, 2021. № 1 (42). С. 58-59.

32. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: Психология развития и возрастная психология: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Москва: Гардарики, 2004. 349 с.
33. Johnson G., Puplampu K. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology. 2008. Vol. 34. P. 19-28.
34. Radoff J. Game player motivations //Online: <<http://radoff.com/blog/2011/05/19/game-player-motivations/>>.

УДК 159.9

Индивидуально-психологический анализ информационных видов деятельности

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

Исследование выполнено за счет гранта

Российского научного фонда № 24-18-00675, <https://rscf.ru/project/21-18-00675/>

Аннотация. Представлены положения, раскрывающие специфику и содержание индивидуально-психологического анализа деятельности как одного из уровней психологического анализа деятельности (ПАД). Показано, что в современных условиях, характеризующихся усилением роли средств информационно-коммуникационного плана и цифровизации в трудовой деятельности, а также повсеместного распространения видов и типов профессиональной деятельности, входящих в состав субъектно-информационного класса, особое значение получают разработки подходов к психологическому анализу информационной деятельности. Установлены и описаны параметры нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД), индивидуального способа деятельности (ИСПД) и индивидуального стиля деятельности (ИСД) в профессиях, относящихся субъектно-информационному классу, а также уровней профессионализации, описанных в них.

Ключевые слова: теория деятельности, психологический анализ деятельности (ПАД), информационные виды деятельности, индивидуально-психологический анализ деятельности, нормативно-одобренный способ деятельности (НОСД), индивидуальный способ деятельности (ИСПД), индивидуальный стиль деятельности (ИСД), субъектно-информационный класс, пользователь, цифровизация, «диагональ профессионализации».

В качестве одной из главных тенденций развития психологии труда на современном этапе ее развития, как известно, выступает интенсивная трансформация «мира профессий», и следовательно, неизбежные изменения в «филогенезе деятельности», что, в свою очередь, определяет формирование и развитие новых направлений и парадигм. Так, усиливающаяся в последние десятилетия интенсификация различных сфер: технологической, социальной, политической, экономической и др., объективно не может не способствовать закономерным преобразованиям в процессе эволюции видов и типов деятельности. Постепенно произошедшая смена исследовательской ориентации с *субъект-объектных* на *субъект-субъектные* виды деятельности была, как известно, во многом, обусловлена возрастающей ролью вопросов психологического плана в изучении деятельности как таковой. И если в случае с профессиями субъект-объектного класса объектом выступает некая неодушевленная реальность, то в субъект-субъектных видах деятельности объектом выступает субъект – другой человек или группа людей с присущим им широчайшим спектром личностных, характерологических, индивидуально-типологических и иных особенностей. Это, с точки зрения психологии, разумеется, не может не создавать благоприятных и конструктивных научных перспектив. Притом, обращение к субъект-субъектным видам деятельности, в значительной степени, обнаруживает и более общую тенденцию, которая целесообразно обозначить как «психологизация» научных направлений. Таким образом, все это, во многом, обогатило теорию деятельности – сделало ее «еще более психологической» по своей сути. В то же время, смену этих двух традиционно дифференцируемых классов деятельности, а также логику развития общих представлений относительно этой широкой по своему содержанию и потенциалу проблематики, полагаем, нельзя считать завершенной. Реальная сложность и многогранность эволюции форм трудовой деятельности высока настолько, насколько быстро происходит прогресс в указанных выше

сферах жизни общественной жизни, – насколько увеличивается динамичность «мира профессий». Иначе говоря, уже вполне привычной становится ситуация, согласно которой эти изменения (зачастую, радикального свойства) заметно опережают формулировку соответствующих теоретических представлений и разработки прикладного плана. Вследствие этого, открывается возможность продуктивного и углубленного исследования все новых типов и разновидностей профессиональной деятельности, а, по всей видимости, и классов – прежде всего, *субъектно-информационного*. При этом важно подчеркнуть, что профессии, принадлежащие именно этому классу, объективно говоря, не просто в состоянии стать центральным объектом изучения в современной теории деятельности, но и обозначить решающие предпосылки формирования обобщающей психологической теории деятельности. Она в будущем может и должна синтезировать в себе представления как о субъект-объектных и субъект-субъектных ее типах, так и о ее субъектно-информационном типе. Важнейшей отличительной характеристикой субъектно-информационного класса является то, что в нем имеет место, фактически, та же самая трансформация, которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация основного атрибута деятельности – ее предмета. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – *информация* [3-5, 7 и др.].

Вместе с тем, объективно открытым до настоящего времени остается вопрос об общих и локальных закономерностях *профессиогенеза информационных видов деятельности*. Отсюда, вполне логичным представляется и вопрос о том, целесообразно ли использовать уже сложившиеся теоретические представления о стадиях профессионального становления личности (А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, Л. М. Митиной, Т. В. Кдрявцевой, Э. Ф. Зеера, Ю. П. Поваренкова и др. [1, 2, 8-11]) или имеет место настоятельная необходимость разработки совершенно новой классификации и нового подхода, который был бы конгруэнтен особенностям и основным характеристикам деятельности субъектно-информационного класса и только им.

В этой связи, полагаем, важно учесть, что, по-видимому, подобный подход может и должен быть одновременно и новым, и таким, который бы воплощал в себе черты классических представлений в области теории деятельности и теории субъекта деятельности. Иными словами, без необходимой опоры на них разработка современных подходов может оказаться отнюдь не состоятельной.

Следовательно, в целях раскрытия главных параметров и закономерностей профессиогенеза информационных видов деятельности, в первую очередь, необходимо обратиться к положениям, сложившимся в психологическом анализе деятельности (ПАД), а именно, в рамках его процедурного аспекта. Он, как известно, предполагает реализацию ПАД на шести уровнях: мотивационно-личностном, компонентно-целевом, структурно-функциональном, информационном, индивидуально-психологическом и психофизиологическом. Разумеется, каждый из них может и должен быть раскрыт относительно информационных видов деятельности, однако установление закономерностей профессионального становления личности, а также решение проблемы научения и профессионализации выступает в качестве составляющих индивидуально-психологического уровня анализа деятельности, предполагающего, главным образом, определение индивидуальных особенностей выполнения деятельности конкретным субъектом труда. Эта цель конкретизируется в задачах раскрытия *нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД), индивидуального способа деятельности (ИСПД) и индивидуального стиля деятельности (ИСД)*. Та или иная профессиональная деятельность предстает перед человеком, начинающим ее осваивать, – учеником, оптантом и др. в виде обобщенного и закрепленного опыта и способностей ее предыдущих исполнителей. Этот опыт описан в учебных программах, инструкциях, нормативной документации, алгоритмах и др. и передается субъекту мастером-профессионалом. Согласно традиционным положениям психологии труда, это, своего рода, эталонный вариант выполнения деятельности. То, что передается ученику, является нормативно-одобренным способом деятельности (НОСД) – способ выполнения трудовой деятельности, обобщенный и закрепленный инструкциями. В процессе освоения деятельности ученик распредмечивает НОСД и осуществляет деятельность по-своему, то есть, как он умеет и как ему наиболее сейчас удобно. Иначе говоря, превращает его в индивидуальный способ деятельности (ИСПД) – способ деятельности, обусловленный индивидуально-своеобразным характером учета объективных и субъективных условий деятельности. В ходе этого процесса и происходит формирование *психологической системы деятельности (ПСД)* по В. Д. Шадрикову. Дальнейшее совершенствование деятельности приводит к формированию у субъекта личностно-профессионального уровня выполнения деятельности, когда профессионализм становится «второй натурой человека» [4, 6, 13]. При этом формируется устойчивая система приемов, способов, ориентиров, стремлений, уровней достижений в выполнении деятельности. Это индивидуальный стиль деятельности (ИСД), который в наиболее общем виде представляет собой систему деятельности, сформированную на основе

индивидуальных особенностей личности. Наряду с этим, ИСД является устойчивым и эффективным приспособлением личности к действительности. Вместе с тем, важно отметить еще одну – часто встречающуюся особенность ИСД в профессиональной деятельности. Она же в очень явном виде представлена в целом ряде современных видов и типов деятельности, в том числе, информационных. Дело в том, что при достижении объективно высоких уровней мастерства и профессионализма сформированный у субъекта трудовой деятельности ИСД начинает оказывать закономерное и продуктивное влияние на то, что имело место еще в самом начале профессиогеनेза – на нормативно-одобренный способ деятельности (НОСД). Иными словами, особый и конструктивный ИСД начинает «обогащать» НОСД, а в иных случаях и трансформировать его вплоть до явно инвертированных форм. Это, на наш взгляд, вообще является одним из наиболее эффективных способов развития той или иной профессии [ТП].

Основной единицей анализа на рассматриваемом уровне является именно ИСД. Процесс выделения ИСД включает в себя решение задачи отделения ИСД от ИСПД и подразумевает выполнение следующих этапов: описание НОСД, которое должно осуществляться максимально подробно и четко; описание реально изучаемых способов деятельности, то есть, тех способов деятельности, которые осуществляются конкретными работниками, – это и есть ИСПД; сопоставление НОСД и ИСПД с целью определения расхождений в них: данные расхождения должны быть описаны крайне детально; анализ обусловленности расхождений. Как правило, все расхождения классифицируются на три блока, обусловленные: характеристиками процесса обучения, характеристикой предмета и орудий труда, технологией производства, свойствами субъекта деятельности. Таким образом, в качестве ИСД будут выступать те особенности деятельности, причины отличий которых от НОСД заключаются в характеристиках исполнителя. Наряду с этим, важно учитывать, что ИСД может и должен выступать в качестве системного объекта изучения, что, как известно, выполняет особую роль в раскрытии сути любой деятельности. И наконец, в целом ряде работ ([4, 6, 12, 13] и др.) показано, что именно индивидуально-психологический анализ деятельности позволяет решить проблему компенсации в ПАД, состоящую в наиболее общем виде в следующем: отсутствие у субъекта профессиональной деятельности необходимых профессионально важных качеств (ПВК), так называемая профнепригодность субъекта на основании предварительной диагностики не всегда (хотя и в большинстве своем) означает невозможность выполнения деятельности на качественном уровне. В связи с этим, следует предположить, что ИСД может способствовать конкретному субъекту решать поставленные профессиональные задачи за счет иного, отличного от НОСД способа деятельности [4, 6].

Вместе с тем, в отличие от многообразия видов и типов профессиональной деятельности, составляющих субъект-субъектный и субъект-субъектные классы, индивидуально-психологический анализ информационных видов деятельности предполагает, по-видимому, экспликацию НОСД, а не ИСД, в качестве основной единицы анализа. Дело в том, что именно по отношению к деятельности субъектно-информационного класса НОСД закономерным образом претерпевает ряд модификаций, характерных исключительно этому классу. Так, общий ход развития широкого круга профессий, связанных с работой на компьютерной технике, определил несколько классификаций *уровней* владения ею. Конечно, необходимо учитывать, что спектр профессий в этом случае чрезвычайно широк – от программистов и экономистов до переводчиков, инженеров, дизайнеров и мн. др. Более того, традиционные субъект-объектные и субъект-субъектные виды деятельности по мере интенсификации внедрения и использования средств информационно-коммуникационного плана и усиления места и роли цифровизации в трудовой деятельности постепенно начинают обретать признаки субъектно-информационного класса и даже полностью переходить в его состав. Общая ситуация осложняется еще и тем, что в современных условиях остается все меньше видов профессиональной деятельности, не «испытанных влиянием» со стороны сферы информационных технологий [3, 4].

Одной из наиболее полных из существующих в настоящее время является дифференциация пользователей по следующим уровням: *начальный, средний, уверенный и продвинутый*. При этом, именно в деятельности субъектно-информационного класса, возможно, как нигде более, такая дифференциация представляется достаточно автономной, – выделяемые уровни вполне самостоятельны и дистанцированы друг от друга. Хотя, разумеется, их «положение» в профессиогенезе не является полностью инвариантным, допуская переходы от одного к другому по мере профессионализации, то есть – вполне закономерную динамику. В этом, кстати говоря, усматриваются некоторые аналогии с характеристиками психологической системы деятельности (ПСД) – центральным понятием системогенетической концепции В. Д. Шадрикова. При этом, конечно, следует вновь отметить, что индивидуально-психологический уровень анализа деятельности это, фактически, обобщенный результат формирования ПСД.

Таким образом, представленные уровни являются одновременно и отдельными, обособленными *этапами профессиогенеза*. Отсюда вполне логичным будет предположение, что для каждого из них

ставший уже традиционным переход от НОСД к индивидуальному способу деятельности (ИСПД) и индивидуальному стилю деятельности (ИСД) будет собственным, – присущими каждому блоку своими характеристиками и особенностями.

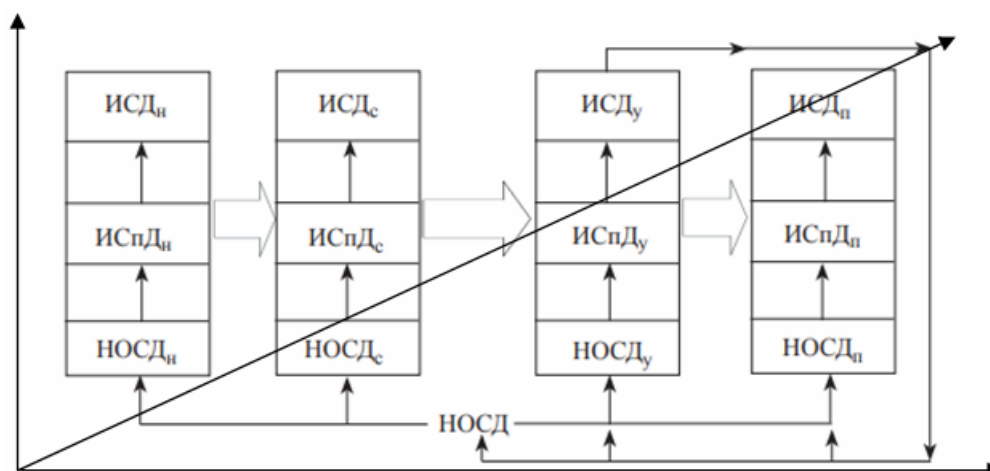


Рис. 1. Индивидуально-психологический анализ деятельности субъектно-информационного класса.

Обозначения: НОСД – нормативно-одобренный способ деятельности), ИСПД – индивидуальный способ деятельности, ИСД – индивидуальный стиль деятельности; подстрочные обозначения: «н» – начальный уровень пользователя, «с» – средний уровень пользователя, «у» – уверенный уровень пользователя, «п» – продвинутый уровень пользователя. Диагональная линия – «диагональ профессионализации».

Эти данные целесообразно проиллюстрировать в виде схемы, которая предполагает традиционный переход от НОСД к ИСПД и, далее, к ИСД, но в контексте каждого из отдельных четырех блоков – уровней освоения деятельностей субъектно-информационного класса. Вместе с тем, понимая всю широту спектра профессий, входящих в этот класс, мы, тем не менее, в качестве базового средства осуществления индивидуально-психологического анализа информационных видов деятельности выбрали как раз уровни освоения персонального компьютера. Полагаем, это вообще является своего рода «отправной точкой» в развитии подобных профессий и неслучайно определяет собой аналитическую стадию изучения рассматриваемой проблемы. В основании схемы на рис. 1 отмечен нормативно-одобренный способ деятельности (НОСД), общий и унифицированный для всего рассматриваемого класса. Он, далее, характеризуя очевидную специфику этих профессий, составляющих субъектно-информационный класс, подвергается закономерной дифференциации и диверсификации в зависимости от содержания четырех уровней профессионализации, начального, среднего, уверенного и продвинутого, на каждом из которых сохраняется трехэтапный переход, завершаемый формированием индивидуального стиля деятельности (ИСД) профессионала [3, 4]. Складывающийся на каждом конкретном самостоятельном уровне владения технологиями информационного плана индивидуальный способ деятельности (ИСПД), с одной стороны, будет не полностью воспроизводить все содержание нормативного способа, но с другой – может обогащать, расширять его содержание. Наряду с этим, в формировании индивидуального способа деятельности находят свое отражение и механизмы исключительно психологического – когнитивного и индивидуально-личностного измерения, а он сам, в значительной мере, определяется всей системой личностных и профессиональных качеств субъекта профессиональной деятельности – *пользователя*. Их совокупность, представлена, главным образом, в виде подсистем профессионально важных качеств (ПВК). Несмотря на ряд имеющихся в литературе и ставших уже традиционными классификаций ПВК, тем не менее, весьма остро стоит вопрос о разработке единой, универсальной и обобщающей классификации, которая, в том числе, была бы адекватна и субъектно-информационному классу. Подобный подход, представленный нами ранее в [4], включает в состав широкого спектра ПВК личностные качества, индивидуально-типологические свойства личности и «внепсихические» свойства. Более того, важно учитывать, что ПВК представлены в деятельности профессионала не в виде простой агрегативной суммы, а обладают системным «воплощением» – имеют определенного рода соотношения и взаимодействия, которые, в конечном итоге, и обеспечивают успех деятельности и ее выполнение на нормативно заданном уровне.

Вместе с тем, как было отмечено выше, при достижении высоких – наднормативных уровней мастерства сформированный у субъекта трудовой деятельности ИСД начинает оказывать закономерное

и конструктивное влияние на нормативно-одобренный способ деятельности (НОСД). Иначе говоря, специальный модифицированный ИСД начинает «обогащать» НОСД, а в иных случаях и трансформировать его вплоть до очевидно инвертированных форм, что отражено на рисунке обратными стрелками, идущими от ИСД уверенного и продвинутого пользователя. Причем, в этой связи, принципиально важно учитывать, что подобная трансформация НОСД возможна лишь в рамках блоков, относящихся к уверенному и продвинутому пользователю. Это обусловлено тем, что именно на них создаются наиболее убедительные и объективные предпосылки для достижения высоких – наднормативных показателей в деятельности. Они же оказываются в состоянии усложнять – развивать и модифицировать всю эту профессиональную сферу, чего нельзя сказать о блоках начинающего и среднего пользователей, которые очевидно ограничены сложившимися в них относительно инвариантных и в относительно несложных формах НОСД [3, 4].

Далее, как видно из схемы на рис. 1, между каждым из блоков изображены стрелки, обозначающие возможность перехода от одного уровня владения средствами информационного спектра к последующему, – от начинающего к высшему – продвинутому. Подчеркнем еще раз, в этом случае, фактически, имеет место вполне конкретная схема профессиогенеза, носящая наиболее общий, – единый характер для профессий, входящих в субъекто-информационный класс. В то же время, здесь создается необычная, на первый взгляд, однако при ближайшем рассмотрении весьма закономерная ситуация, согласно которой профессиогенез в анализируемом широком диапазоне видов и типов деятельности может быть рассмотрен с разу в двух измерениях: во-первых, «по горизонтали» – от одного блока к другому, а, во-вторых», «по вертикали» – на более высоком уровне спецификации и с учетом раскрытия механизмов психологического плана, – установления основных этапов формирования деятельности (НОСД, ИСПД и ИСД). В то же время, вполне очевидным представляется формирование «диагонали профессионализации» – многоэтапного перехода от НОСД начального уровня пользователя к ИСД продвинутого уровня [4]. Она изображена на схеме в виде диагональной стрелки от НОСД начинающего пользователя к ИСД продвинутого пользователя и, фактически, определяет собой общий поэтапный континуальный переход от наиболее ранних этапов профессиогенеза информационных видов деятельности к самым прогрессивным его формам. Вместе с тем, следует понимать, что в независимости от измерений основным предметом деятельности обязательно выступает информация, характер содержания и сложность которой, разумеется, подвергаются естественным изменениям.

Сказанное выше позволяет констатировать специфику профессионального становления личности в информационных видах деятельности. Однако и эти специфические особенности обладают чертами стадий профессионализации, выделенных и описанных достаточно давно в отечественной психологии – в работах Е. А. Климова [8]: первичное становление; стадия опытности; стадия экспертности. Они же, во многом, сочетаются, с одной стороны, с параметрами НОСД, ИСПД, ИСД и уровнями пользователя (начальный, средний, уверенный, продвинутый), с другой.

Завершая обзор проблемы индивидуально-психологического анализа информационных видов деятельности, отметим необходимость ее дальнейшего раскрытия на других уровнях ПАД – с позиций принципов, сложившихся в классическом деятельностном подходе, – что, в конечном итоге, позволит сформулировать по возможности исчерпывающие положения и подходы к анализу деятельностей субъектно-информационного класса в соответствии с актуальными тенденциям, связанным с усилением роли средств информационно-коммуникационного плана и цифровизации в трудовой деятельности.

Литература

1. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 252 с.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 234 с.
3. Карпов А. А. Нормативный подход к психологическому анализу деятельности субъектно-информационного класса // Методология современной психологии. Выпуск 18 / под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. Ф. Петренко. Москва–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2023. С. 162-171.
4. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
5. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) // Ярославский психологический вестник, 2021. № 3 (51). С. 48-63.
6. Карпов А. В., Савин И. Г. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 2005. 144 с.
7. Карпов А. В., Чемякина А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2021. № 3. С. 422-433.
8. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж: МПСИ, 1996. 400 с.

9. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 430 с.
10. Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения: Сборник статей / под ред. Т. В. Кудрявцева. Москва: Педагогика, 1970. 336 с.
11. Поваренков Ю. П. Диалектика становления профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 1. С. 34-40.
12. Психология труда: учебник для вузов / под ред. А. В. Карпова. Москва: Владос, 2004. 349 с.
13. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Академия, 2011. 158 с.

УДК 159.9:612.216.2

Специфика профессионального «выгорания» педагогов и риски цифровой трансформации обучения

Д. Р. Мерзлякова, г. Ижевск, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей педагогов-предметников образовательных организаций в зависимости от их уровня профессионального «выгорания». Было обследовано 118 человек. Среди них – 48 мужчин и 70 женщины. Возрастной диапазон – 23-56 лет. Педагогический стаж работы – от 1 лет до 34 лет. В исследовании были использованы: опросник профессионального «выгорания» МВІ, разработанный К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой, тест «Самооценка психических состояний» по Г. Айзенку, диагностика эмпатических способностей по В. В. Бойко. Нами было определено, что у педагогов-предметников более высокий уровень тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности. У педагогов-предметников по сравнению с педагогами дополнительного образования более высокий уровень алекситимии, то есть у педагогов-предметников в большей степени проявляются трудности в вербализации своих эмоций и чувств. Такое личностное качество педагогов-предметников как агрессивность провоцирует развитие профессионального «выгорания». Ощущение разочарования, неуспеха, крушения надежд провоцирует развитие негативного отношения к своей работе и может привести к эмоциональному истощению. Высокий уровень эмоциональной отзывчивости, умение понять внутренний мир другого человека, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на другого человека способствует появлению чувства профессиональной некомпетентности и неуспешности. На наш взгляд, высокий уровень эмпатии и чувствительности педагога-предметника приводит к тому, что педагог-предметник остро переживает неудачи и конфликты на работе и у него снижается мотивация труда. Установки педагога-предметника способствуют развитию тенденции негативного отношения к человеку. Представлены перспективы работы в области профилактики и коррекции профессионального «выгорания» педагогов-предметников и педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: психологическое здоровье, профессиональное «выгорание», алекситимия, удовлетворенность работой, педагогическая деятельность, педагоги-предметники, педагоги дополнительного образования.

Введение. Изучение стрессоустойчивости, как важного профессионального качества, привлекло внимание многих исследователей в области педагогики и психологии. Педагогическая профессия считается «донорской», поскольку результаты учителя проявляются не сразу и требуют значительных энергетических затрат. Ведение педагогической деятельности отличается повышенной психологической нагрузкой из-за множества стрессовых факторов, сопутствующих этому виду работы.

Анализ проблемы «выгорания» привлекал внимание множества исследователей, включая В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянову, Н. В. Гришину, А. К. Маркову, В. Е. Орла, Т. И. Ронгинскую, Т. В. Форманюк, Г. Фреденберга и К. Маслач [1, 3, 4, 6, 15, 28-30].

Понятие профессиональное «выгорание» было введено американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 году. Оно служило для описания психологического состояния здоровых людей, работающих в условиях интенсивного взаимодействия с клиентами или пациентами, в среде эмоционального напряжения при оказании профессиональной помощи [30].

«Выгорание» представляет собой психологический термин, используемый для обозначения совокупности симптомов, возникающих в результате продолжительного профессионального стресса и специфических видов кризисов в трудовой деятельности [30].

Ключевую роль в изучении феномена профессионального «выгорания» сыграли американские психологи К. Маслач и С.Е. Джексон. В 1981 году ими была разработана комплексная модель синдрома «выгорания», представляющего собой трехмерный конструкт. Данная модель включала в себя три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (тенденцию к развитию негативного отношения к клиентам или пациентам) и редукцию личных профессиональных достижений. Последнее проявляется либо в тенденции к негативной самооценке в профессиональной сфере, либо в снижении собственной компетентности, ограничении обязанностей и ответственности. Для диагностики данного синдрома Маслач и Джексон разработали специальный опросник «MBI» [29].

Проблема стрессоустойчивости педагогов стала предметом изучения таких ученых как А. А. Баранов, Б.Х. Варданян, Г. Г. Заремба, П. Б. Зильберман, Н. В. Кузьмина, Я. Рейковский, Л. В. Смолова, С. В. Субботин. Эти исследователи внесли значимый вклад в изучение психологических механизмов, факторов и условий, определяющих способность педагогов противостоять негативному влиянию стрессовых ситуаций, возникающих в ходе их профессиональной деятельности [11, 17, 18, 20, 22, 25, 27].

Синдром профессионального «выгорания» представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, зачастую профессионального поведения. В определенной мере этот феномен можно рассматривать как функциональный стереотип, поскольку он позволяет человеку рационально распределять и экономно расходовать свои энергетические ресурсы. Вместе с тем, профессиональное «выгорание» может иметь и дисфункциональные последствия, негативно сказываясь на качестве выполнения профессиональной деятельности и межличностных отношениях специалиста. Таким образом, это явление несет в себе как адаптивный, так и дезадаптивный потенциал, требующий тщательного изучения и разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции.

Ключевым фокусом деятельности педагога должно быть содействие развитию у обучающихся ответственности и лидерских качеств. Особое внимание педагогу следует уделять формированию у учащихся чувства ответственности за собственные действия и решения, а также поощрению проявлений их инициативности и способности брать на себя ведущую роль в различных ситуациях.

В современных условиях возрастают требования к педагогам, их готовности и способности осваивать новые цифровые технологии обучения. Помимо этого, на педагогов ложится задача подготовки обучающихся к новой социальной реальности, опыта взаимодействия с которой порой нет и у самих педагогов. Более того, педагогическая деятельность связана с целым рядом стрессогенных факторов, таких как падение престижа профессии, большой объем разного рода отчетности, межличностные конфликты, работа с отстающими учениками. Все это создает предпосылки для возникновения профессионального «выгорания» у педагогов. В этой связи особый интерес представляет изучение влияния использования цифровых образовательных технологий на психологическое здоровье и стрессоустойчивость педагогических кадров [2, 5, 16, 24, 20].

А. В. Карпов, А. А. Карпов, Ю. В. Филиппова, Е. В. Маркова изучали психологические последствия, к которым приводит комплексное внедрение компьютерных средств обучения в образовательный процесс. В ее рамках впервые исследован особый класс детерминант педагогической деятельности – факторы метакогнитивного и метарегулятивного плана [9].

В таблице 1 представлены тенденции негативного и позитивного влияния использования педагогами цифровых технологий на их психологическое здоровье.

Таблица 1

Влияние использования педагогами цифровых технологий в работе на их психологическое здоровье и риск возникновения профессионального «выгорания»

<i>Негативное влияние на психологическое здоровье</i>	<i>Позитивное влияние на психологическое здоровье</i>
<p>1. Неумение или нежелание использовать современные цифровые технологии в работе может приводить к чувству профессиональной некомпетентности, снижению самооценки и мотивации. Это, в свою очередь, повышает риск возникновения синдрома профессионального «выгорания» у педагогов. Данное состояние характеризуется эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением личных достижений, что негативно сказывается на качестве преподавания и взаимодействии с учениками.</p>	<p>1. Доступ к разнообразным электронным материалам значительно упрощает процесс подготовки учителей к урокам. Они могут оперативно найти необходимую информацию, мультимедийные презентации, интерактивные задания, что делает занятия более интересными и насыщенными. Кроме того, педагоги получают возможность быстрого обмена информацией и методическими разработками с коллегами, что способствует их повышению квалификации.</p>
<p>2. Одним из наиболее очевидных следствий цифровизации является значительное увеличение документооборота. Учителя вынуждены тратить значительное время на заполнение электронных журналов, ведение различных отчетов и мониторингов. Постоянный контроль со стороны администрации, родителей посредством цифровых сервисов создает атмосферу повышенной тревожности и напряженности</p>	<p>2. Использование компьютерных коммуникаций, онлайн-платформ и электронных ресурсов открывает перед педагогами новые возможности в организации учебного процесса. Применение цифровых инструментов может значительно облегчить работу педагогов. Доступ к разнообразным электронным материалам помогает им быстрее подготовиться к занятиям, сократить время на подбор и структурирование учебного контента. Применение компьютерных коммуникаций, интерактивных презентаций и онлайн-упражнений позволяет педагогам не просто транслировать учебный материал, а переключиться на взаимодействие с учениками</p>
<p>3. Одной из ключевых сложностей является отсутствие соответствующей технической базы в образовательных учреждениях. Кроме того, внедрение новых технологий часто происходит без должной организационной и методической поддержки. Педагоги зачастую оказываются предоставлены сами себе в освоении инновационных инструментов, что вызывает у них ощущение профессиональной некомпетентности и снижение мотивации к их применению. Необходимость постоянно осваивать и внедрять новые цифровые решения приводит к росту психоэмоциональной нагрузки.</p>	<p>3. Современные цифровые технологии открывают перед системой образования широкие возможности для трансформации привычных подходов к организации учебного процесса. Одним из ключевых преимуществ данных инноваций является их способность обеспечивать независимость педагогов от времени и места проведения занятий. Использование онлайн-платформ, видеоконференций и мессенджеров дает возможность педагогам проводить занятия в удаленном режиме</p>

<p>4. В условиях цифровизации образования педагоги сталкиваются с необходимостью работать с большим количеством разнообразных электронных материалов: учебных пособий, презентаций, видеороликов, тестов и упражнений. Поиск, структурирование и систематизация этого контента требуют значительных временных затрат и умственных усилий</p>	<p>4. Повышение эффективности обратной связи между педагогами и учащимися. Цифровые технологии открывают новые форматы обратной связи, ориентированные на повышение вовлеченности школьников в процесс учебы. Использование игр, рейтингов, системы достижений позволяет мотивировать учебную деятельность у учеников</p>
<p>5. Внедрение цифровых инструментов в учебный процесс требует от педагогов выхода за рамки традиционных методик преподавания. Им приходится осваивать принципиально новые подходы к организации занятий, разработке учебных материалов и взаимодействию с обучающимися, что требует больших временных и энергетических затрат</p>	<p>5. При освоении инновационных методик преподавания и цифровых инструментов, учителя получают дополнительные ресурсы для профессионального развития. Использование интерактивных платформ, электронных учебных материалов и онлайн-сервисов в учебном процессе требует от педагогов постоянного обновления и расширения своих знаний и умений</p>
<p>6. Использование цифровых технологий приводит к возникновению многозадачности. Постоянное переключение внимания приводит к потере времени, ухудшению качества выполняемой работы и повышению уровня стресса</p>	

Специфика труда учителя заключается в том, что его психологическое состояние оказывает непосредственное влияние не только на учебные достижения обучающихся, но и на их психологическое состояние, а также на характер взаимодействия с родителями. Данная проблематика приобретает особую актуальность в условиях активного внедрения цифровых технологий в образовательную среду [8, 12, 13, 14, 19, 21, 26].

Цели и задачи исследования. *Цель исследования:* выявить и описать личностные особенности педагогов с синдромом профессионального «выгорания».

Гипотеза исследования: педагоги с синдромом профессионального «выгорания» обладают определенными личностными особенностями. Существует специфика профессионального «выгорания» и личностных особенностей педагогов-предметников и педагогов дополнительного образования.

Задачи исследования:

Провести теоретический анализ проблемы профессионального «выгорания» педагогов.

Выявить личностные особенности педагогов с синдромом профессионального «выгорания».

Материалы и методы. В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научной литературы и сравнительный анализ теоретико-методологических оснований по проблеме исследования в психологической и педагогической науке; эмпирические – опросно-диагностические (анкетирование, опросы, беседы), экспертная оценка, тестирование.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы использовались эмпирические методы: опросник профессионального «выгорания» МБИ К. Маслач и С. Джексона, адаптированный Н. Е. Водопьяновой [7]; тест «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку) [10]; диагностика уровня алекситимии [10] и диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [10].

Обработка данных с помощью методов статистики проводилась при помощи пакета статистических программ «SPSS 22.0» с учетом нормальности распределения выборки. Был использован корреляционный анализ, критерий Пирсона.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был определен диагностический инструментарий и выбраны респонденты. Было обследовано 118 человек. Среди них – 48 мужчин

и 70 женщины. Возрастной диапазон – 23-56 лет. Педагогический стаж работы – от 1 лет до 34 лет. На втором этапе был проведен количественный и качественный анализ результатов с выявлением статистической значимости, осуществлена разработка рекомендаций для профилактики и коррекции профессионального «выгорания» педагогов. Исследование проводилось в период с 2018 по 2022 гг. в Удмуртской Республике.

Результаты и их обсуждение. Результаты тестирования по методике MBI представлены на рис. 1.

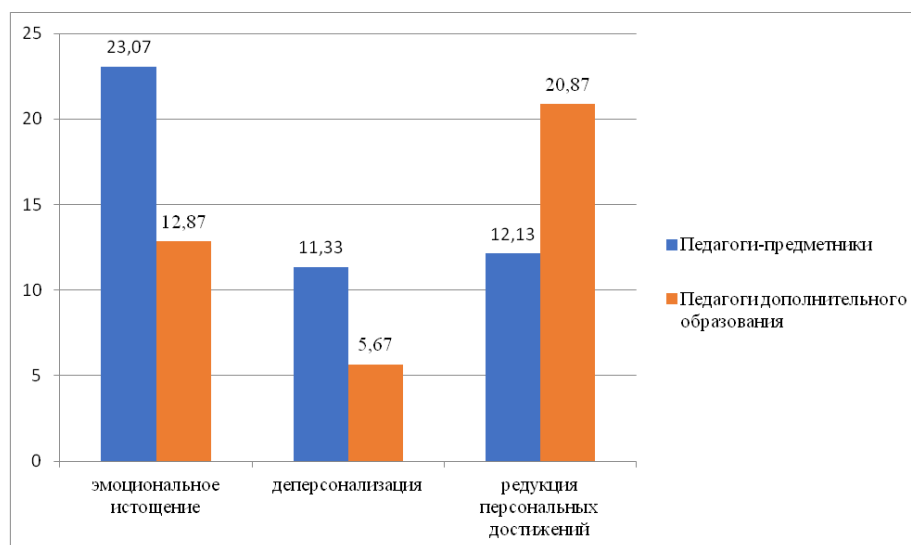


Рис. 1. Результаты диагностики испытуемых педагогов-предметников и педагогов дополнительного образования по методике MBI

Как видно на рис. 1, были выявлены следующие результаты. У педагогов-предметников были выявлены более высокие показатели по шкалам: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция персональных достижений. Эти результаты объясняются тем, что у педагогов-предметников больше по сравнению с педагогами дополнительного образования низко мотивированных обучающихся. Чаще всего, в кружки идут дети и подростки, заинтересованные и мотивированные в изучении того или иного направления деятельности (театральное творчество, робототехника). Заинтересованность детей и подростков позволяет педагогам дополнительного образования более четко видеть результаты своего труда и отдачу по сравнению с педагогами-предметниками. В свою очередь педагоги-предметники в большей степени в своей работе должны ориентироваться на выдачу материала по программе предмета, лишь адаптируя его под потребности обучающихся.

Результаты тестирования по методике «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку) представлены на рис. 2.

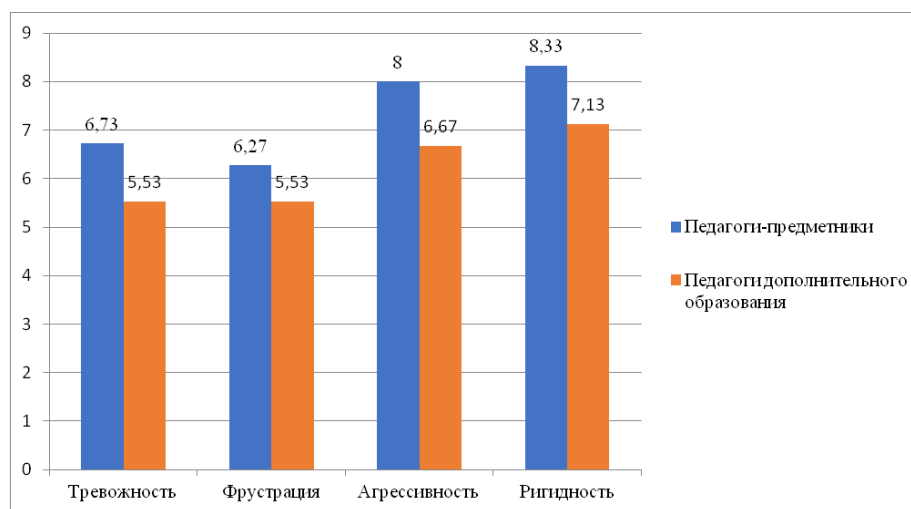


Рис. 2. Результаты диагностики по методике «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку)

Как видно на рис. 2, были выявлены следующие результаты. Тестирование педагогов-предметников показало, что у них более высокий уровень тревожности по сравнению с педагогами дополнительного образования, что может объясняться тем, что педагоги-предметники в большей степени по сравнению с педагогами дополнительного образования оказываются в стрессовой ситуации, связанной с необходимостью мотивировать незаинтересованных обучающихся. Необходимость тратить энергию и силы на те действия, которые не дают отдачи вызывает беспокойство и тревогу.

У педагогов-предметников более высокий уровень фрустрации по сравнению с педагогами дополнительного образования. На наш взгляд, это объясняется тем, что у педагогов-предметников их личный вклад в работу не всегда соответствует получаемому результату. Педагог-предметник, делая все возможное для обучения школьников, иногда не получает желаемого результата. Ощущение тщетности своих усилий приводит к состоянию фрустрации.

Более высокий уровень агрессивности у педагогов-предметников является на наш взгляд результатом негативного отношения к работе у специалистов с высоким уровнем «выгорания».

Более высокий уровень ригидности у педагогов-предметников объясняется более консервативной спецификой их работы. По сравнению с педагогами предметниками у педагогов дополнительного образования более развита креативность, поэтому уровень ригидности у них ниже.

Результаты диагностики уровня алекситимии представлены на рис. 3.

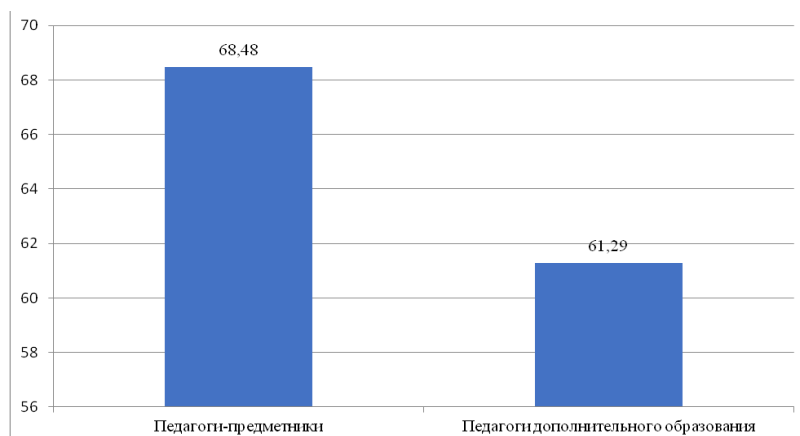


Рис. 3. Результаты диагностики уровня алекситимии

Как видно на рис. 3, были выявлены следующие результаты. У педагогов-предметников по сравнению с педагогами дополнительного образования более высокий уровень алекситимии, то есть у педагогов-предметников в большей степени проявляются трудности в вербализации своих эмоций и чувств.

Результаты тестирования по методике эмпатических способностей В. В. Бойко представлены на рис. 4.

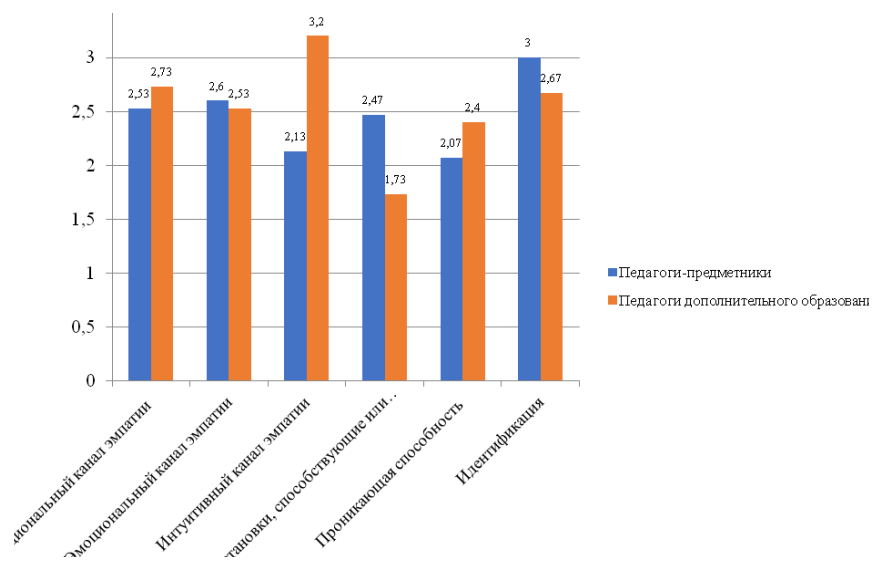


Рис. 4. Результаты диагностики по методике эмпатических способностей В.В. Бойко

Как видно на рис. 4, были выявлены следующие результаты. У педагогов дополнительного образования более высокий показатель интуитивного канала эмпатии. То есть педагоги дополнительного образования, более способны действовать в условиях дефицита исходной информации, ориентируясь на интуицию. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров. В связи с тем, что «выгорание», согласно В.В. Бойко, стереотип профессионального поведения, можно сделать вывод, что педагоги-предметники чаще используют стереотипы поведения, чем прислушиваются к своей интуиции.

У педагогов-предметников более высокий уровень сформированности установок, препятствующие эмпатии. Для педагога с высоким уровнем профессионального «выгорания» будет свойственно избегание личных контактов и дистанцирование от других людей. Человек, сознательно выстраивающий эмоциональные барьеры, ограждающий себя от глубоких межличностных связей, будет объективно испытывать трудности в эмпатическом понимании проблем и чувств окружающих.

Результаты исследования по методике самооценки личности (Будасси).

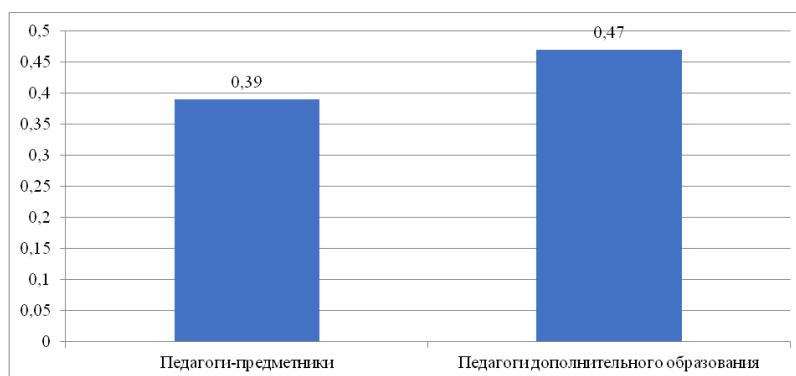


Рис. 5. Результаты диагностики по методике самооценки личности (Будасси)

Как видно на рис. 5, были выявлены следующие результаты. Самооценка педагогов-предметников и педагогов дополнительного образования соответствует нормальной самооценке. При этом у педагогов-предметников уровень самооценки незначительно ниже.

Полученные данные были статистически обработаны (корреляционный анализ, критерий Пирсона), вследствие чего были выявлены корреляционные зависимости между уровнем профессионального «выгорания», особенностями эмоциональной сферы и личностными особенностями педагогов-предметников.

Таблица 2

Корреляционная зависимость между уровнем профессионального «выгорания» и самооценкой психических состояний педагогов-предметников

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений
Тревожность	0,13	0,06	0,35
Фрустрация	0,54	-0,39	-0,29
Агрессивность	0,91	-0,20	0,37
Ригидность	0,23	0,00	0,17

Из таблицы 2 наблюдается корреляционная зависимость между факторами эмоциональное истощение, фрустрация и агрессивность. То есть чем более выражена агрессивность и фрустрация у педагога-предметника, тем более у него выражено эмоциональное истощение, негативное отношение к работе. Такое личностное качество как агрессивность провоцирует развитие профессионального «выгорания». Ощущение разочарования, неуспеха, крушения надежд провоцирует развитие негативного отношения к своей работе и может привести к эмоциональному истощению.

Таблица 3

Корреляционная зависимость между уровнем профессионального «выгорания» и самооценкой психических состояний педагогов-предметников

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений
Рациональный канал эмпатии	-0,42	-0,15	-0,22
Эмоциональный канал эмпатии	-0,46	0,15	0,61
Интуитивный канал эмпатии	-0,18	-0,05	-0,02
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	-0,43	0,66	-0,19
Проникающая способность	-0,39	-0,08	0,23
Идентификация	0,15	-0,39	-0,38

Как видно в таблице 3, были выявлены значимые корреляционные зависимости между факторами. Фактор «эмоциональный канал эмпатии» имеет положительную корреляционную зависимость с фактором «редукция персональных достижений». С одной стороны, развитая эмпатия позволяет эффективно прогнозировать поведение других людей, глубже понимать их потребности и мотивы, а также оказывать на них влияние. Но при этом педагоги с высоким уровнем эмпатии нередко склонны болезненно воспринимать проблемы и неудачи своих учеников, преувеличивая степень своей ответственности за них. На наш взгляд, высокий уровень эмпатии и чувствительности педагога-предметника приводит к тому, что педагог-предметник остро переживает неудачи и конфликты на работе и у него снижается мотивация труда.

Фактор «установки, способствующие или препятствующие эмпатии» имеет положительную корреляционную зависимость с фактором «деперсонализация». То есть установки педагога-предметника способствуют формированию негативного образа школьника и формируют циничное отношение к субъекту своей деятельности.

Выводы:

1. Результаты исследования показали, что у педагогов-предметников более высокий уровень тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности. У педагогов-предметников по сравнению с педагогами дополнительного образования более высокий уровень алекситимии, то есть у педагогов-предметников в большей степени проявляются трудности в вербализации своих эмоций и чувств. Такое личностное качество педагогов-предметников как агрессивность провоцирует развитие профессионального «выгорания». Ощущение разочарования, неуспеха, крушения надежд провоцирует развитие негативного отношения к своей работе и может привести к эмоциональному истощению. На наш взгляд, высокий уровень эмпатии и чувствительности педагога-предметника приводит к тому, что педагог-предметник остро переживает неудачи и конфликты на работе и у него снижается мотивация труда. Установки педагога-предметника способствуют развитию тенденции негативного отношения к человеку.

2. Для предупреждения и коррекции синдрома профессионального «выгорания» среди педагогов необходимо применять комплексный подход, включающий как работу с личностью специалиста, так и с его профессиональными качествами. Базовым направлением является работа с личностью самого педагога. Обучение навыкам саморегуляции, проведение консультаций и тренингов помогут развить стрессоустойчивость педагогов, предотвращая развитие профессиональных деструкций. При этом не менее важна и педагогическая составляющая сопровождения педагога. Обучение педагогов современным методикам работы снижает вероятность возникновения стрессовых ситуаций в их профессиональной деятельности. Кроме того, система наставничества молодых учителей также вносит определенный вклад в профилактику профессионального «выгорания».

3. Одним из перспективных направлений дальнейшего исследования является рассмотрение целостной картины формирования личности педагога в процессе его профессионального развития. Кроме того, представляется важным проведение сравнительных исследований в различных регионах Российской Федерации. Это позволит выявить специфические особенности, характерные для разных

территорий, и на этой основе разработать адресные программы психолого-педагогической поддержки учителей.

Литература

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 384 с.
2. Асмолов А. Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама, 2016. № 1 (5). URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/20798465/> (дата обращения: 05.05.2024).
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // КПЖ, 2017. № 6 (125). С. 12–17.
4. Белинская Е. П. Гуманитарные аспекты здоровья и благополучия: причины исследовательского интереса и основные теоретические подходы [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета, 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnye-aspekty-zdorovya-i-blagopoluchiya-prichinyissledovatel'skogo-interesa-i-osnovnye-teoreticheskie-podhody/viewer> (дата обращения: 05.05.2024).
5. Бовина И. Б., Дворянчиков, Н. В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование, 2020. Т. 25. № 3. С. 101–115.
6. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 336 с.
8. Гурвич, И. Н. Социальная психология здоровья. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 1999. 1023 с.
9. Карпов А. В., Карпов А. А., Маркова Е. В., Филиппова Ю. В. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения // Перспективы науки и образования, 2021. № 5 (53). С. 334–353.
10. Козлов А. В. Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования, 2014. № 6 (12). С. 110–117.
11. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.–Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 2009. 416 с.
12. Концепт душевного здоровья в человекознании / Отв. ред. О. И. Даниленко. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2014. 372 с.
13. Коржова Е. Ю., Веселова Е. К., Анисимова Т. В., Залевский Г. В. Интегральная ресурсная концепция здоровья в контексте отечественных подходов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. № 184. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova_184_31_44.pdf (дата обращения: 05.05.2024).
14. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 352 с.
15. Мерзлякова Д. Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога // Психологическая наука и образование, 2009. № 1. С. 55–61.
16. Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д. Р. Образование в эпоху национальной технологической инициативы: согласование целей участников образовательных отношений // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, 2021. Т. 31. № 2. С. 199–208.
17. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 456 с.
18. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Академия, 2004. 320 с.
19. Никифоров Г. С., Дудченко З. Ф. Психология здоровья в России: у истоков. Санкт-Петербург: Издательско-торговый дом «Скифия», 2019. 140 с.
20. Печеркина А. А. Технологии поддержки профессионального здоровья учителя: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2011. 158 с.
21. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
22. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л. М. Митиной. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015. 416 с.
23. Сорокова М. Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование, 2020. Т. 25. № 2. С. 44–58.
24. Сорокова М. Г., Аржаных Е. В., Игнашев С. Ю. Обучение в цифровой среде университета: сравнительный анализ мнений студентов на разных уровнях образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 / Под ред. М. Г. Сороковой, Е. Г. Дозорцевой, А. Ю. Шеманова. Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 15–27.
25. Торкаченко Ю. В. Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде // Психолого–педагогические исследования, 2020. Т. 12. № 4. С. 19–33.

26. Хухлаева О. В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников // Психологическая наука и образование, 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml> (дата обращения: 05.05.2024).
27. Шарохина Е. В., Петрова О. О., Долганова О. В. Педагогика: конспект лекций. Москва: ЭКСПО, 2008. 160 с.
28. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19 // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 2020. № 12. P. 249–251.
29. Maslach C., Leiter M. P. It's time to take action on burnout // Burnout Research, 2015. Vol. 2. № 5. P. 101–108.
30. Masmoudi R., Trigui D., Ellouze S., Sellami R., Baati I., Feki I., Masmoudi J. Burnout and associated factors among Tunisian teachers // European Psychiatry, 2016. Vol. 33, № 5. P. 35–36.

УДК 159.9

Фрустрация потребности достижения успеха в учебе как один из стартовых факторов формирования интернет-зависимости у обучающихся 7-11-х классов

***Т. А. Михайлова, Н. А. Русина, А. А. Смирнова, С. В. Швецова,
г. Ярославль, Российская Федерация***

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи фрустрации потребности в достижениях и интернет-зависимости у обучающихся общеобразовательных организаций. Показана динамика выраженности фрустрации потребности в достижениях и показателя интернет-зависимости от 7 к 11 классу, установлены их взаимосвязи и особенности взаимовлияния. Уровень фрустрация потребности в достижениях имеет тенденцию к последовательному снижению. Склонность к интернет-зависимости демонстрирует наращивание от 7 к 9 классу, а в 10–11 классах существенно ослабляется. На всех рассматриваемых этапах школьного обучения повышение фрустрированности сопровождается усилением интернет-зависимости. При этом на начальных этапах развития интернет-зависимости детерминирующую роль играет уровень фрустрации потребности в достижениях, а на последующих стадиях уже интернет-зависимость детерминирует фрустрацию потребности в достижениях.

Ключевые слова: личность, обучающиеся школ, потребность, мотивация достижения успеха, интернет-зависимость.

Мотивация к достижению успеха – это стремление к успеху, высоким результатам в деятельности. Г. Мюррей первым выделил подобный вид мотивации и дал этому термину следующее определение: «Справляться с чем-то трудным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это настолько быстро и независимо, насколько это возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превосходить самого себя. Соревноваться с другими и превосходить их. Увеличивать свое самоуважение благодаря успешному применению своих способностей» [9].

Г. Мюррей включает потребность в достижении и избегании неудач в систему других психогенных потребностей. Таких как потребность в агрессии, аффилиации, доминировании, защите, игре, избегании вреда, избегании обвинений, независимости, неприятию, осмыслении, познании, помощи, покровительстве, понимании, порядке, привлечении внимания к себе, признании, приобретении, противодействии, разъяснении (обучении), сексе, созидании, сохранении (бережливости), уважении, унижении. Он определял потребность в достижении как желание или тенденцию «преодолевать препятствия, проявлять силу, стремиться делать что-то трудное или делать что-то как можно быстрее» [9]. Очевидно, что Мюррей считал достижение некой генерализованной потребностью. Он полагал, что привлекательность достижения не в обретении желаемого, а в развитии и применении навыков. Иными словами, мотивацией к достижению служит сам процесс.

Обычно люди с высокой потребностью в достижениях ставят перед собой такие задачи, выполнение которых будет являться для окружающих символом или признаком успеха. Такие люди хотят быть всегда на высоте и любят получать положительные отзывы о своей деятельности от окружающих. Одобрение окружающих для них важнее денег.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) – психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Это состояние возникает в ситуациях, когда удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимые или трудно преодолимые препятствия. Обычно состояние фрустрации сопровождается отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием. Термин был введен психологами во второй половине XX века для изучения стресса, вызванного фрустрирующими условиями — условиями, в которых человек не может удовлетворить свои потребности, поставленные перед ним задачи.

Согласно теории К. Левина, Р. Баркера и Т. Дембо, человек, испытавший фрустрацию, откатывается «назад», в предыдущую возрастную группу и таким образом защищается от травмирующего события. Индивид снимает с себя всякую ответственность за происходящие с ним неудачи, закрывается от болезненных ощущений и перестает искать выход из ситуации, «опускает руки».

В реалиях нашего времени компьютерные технологии предлагают самый простой выход для подростка – уйти в виртуальный мир интернета. Общение в социальных сетях, многопользовательские онлайн-игры, где он может реализовать свою потребность в переживании ситуаций успеха.

В нашем исследовании мы попытались изучить взаимосвязь между фрустрацией потребности достижения успеха в учебе («Тест школьной тревожности» Филлипса) и интернет-зависимостью («Тест интернет-зависимости» Кимберли Янг (перевод и модификация В. А. Буровой).

В тесте на школьную тревожность (Альманах психологических тестов, 1995) фрустрация потребности в достижении успеха в школьной деятельности определяется как неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

Тест Кимберли Янг на интернет-зависимость (в оригинале «Internet Addiction Test» – тест на интернет-аддикцию) разработан и апробирован в 1994 году Кимберли Янг (Kimberley S. Young), профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде. Она полагала, что «интернет-зависимость – это широкий термин, обозначающий большое количество проблем поведения и контроля над влечениями» [8]. Разработанный К. Янг тест позволяет диагностировать степень патологического пристрастия к Интернету (вне зависимости от формы этого пристрастия).

Весомый вклад в исследование интернет-зависимости внес М. Гриффитс, который разделил зависимых от Интернета на две группы: «К первой относятся «аддикты (зависимые) первого порядка», они чувствуют себя в приподнятом настроении во время игры или пребывания в чате. Компьютер для них – средство получить социальное вознаграждение. Во вторую группу входят «аддикты второго порядка», которые используют компьютер для бегства от серьезных проблем к своей «виртуальной» жизни. Однако это деление весьма условно» [6].

Подобно любой другой нехимической зависимости, интернет-аддикция представляет собой феномен поведенческого пристрастия и эмоциональной зависимости от определенной формы поведения. С этой точки зрения, зависимость характеризуется тремя главными симптомами:

- наращивание дозы (время, проведенное в интернете, увеличивается);
- изменение формы поведения (интернет-активность начинает подменять собой формы реальной жизни);
- синдром отмены (ухудшение эмоционального самочувствия вне интернет-активности).

Не все исследователи разделяют мнение о том, что интернет может обладать аддиктивным потенциалом. По мнению Кимберли Янг, аддиктивность интернета определяется тремя главными факторами:

- доступность информации, интерактивных зон и порнографических изображений.
- персональный контроль и анонимность передаваемой информации.
- внутренние чувства, которые на подсознательном уровне устанавливают больший уровень доверия к общению в онлайн.

Между тем, до сих пор нет согласованного мнения о том, что представляет собой интернет-зависимость, как нет и каких-либо выработанных диагностических критериев (ни в МКБ-10, ни в DSM-IV).

В настоящем исследовании принимали участие 4640 учащихся 7–11-х классов из 120 школ Ярославской области. Исследование проводилось в дистанционной форме с использованием электронных форм Яндекс. Для того, чтобы повысить мотивацию участия в исследовании и обеспечить как можно более искренние ответы подростков на вопросы методик, была обеспечена обработка введенных ими данных и автоматизированная интерпретация, которая высылалась респондентам по указанным ими электронным адресам. Адрес не являлся обязательным и вводился исключительно по желанию респондента.

Полученные ответы учащихся были конвертированы в таблицы Excel, там же была осуществлена первичная обработка ответов и вычисление баллов по шкалам методик, построение диаграмм и таблиц. Статистическая обработка производилась с использованием программы Statistica 10.

Для того чтобы изучить влияние возраста учащихся на особенности взаимосвязи между фрустрацией потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью, было принято решение анализировать особенности этой взаимосвязи для каждой параллели отдельно.

Для выбора критериев статистического вывода была осуществлена проверка на значимость отклонений распределений изучаемых показателей от нормальной формы с использованием критерия Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса для каждой параллели.

На рисунках 1–5 представлена динамика формы распределения частот изучаемых показателей.

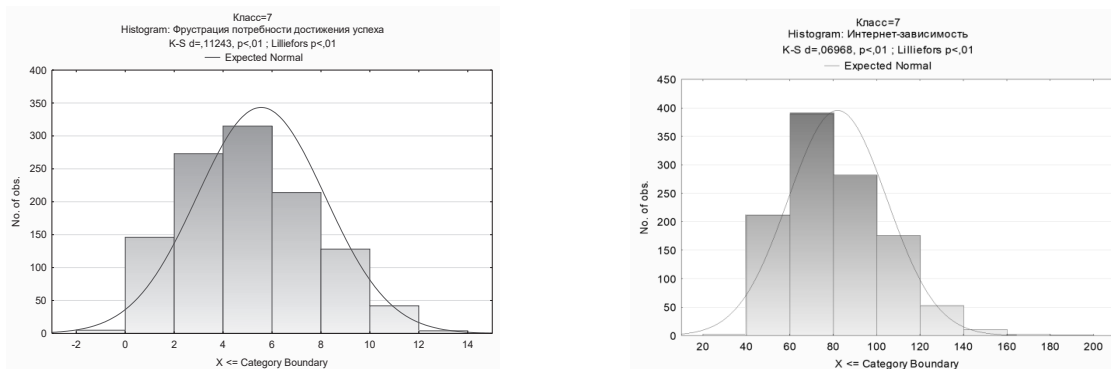


Рис. 1. Распределение частот фрустрации потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью в 7-х классах

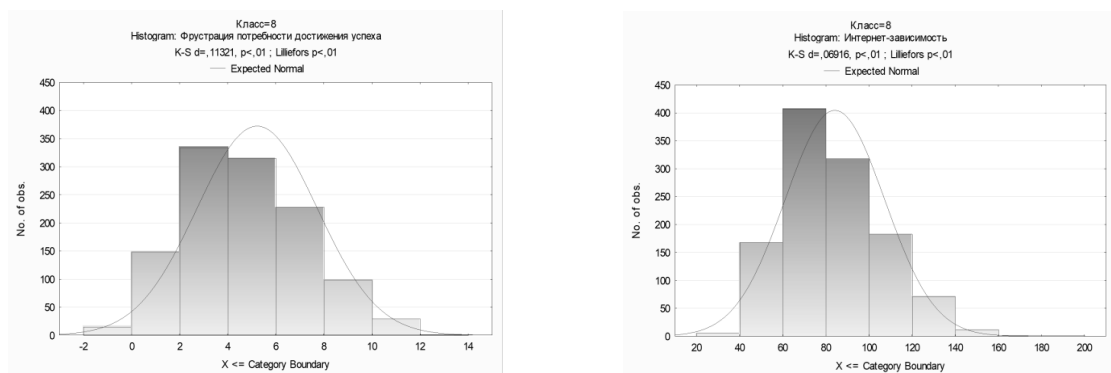


Рис. 2. Распределение частот фрустрации потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью в 8-х классах

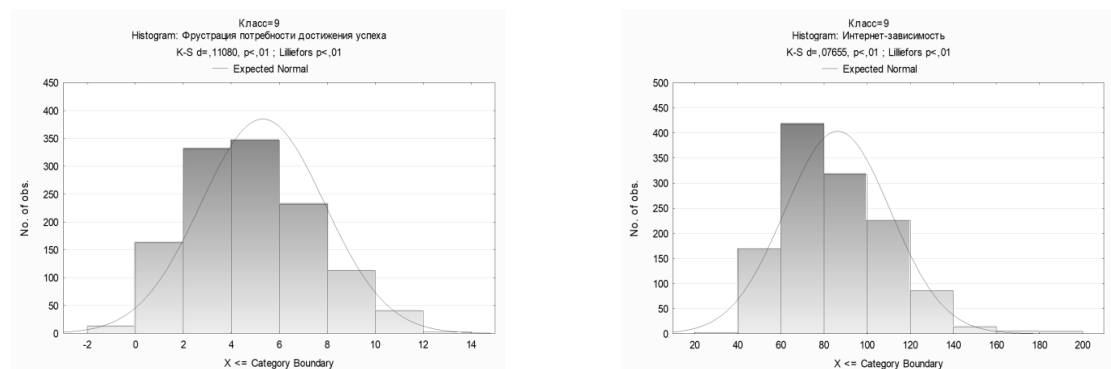


Рис. 3. Распределение частот фрустрации потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью в 9-х классах

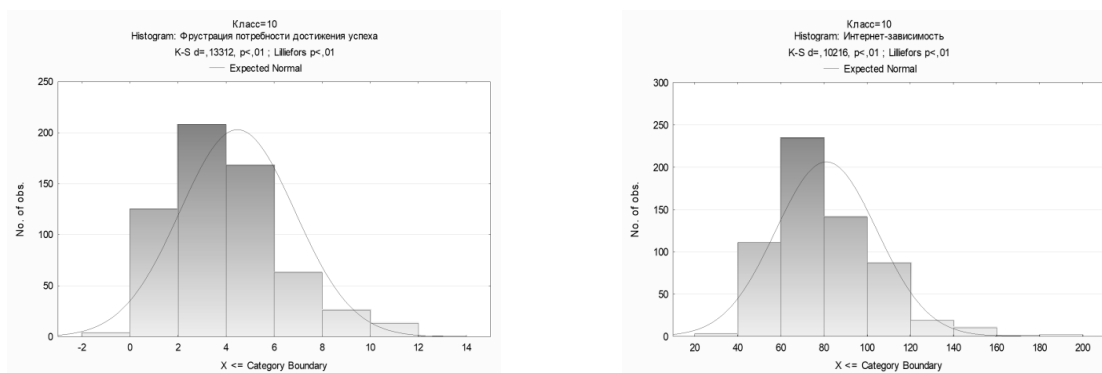


Рис. 4. Распределение частот фрустрации потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью в 10-х классах

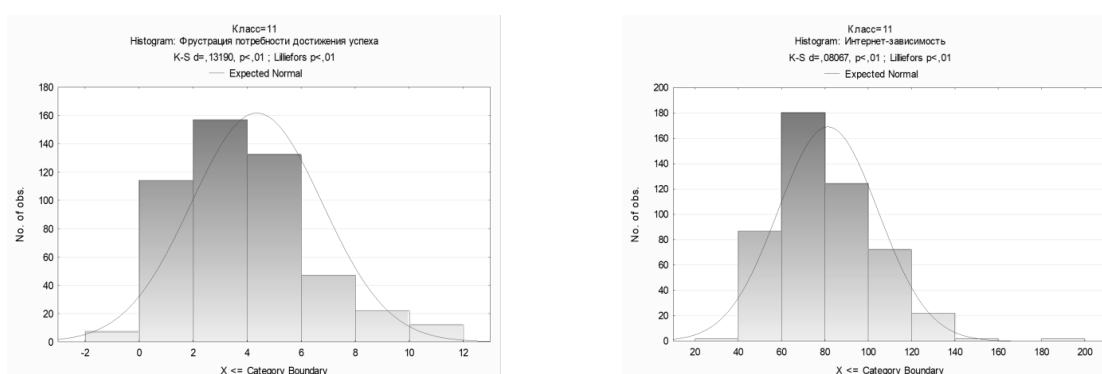


Рис. 5. Распределение частот фрустрации потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью в 11-х классах

Статистическая значимость отклонений от нормальной формы приведенных выше распределений наблюдается в сторону более низких значений для всех параллелей $p < 0,01$. Этот результат обуславливает выбор непараметрических критериев для дальнейшей статистической обработки полученных в ходе исследования данных.

Для выявления статистически достоверных различий между результатами тестирования учащихся разных параллелей, было проведено множественное сравнение соответствующих выборок с использованием H-критерия Краскала–Уоллеса (см. таблицу 1).

Таблица 1

Значимость различий между параллелями по уровню интернет-зависимости и фрустрации потребности достижения успеха в учебе

	H-критерий Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
Интернет-зависимость	$H(4, N = 4639) = 31,26707$	$p < 0,001$
Фрустрация потребности достижения успеха	$H(4, N = 4639) = 130,5336$	$p < 0,001$

Как следует из результатов статистической обработки, изучаемые показатели существенно зависят от возраста обучающихся. На рисунках 6 и 7 представлена их динамика.

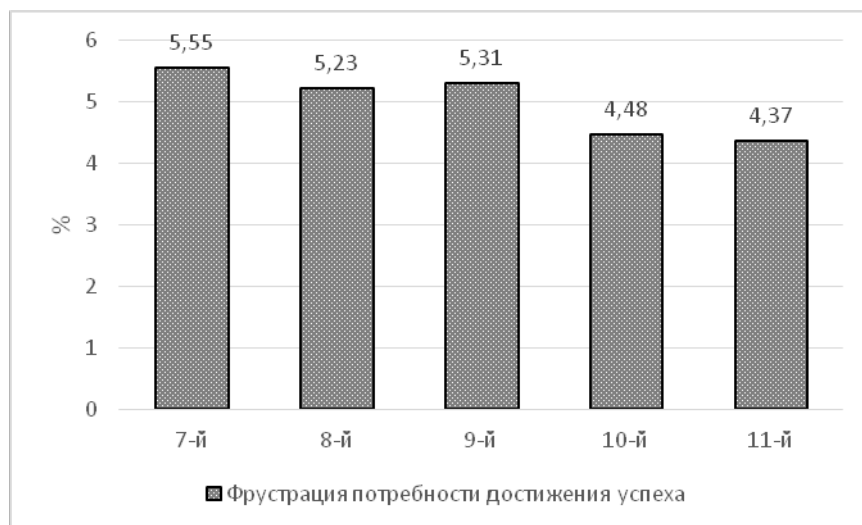


Рис. 6. Динамика средних значений фрустрации потребности достижения успеха в учёбе по параллелям

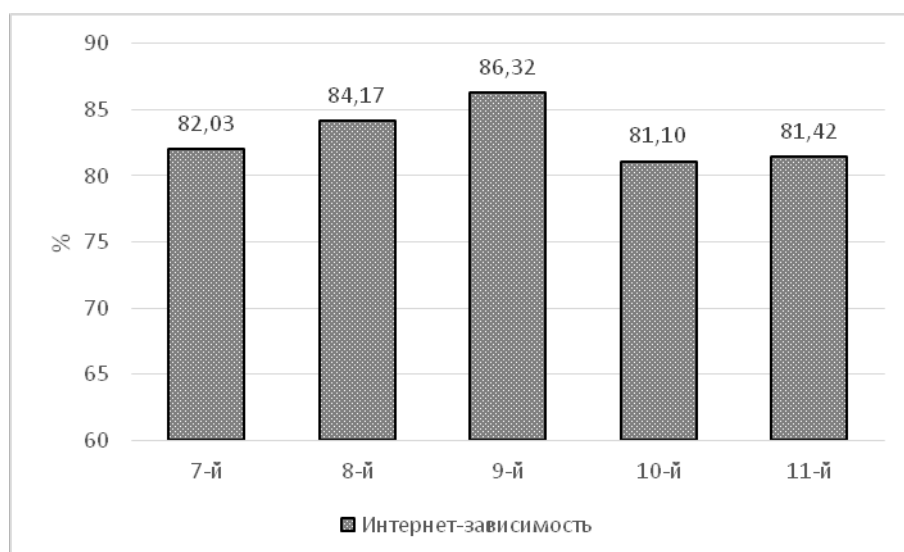


Рис. 7 Динамика средних значений показателя интернет-зависимости по параллелям

Анализ динамики фрустрации потребности достижения успеха в учёбе показывает ее плавное снижение от 7-го к 11-му классу. Это согласуется с общим контекстом личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте. Так, в подростковом возрасте интенсифицируются процессы личностного становления, включающие в себя, прежде всего, активное самопознание и формирование самоотношения. На начальных этапах этого процесса, пока Я-концепция еще не сформирована, а потребности в самоутверждении и достижении успеха уже актуализированы, обучающиеся могут демонстрировать более острые реакции на фрустрацию. Особенно ярко это проявляется в ситуациях, связанных с необходимостью предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, в ситуациях проверки знаний и достижений (особенно публичной). Кроме того, стремление соответствовать своим собственным высоким притязаниям, постоянные сомнения в правильности своих мыслей, действий, способствуя повышению тревожности, не позволяют в полной мере удовлетворять потребность в достижении успеха и высоких результатов. К следующей возрастной ступени, к старшей школе, Я-образ обучающихся становится все более определенным, осознаваемым и целостным. Они относительно адекватно оценивают свои достоинства и недостатки, сильные и слабые стороны, возможности и ограничения. В связи с этим и реализация потребности в достижении успеха становится более доступной для удовлетворения. Кроме того, в старшем школьном возрасте реализация этой потребности может осуществляться в более широком спектре жизненных сфер, в зависимости от субъективной системы ценностей (школа, дополнительное образование, увлечения, общественная деятельность, личные отношения и т. п.).

В таблице 3 приведена значимость различий между параллелями по данному показателю, вычисленная с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 3

Значимость различий между параллелями по уровню фрустрации потребности достижения успеха в учебе (U-критерий Манна-Уитни)

	7-й класс	8-й класс	9-й класс	10-й класс	11-й класс
7-й класс		0,005512**	0,028786*	0,000000***	0,000000***
8-й класс			0,550218	0,000000***	0,000000***
9-й класс				0,000000***	0,000000***
10-й класс					0,353309
11-й класс					

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

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

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

Анализ динамики интернет-зависимости показывает её плавный рост от 7-го к 9-му классу и резкое падение к 10-11-му классу. Высокая интернет-активность подростков, на наш взгляд, также напрямую связана с формированием их личности (в том числе «интернет-личности»). В более раннем (доподростковом) возрасте использование интернета, как правило, в значительной степени регулируется и контролируется родителями. По мере психологической сепарации и обретения чувства взрослости, подростки активно погружаются в интернет-пространство, ресурсы которого могут удовлетворить самые различные их потребности: получение информации, знакомства и общение, демонстрация своих успехов и достижений, развлечение, избегание скуки и эскапизм, отреагирование негативных переживаний и т. п. Снижение интернет-вовлеченности на этапе старшей школы можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, угасает эффект новизны и интернет приобретает более определенные цели своего использования, т. е. изменяется мотивация нахождения в Сети. Во-вторых, в этом возрасте система ценностей приоритетов, ближайших жизненных целей становится более определенной и жизнедеятельность юношей подчиняется этим задачам. Например, одна их наиболее распространенных и значимых целей – успешное завершение школьного обучения и подготовка к ГИА – требует от старшеклассников значительных усилий и времени. В-третьих, при благополучном развитии основные личностные потребности у обучающихся удовлетворяются в реальной жизни, что, в свою очередь, существенно снижает необходимость пребывания в интернет-пространстве.

В таблице 4 приведена значимость различий между параллелями по данному показателю, вычисленная с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 4

Значимость различий между параллелями по уровню интернет-зависимости (U-критерий Манна-Уитни)

	7-й класс	8-й класс	9-й класс	10-й класс	11-й класс
7-й класс		0,021624*	0,000071***	0,225810	0,607936
8-й класс			0,092379	0,001681**	0,020765*
9-й класс				0,000008***	0,000372***
10-й класс					0,564569
11-й класс					

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

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

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

Для исследования особенностей взаимосвязи фрустрации потребности достижения успеха в учебе с интернет-зависимостью использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (см. таблицу 5).

Таблица 5

Ранговые коэффициенты корреляции Спирмена между фрустрацией потребности достижения успеха в учёбе и интернет-зависимостью

	Кол-во респондентов	r_s	Уровень значимости p
7-й класс	1127	0,38	0,000000
8-й класс	1168	0,38	0,000000
9-й класс	1243	0,39	0,000000
10-й класс	608	0,41	0,000000
11-й класс	493	0,35	0,000000

Как видно из вышеприведённой таблицы, направление и сила связи исследуемых показателей несколько нарастает от 7-го к 10-му классу, несколько ослабевая в 11-м классе, оставаясь при этом на очень высоком уровне значимости ($p < 0,001$). На всех рассматриваемых этапах школьного обучения повышение фрустрированности в части достижения успеха в учёбе сопровождается усилением интернет-зависимости. Это подтверждает широко распространённый тезис о том, что невозможность достичь успеха в реальной деятельности, чувство неполноценности и неудовлетворенность собой являются основными причинами формирования интернет-зависимости у подростков и юношей. Виртуальное пространство дает возможность обучающимся продемонстрировать свои реальные (или мнимые) достижения, получить позитивные реакции, ощутить себя компетентным и успешным. Особенно заметен этот эффект при вовлечении школьников в онлайн-игры.

Некоторое ослабление взаимосвязи фрустрации потребности в достижениях и интернет-зависимости в 11 классе может быть связан с тем, что это этап объективного и неизбежного перехода на следующую образовательную ступень. При условии отсутствия патологической интернет-зависимости, в этот период выпускники по большей части погружаются в учебную деятельность и подготовку к выпускным экзаменам. В связи с этим их пребывание в интернет-пространстве становится существенно ограниченным и более целевым (образовательные ресурсы, онлайн-репетиторы, профессиональный выбор и выбор учебного заведения). Однако это предположение требует дополнительной проверки и расширенных данных.

На следующем этапе анализа эмпирических данных мы предприняли попытку ответить на вопрос «Какой показатель имеет более сильное влияние: фрустрация потребности в достижении успеха на интернет-зависимость или интернет-зависимость на фрустрацию потребности в достижениях?». Для этого мы сопоставили средние значения каждого из исследуемых показателей в зависимости от уровня связанного с ним другого показателя (см. рисунки 7 и 8). Обозначения уровней: 1-й – низкие значения показателя, 2-й – ниже среднего, 3-й – средние, 4-й – выше среднего и 5-й – высокие.

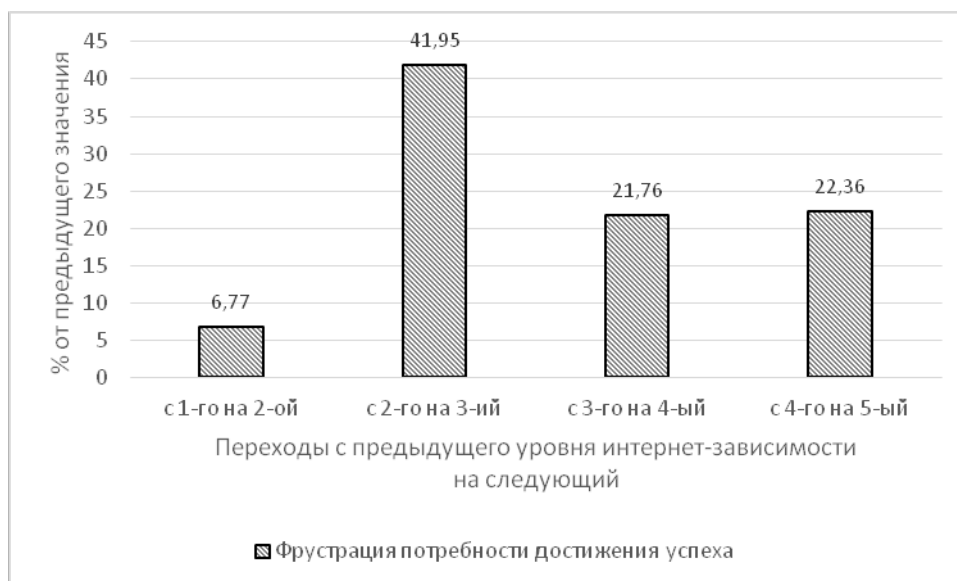


Рис. 8 Средние значения фрустрации потребности достижения успеха в учебной деятельности при разных уровнях интернет-зависимости



Рис. 9 Средние значения интернет-зависимости при разных уровнях фрустрации потребности достижения успеха в учебной деятельности

На рисунке 7 отражены приращения средних значений фрустрации потребности достижения успеха в учёбе при переходе от одного уровня интернет-зависимости к следующему.

На рисунке 8 – приращения средних значений интернет-зависимости при переходе от одного уровня значений фрустрации потребности достижения успеха в учебе к следующему.

Приращения выражены в процентах от предыдущего значения показателя для того, чтобы иметь возможность сравнивать динамику показателей, имеющих разный масштаб.

Из представленных данных следует, что на начальных этапах формирования интернет-зависимости степень фрустрированности потребности в достижении успеха играет ведущую детерминирующую роль. Однако на более поздних стадиях формирования интернет-аддикции детерминирующая роль фрустрации потребности в достижениях нивелируется. Иными словами, первоначально именно фрустрация потребности в достижениях определяет и способствует формированию у обучающихся интернет-зависимости. А на следующем этапе, при уже сформировавшейся аддикции, именно интернет-зависимость определяет меру фрустрации потребности в достижениях. Условно говоря, сначала недостаток ситуаций успеха в жизни школьников толкает их к погружению в интернет-пространство, а затем уже погруженность в интернет-пространство становится первопричиной неудовлетворенности потребности в достижении успеха.

Таким образом, именно фрустрация достижения успеха в учебной деятельности является «спусковым крючком» формирования интернет-аддикции, и это необходимо учитывать учителям, особенно в начальной школе, когда ребёнок особенно чувствителен как к похвале, так и к её отсутствию. Необходимо находить в работе ученика то, за что можно похвалить, пусть это будет небольшое достижение, на которое, как кажется, и внимания обращать не стоит. Переживание ситуации успеха на уроке, узнавание таких ситуаций, формирование уверенности в том, что успех реально может быть достигнут – всё это будет способствовать профилактике ухода детей в виртуальную реальность интернета и формированию интернет-зависимости.

Литература

1. Войскунский А. Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете // Медицинская психология в России: электронный научный журнал, 2015. № 4 (33). С. 6.
2. Интернет в России в 2022-2023 годах: состояние, тенденции и перспективы развития. Москва, 2023. 207 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 2005. 304 с.
4. Машкова А. В. Исследование интернет-зависимости школьников с ОВЗ: история и современность // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 3–6.
5. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 248 с.

6. Ребышева Л. В., Толмачева С. В., Белоножко Л. Н. Исследование интернет-зависимости молодежи // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика, 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-internet-zavisimosti-molodezhi> (Дата обращения: 15.05.2024).
7. Янг К. С. Интернет-зависимость вчера и сегодня.: пер. с англ. // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А. Е. Войскунского. Москва: Акрополь, 2009. С. 251–252.
8. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет, 2000. № 2. С. 24–29.
9. Murray H. A. Explorations in personality New York; Oxford Press, 1938.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Академик А. А. Ухтомский: путь к психологии

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

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
No 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>*

Аннотация. В статье обсуждается творчество и научное наследие выдающегося отечественного ученого академика А. А. Ухтомского. Вклад А. А. Ухтомского в науку до сих пор обычно рассматривается как связанный исключительно с физиологией поведения, хотя в ряде исследований двух последних десятилетий было убедительно показано, что область научных исследований была значительно шире, и ему принадлежат выдающиеся достижения, создавшие основу интегральной науки о природе человека. В статье предпринимается попытка выявить идеи в наследии А. А. Ухтомского, которые особенно значимы для психологической науки. Утверждается, что проблемы психологии интересовали Ухтомского с детских лет и были пронесены через всю жизнь ученого. В статье выявляются причины, по которым оригинальные идеи академика А. А. Ухтомского оказались не востребованными советской психологией при его жизни и в последующие десятилетия. Идеи Ухтомского сопоставляются с основными направлениями отечественной и зарубежной психологии 1920–1930-х гг., делается вывод, что положения концепции ученого значительно опередили исследования психологов-современников. Утверждается, что положения, значимые для психологической науки, разработанные выдающимся ученым, по-прежнему актуальны.

Ключевые слова: А. А. Ухтомский, психология, духовный организм, мировая психология, отечественная психология.

*«Мы привыкли думать, что физиология – это одна из специальных наук, нужных для врача и ненужных для выработки миросозерцания. Но это неверно. Теперь надо понять, что разделение «души» и «тела» имеет лишь исторические основания, что дело «души» – выработка миросозерцания – не может обойтись без знания «тела» и что физиологию надлежит положить в руководящие снования при изучении законов жизни (в обширном смысле)»
А. А. Ухтомский*

*«До недавних пор научное наследие Ухтомского прочно связывалось с весьма конкретной областью знаний – физиологией поведения животных и человека, и лишь в последнее время, в результате тщательной работы над архивами ученого, раскрылась важнейшая часть его творчества, ставящая А. А. Ухтомского в число крупнейших научных, религиозно-философских и социальных мыслителей XX века, заложивших основы интегральной науки о природе человека»
Л. В. Соколова*

В 2025 году будет отмечаться большой юбилей – 150-летие со дня рождения выдающегося ученого, нашего земляка Алексея Алексеевича Ухтомского (1875–1942). Хотелось написать привычное – в представлении великий ученый не нуждается. Однако, это выражение верно лишь отчасти: не нуждается в

представлении академик А. А. Ухтомский – великий физиолог. Другие области его научной деятельности – хотя в последние годы появляется все больше исследований, посвященных Ухтомскому как философу, психологу, религиозному мыслителю и др. – известны все же в значительно меньшей степени. В настоящей статье речь пойдет о той грани творчества ученого, которая относится к области психологии.

Приведем краткую *биографическую справку*.

Алексей Алексеевич Ухтомский (1875–1942) – выдающийся российский ученый и мыслитель, физиолог, создатель учения о доминанте как главном принципе работы нервных центров и организации поведения. Уроженец Ярославской губернии, родился 25 июня 1875 года в сельце Вослома Рыбинского уезда в семье князей Ухтомских. Детство прошло в Рыбинске Ярославской губернии.

В 1883 году А. А. Ухтомский поступает в Рыбинскую мужскую гимназию, полный курс не окончил. По настоянию матери в 1888 году поступил в Нижегородский кадетский корпус имени графа Аракчеева, который окончил в 1894 году. В этом же году поступает на словесное отделение Московской Духовной академии (Сергиев Посад. В 1897 г. защитил кандидатскую диссертацию по богословию. В 1898 году предпринял попытку отойти от мира – уходит в Иосифо-Волоколамский монастырь. С 1899 по 1906 г. обучался в Санкт-Петербургском университете – сначала языкознанию, затем естественным наукам. С 1902 г. работал на университетской кафедре физиологии у проф. Н.Е. Введенского. С 1912 г. – приват-доцент, с 1919 г. – профессор университета. В 1920 г. – заведует физиологической лабораторией в Петергофском естественнонаучном институте. С 1925 по 1929 г. – руководит биологическим отделением Ленинградского университета. В 1935 г. основал и возглавил Физиологический институт при Ленинградском ун-те. В 1937 г. А. А. Ухтомский руководитель электрофизиологической лаборатории АН СССР. Был избран в Академию наук СССР: член-корреспондент АН СССР (1932), действительный член АН СССР (1935). Отказался от эвакуации, умер 31 августа 1942 года в блокадном Ленинграде.

«До недавних пор научное наследие Ухтомского прочно связывалось с весьма конкретной областью знаний – физиологией поведения животных и человека, и лишь в последнее время, в результате тщательной работы над архивами ученого, раскрылась важнейшая часть его творчества, ставящая А. А. Ухтомского в число крупнейших научных, религиозно-философских и социальных мыслителей XX века, заложивших основы интегральной науки о природе человека» [16, с. 17].

Однако вклад А. А. Ухтомского в психологию не исчерпывался теорией доминанты. В ряде исследований, опубликованных уже после смерти ученого, было показано, что вклад ученого значительно шире.

Отметим, что творчество и наследие Ухтомского в сфере психологии подвергалось специальным исследованиям, среди которых в первую очередь выделим работы В. П. Зинченко [2] и многолетние изыскания Л. В. Соколовой [15–17].

А. А. Ухтомский – наш великий земляк, выдающийся мыслитель-гуманист, философ и историк науки, отечественный ученый-энциклопедист, внесший исключительный вклад в физиологию, биологию, психологию, философию, этику, эстетику, психологию научного творчества и социальную психологию, оригинальный религиозный мыслитель [15–17, 10–12, 19–22]. Статья посвящена попытке эскизно наметить вклад А.А.Ухтомского в научную психологию.

«Лейтмотив исканий» А. А. Ухтомского – изучение механизмов душевной жизни

Необходимо отметить, что интерес А. А. Ухтомского к проблемам психологии возникает рано и проходит через всю жизнь ученого. Для иллюстрации этого тезиса воспользуемся исследованиями биографов выдающегося ученого, тем более, что они независимо друг от друга фиксируют эти моменты. Обратимся к работам В. Л. Меркулова [13] и Л. В. Соколовой [15–17], в которых подробно представлены биографические данные в связи с творчеством А. А. Ухтомского.

В. П. Зинченко в работе, посвященной творчеству А. А. Ухтомского и его вкладу в психологию, отмечает: «Сказать, что А. А. Ухтомский – психолог, или даже сказать, что он больший психолог, чем многие выдающиеся психологи XX в., – значит, ничего не сказать и в то же время сказать очень многое», – отмечал В. П. Зинченко [2, с. 231]. В. П. Зинченко продолжает: «А. А. Ухтомский стоит в одном ряду с И. М. Сеченовым, И. П. Павловым, В. М. Бехтеревым, Н. Е. Введенским, Л. А. Орбели, хотя он ни при жизни, ни после кончины не был признан и понят, как поименованные выше. Из всех них он наиболее близко подошел к изучению механизмов душевной жизни. Строго говоря, он никогда не отходил от этой темы, которая составляла лейтмотив его исканий. Дух и душа повлекли его в Троице-Сергиев Посад, из интереса к душевной жизни он написал диссертацию, посвященную теории познания И. Канта, и поступил на естественно-математический факультет Петербургского университета для того, чтобы понять анатомию и физиологию Духа, а не мозга» [2, с. 232–233].

В. Л. Меркулов, биограф А. А. Ухтомского, в своей прекрасно документированной работе отмечает: «Труден и своеобразен был его путь в науку. Вначале он учился в Кадетском корпусе. Молодого Ухтомского волновали вопросы теории познания, психологии творчества, отношения человека к обществу и морально-этические проблемы. Получив основательные знания по математике и физике, А. А. Ухтомский отказался от военной карьеры и поступил в духовную академию. Там он изучал философию, психологию, историю и древние языки. Знакомство с трудами Аристотеля, Декарта, Канта и Гегеля побуждало Ухтомского обратить внимание на этическую и эстетическую стороны поведения человека. Защитив кандидатскую диссертацию о космогонических гипотезах, Ухтомский закончил в 1898 г. Словесное отделение академии» [13, с.5–6].

Меркулов пишет, характеризуя занятия Алексея Ухтомского в кадетском корпусе: «Чтение художественной литературы на русском, английском, французском и немецком языках расширяли кругозор юноши, развивало его вкус и наталкивало на размышления о противоречиях жизни, над вопросами бытия. Отсюда его интерес обращается к философии и психологии. Он изучает книги американского психолога Джемса, пытается найти там ответы на нерешенные и волнующие его ум вопросы» [13, с.6]. Прервем цитирование и сделаем небольшой комментарий. Как представляется, Ухтомскому очень повезло, что ему в руки попали книги именно Уильяма Джемса. Книга Джемса «Принципы психологии» (в двух томах 1890 года) [25] и последующее (1892 год) сокращенное издание представляли собой самое яркое явление в психологии в конце XIX столетия. Функциональный подход к сознанию, обеспечивший целостность в описании, удивительный талант и проницательность автора породили текст, который привлек в психологию множество новичков, прочитавших книгу Джемса и понявших, что они должны заниматься именно этой наукой. К тому же, в книге было сказано, что «в предлагаемом сочинении психологию должно излагать как естественную науку». Заметим, что несколько глав в начале книги, посвященных анатомии и физиологии мозга, свидетельствовали скорее о том, что физиология мозга делает только первые шаги. Заметим, что книге Джемса более 130 лет, а «физиологические» главы – единственное устаревшее в джемсовском труде. Психологические главы читаются и сегодня как вполне современный текст. Как отмечает Л. В. Соколова, Ухтомский «впервые сталкивается с именем американского психолога и философа У. Джемса, центром внимания которого была личность с ее переживаниями, интересами и заботами. Чтение книг Джемса неожиданно открыло перед юношей еще одну сложную и не менее интересовавшую его проблему – психологии религиозного опыта, показала почти биологическую оправданность этой стороны духовной жизни человека. Ухтомского давно волновал вопрос: чем объяснить устойчивость религиозных верований в истории человечества, равно как и тот факт, что глубинные религиозные переживания конкретного человека дают ему высокую степень комфорта и устойчивости поведения. Ведь из истории старообрядчества он знал немало примеров, когда люди за веру добровольно расставались с жизнью, не желая идти на духовный компромисс с властями» [16, с. 27].

Меркулов отмечает: «С 17 лет Ухтомский начинает вдумчиво читать сочинения Аристотеля, Декарта, Спинозы, Канта, Гегеля и Фейербаха, делает выписки, замечания к прочитанному. Его смущают противоречия философских систем, стремящихся объяснить законы бытия. Порой он отходил от философских проблем, размышляя над общественными вопросами – неравенством, несправедливостью, нищетой и невежеством. С горечью и волнением вносил он в тетради выписки из произведений Ф. М. Достоевского («Идиот», «Униженные и оскорбленные», «Преступление и наказание», «Бесы» и «Братья Карамазовы») и задумываясь над тем, почему страдают люди, где правда, где выход из общественных противоречий» [13, с. 16].

Важным представляется эпизод, описанный Ухтомским в 1933 году в беседе с В. Л. Меркуловым. Ухтомский вспоминает, что 15-летним кадетом прочел книгу о враче-подвижнике, которая произвела на него впечатление: «Яркое художественное описание страданий умирающего сочеталось со светлым сознанием того, что он может этими страданиями приоткрыть завесу над тайной смерти, и все это ошеломило меня. И вот эта книга вызвала у меня желание познакомиться с психологией. Меня тогда заинтересовал вопрос: каковы мотивы, которые определяют в жизни решительность и бесстрашие человека, его готовность пожертвовать своей жизнью для блага людей. В книгах психолога Джемса я не нашел ответа на этот вопрос и обратился к чтению жизнеописаний героев и великих людей, написанных Плутархом. Новый интерес к психологии и теории познания побудил меня к поступлению в университет. Но, пожалуй, книга о враче-подвижнике сыграла значительную роль в определении моих интересов к физиологии» [13, с. 40–41].

В. Л. Меркулов отмечает: «Летом 1932 года свое поступление в академию Алексей Алексеевич объяснял так: «Еще будучи в корпусе, я был склонен серьезно изучать теорию познания, психологию, историю и языки. В московской Духовной академии преподавал в те годы знаменитый историк России Васи-

лий Осипович Ключевский и другие видные профессора Московского университета. В академии было хорошо поставлено преподавание философии, психологии и древних языков. И вот это-то и определило мое решение поступать учиться в академию, вопреки воле моих родителей» [13, с.18].

Л. В. Соколова отмечает, характеризуя интересы А. А. Ухтомского в 1898 году: «Его продолжают глубоко интересоваться вопросы психологии личности. Как и чем определяется склад и направление нашего мышления? А. А. Ухтомский проявляет глубокий интерес к проблемам невропатологии и психиатрии. Поводом к этому послужил тот факт, что в 1898 г., навещая в Рыбинской больнице умирающую Анну Николаевну, А. А. Ухтомский сблизился с главным врачом, который предоставил ему возможность некоторое время наблюдать психических больных. Особый интерес А. А. Ухтомский проявил к стойким психическим заболеваниям, таким как паранойя. Больные, страдающие таким недугом, отличаются тем, что всецело поглощены какой-то одной, постоянной идеей (это может быть мания преследования или идея фантастического «научного» открытия и т. п.) и вся их душевная и физическая жизнь концентрируется исключительно на ней. Эта главенствующая, доминирующая идея заслоняет для человека весь остальной мир. Уже будучи студентом университета, Ухтомский посещает лекции по психиатрии и судебной медицине профессоров юридического факультета, присутствует при демонстрации больных. Кроме того, он с большим интересом слушает лекции знаменитого русского физиолога И. П. Павлова в Военно-медицинской академии, а в Психоневрологическом институте – лекции по психиатрии В. М. Бехтерева. Чтобы разобраться в том, какие же физиологические механизмы лежат в основе сложнейших проявлений психики человека, Ухтомский посещает лекции профессоров естественного отделения физико-математического факультета» [17, с. 13–14].

Характеризуя интересы Ухтомского во время пребывания в Академии, Меркулов отмечает: «В 1894–1895 гг. Ухтомский наряду с выполнением учебных заданий продолжал заниматься философией, психологией, физикой, химией и математикой. В его конспектах встречаются выписки из учебников, монографий, и журнальных статей. Вновь он углубленно изучает сочинения Декарта, Канта и Гегеля. Но появляется новая ориентация интересов Алексея Алексеевича, которая, безусловно, определялась влиянием богословских дисциплин, – это проблемы морали и этики. Поэтому понятно внимательное изучение им произведений Сенеки, Марка Аврелия, Спинозы и диалогов Платона о Сократе. На втором курсе академии Алексей Алексеевич написал небольшое сочинение – своеобразный обзор представлений философов относительно «свободы воли». Именно в связи с этой работой его внимание привлекали сочинения упомянутых философов. Эта сторона интересов Ухтомского характеризует ход его мыслей от психологии к этике и морали и позже – к стремлению уяснить себе природу актов поведения человека и животных в физиологическом аспекте. Профессора богословия старались подчинить своему влиянию одаренного и глубоко мыслящего студента. А он, не найдя в богословии ответа на мучившие его вопросы, стремился расширить круг своих интересов и обращался к естествознанию и философии» [13, с. 19].

В. Л. Меркулов продолжает: «А. А. Ухтомский преодолел влияние идеалистической психологии и богословия, убедился в их бесплодии и искал решения в эксперименте и научной литературе интересующих его вопросов поведения человека и животных. Поэтому естественно было его стремление стать физиологом и изучать в Петербургском университете под руководством Н. Е. Введенского важные вопросы деятельности нервной системы» [13, с.6].

Меркулов отмечает, что Ухтомский, сравнивая ситуацию в академии и в университетах, приходит к выводу: в академии сильная цензура и подавление свободной мысли [13, с. 22].

Ухтомский отмечает в дневнике: «В Духовной академии у меня возникла мысль создать *биологическую теорию религиозного опыта*. При этом основой религиозного опыта заранее предполагалась известная физиологическая роль его, т. е. а priori предполагался и затем разыскивался биологически целесообразный момент богопочитания. Научная задача предвидела свое разрешение в том, чтобы благополучно найти этот физиологически утилитарный момент и схематизировать относительно него существующие материалы, характеризующие в истории религиозный опыт каких бы то ни было форм, эпох и людей» [19, с. 133]. Л. В. Соколова комментирует эту запись Ухтомского в дневнике: «Итак, цель ясна: выявить естественно-научные основы нравственного поведения людей, найти те физиологические механизмы, с помощью которых складывается и развивается все разнообразие человеческой личности» [16, с. 31]. Как пишет в дневнике Ухтомский, «Естественная необходимость в физической стороне моей жизни и нравственный закон – нравственная необходимость – в моих отношениях с мне подобными – являются для меня чем-то единым (...) Если удастся из естественной необходимости вывести нравственную – это будет важным элементом в так называемом космологическом доказательстве бытия Божия» [19, с. 34]. «Я всегда с любовью относился к человеческим верованиям; в них под большей или меньшей исторически выросшей скорлупой всегда можно различить свежее чувство к тому, что

человеку дорого, чего требует его дух. Нет более интересной задачи, нет более интересного материала для понимания интимной сущности человеческого духа, как человеческие верования. И при этом ясно, что подходить к этим верованиям надо не по книгам, не по научным сочинениям об этих верованиях, а там, где верования сохраняются и живут в их, так сказать, естественном состоянии, т. е. у самих верующих. В наших научных сочинениях (за исключением Varieties Джемса) по отношению к верованиям еще нет плодотворного метода, и там, в этих «объективно-научных» изложениях, мы имеем пред собою, так сказать, денатурированные верования. Если вы хотите узнать человека как идеалиста, то подойдите к нему со стороны его верований, со стороны его естественных верований» [19, с. 112].

Из записной книжки Ухтомского: «Прекрасная тема об исторической неограниченности человеческого разума». «Утверждение о неограниченных возможностях человеческого разума познать законы бытия было глубоко чуждо богословию, – мысль Ухтомского была смелой, «еретической»» [13, с. 23].

«Незадолго до защиты своей диссертации он записал следующее: «Автономия науки – вот принцип, который я должен освободить от нападений богословствующего разума» [13, с. 24].

Далее биограф отмечает: «Логика научных интересов подвела Ухтомского к рассмотрению проблемы соотношения функции и формы, – это побудило к ознакомлению с книгами по эмбриологии, сравнительной анатомии и физиологии» [13, с. 24].

«Изучение естественных наук, – пишет Меркулов – привело Ухтомского к выводу, что физиология является наиболее важной для него наукой. Это мнение он выразил следующим образом: «Мы привыкли думать, что физиология – это одна из специальных наук, нужных для врача и ненужных для выработки мирозерцания. Но это неверно. Теперь надо понять, что разделение «души» и «тела» имеет лишь исторические основания, что дело «души» – выработка мирозерцания – не может обойтись без знания «тела» и что физиологию надлежит положить в руководящие снования при изучении законов жизни (в обширном смысле)» [13, с. 26–27].

В первые годы студенчества на естественном отделении физико-математического факультета А. А. Ухтомский изучает проблемы сравнительной анатомии, эмбриологии, физиологии, психологии. «В записях 1900 года проявился интерес Ухтомского к психиатрии и психологии» [13, с. 38].

Как можно увидеть из приведенных выше выдержек из биографии А. А. Ухтомского, интерес к психологическим вопросам наблюдался и в годы обучения в кадетском корпусе, и во время занятий в Московской духовной академии, и в бытность студентом Санкт-Петербургского университета. Сохранился этот интерес к психологии и в работе в физиологической лаборатории.

«Вступлением в физиологическую лабораторию Петербургского университета началась сорокалетняя экспериментальная и теоретическая работа Ухтомского над важнейшими вопросами нейрофизиологии. В отличие от других студентов-биологов, он имел основательные знания в области психологии и философии и его интересы были направлены на поиски синтетических актов поведения и познания действительности человеком» [13, с. 42–43].

По свидетельству Л. В. Соколовой, «Ухтомский с самого начала рассматривал предложенный им принцип доминанты как принцип междисциплинарного значения, выводя его за рамки узкоспециального физиологического закона, увязывая его с фундаментальными вопросами познания человеческого бытия, социальной сущности человека, распространив его на наиболее сложные формы психического отражения действительности и духовной жизни личности, признав его главенствующую роль в комплексном научном описании наиболее сложной живой системы – человека. Одним словом, доминанта – не только закон физиологический закон деятельности нервных центров, определяющий направленность протекания реакций организма в данный момент, но и основной закон духовной жизни человека, ведущий определитель главных мотивов и направлений его деятельности и личной нравственной позиции» [16, с. 17].

Вероятно, далее можно не продолжать. Из приведенных фрагментов трудов биографов ученого (их число легко умножить) можно заключить, что интерес к психологическим вопросам сформировался у А. А. Ухтомского рано и сохранялся на протяжении всего творческого пути ученого, получая новые импульсы и приобретая новые грани.

Ранние психологические исследования А. А. Ухтомского

Из представленных выше материалов видно, что интересы к психологическим проблемам у юного Ухтомского появились рано и были многообразны. Важно подчеркнуть, что они действительно были разнообразны и относились к различным областям психологии, оказались стойкими и были ярко выражены в творчестве и научном наследии А. А. Ухтомского.

Поскольку рассмотрение развития представлений ученого о психологии и ее возможностей далеко выходит за рамки настоящей публикации, ограничимся двумя примерами.

Обратимся к раннему сочинению, датируемому 20 декабря 1895 года. В это время, напомним, А. А. Ухтомский обучался в Московской духовной академии, само сочинение представляет курсовую работу [21, с. 40-49].

Работа написана как чисто психологическое исследование, посвящена актуальному для психологии того времени вопросу – поиску базовых, первичных элементов психической жизни. «В высшей степени заманчиво свести всю психическую жизнь к одному элементу, из которого бы слагались различные ее явления, подобно тому, как все числа одного и того же ряда слагаются из одной и той же единицы. К тому же и стремление к отысканию такого элемента вполне законно. Этим стремлением жила человеческая мысль во все времена, а со времен Декарта оно провозглашено догматом всего последующего научного течения, которым мы живем до сих пор» [21, с. 40]

«Однако заманчивость сведения видимого сложного явления к элементам его может послужить поводом к важным заблуждениям именно тогда, когда акт сведения совершается ранее, чем следует, т. е. когда он является не выводом из ряда фактов, но предвзятым метафизическим догматом» [21, с. 40]. Ухтомский продолжает: «Конечно, тем более почвы для таких догматов, а, следовательно – и заблуждений, чем сложнее явление, подвергаемое разложению. Всего более опасности в этом смысле является психологу, исследующему начало и конец всякого знания – самосознание человека. До сих пор его дело находится еще в таком положении, что истинно научное значение имеет скорее развенчивание ранее предполагавшихся психических единиц на степень явлений, могущих быть подвергнутыми лишь простому описанию, чем прямые попытки к действительному сведению явлений к их общей единице» [21, с. 40]. Ухтомский справедливо отмечает: «Опытная психология, имеющая своей задачей «представить на основании наблюдения все составные части душевной жизни и общие формы их сочетания», различает обыкновенно три потока (взаимно простых) в этой жизни: потоки познания, чувствования и воли (Лотце, Гёфдинг, Вундт, Бэн и др.). Стремление к установлению единства в душевной жизни удовлетворяется пока лишь опытным фактом *единства сознания*, но, помимо этого, так сказать, концентрирования трех потоков в одном факте, между ними фактически не найдено никакого существенного тождества» [21, с. 40].

Приведем выводы, которые делает молодой ученый из проведенного им исследования: *«Итак, чувствование вообще следует признать элементом первичным относительно других психических элементов – воли и познания, равно как всякое данное конкретное чувствование (будет ли то удовольствие или страдание) – первичным относительно всякого другого конкретного чувствования.* Термин «первичный» я понимаю в смысле математического «взаимно простой». Поэтому, если чувствование первично относительно воли познания и, обратно, воля и познание порознь первичны относительно чувствования, то *чувствование не следует считать основным элементом душевной жизни*». [21, с. 49]

Не будем проследивать аргументацию автора, отметим лишь некоторые моменты.

Бросается в глаза широкая эрудиция автора работы. Он прекрасно ориентируется в проблематике современной психологии, легко включается в обсуждение дискуссионных вопросов.

Можно сделать заключение о высокой методологической культуре студента Духовной академии, который, несмотря на свою молодость, приходит к зрелым заключениям методологического характера, свидетельствующим о хорошем понимании логики исследования в психологии.

И последнее – возможно, самое важное. Проведенное исследование показывает, как и насколько далека современная автору психология и ее реальные возможности от обозначенного выше круга психологических интересов Ухтомского. Она такие вопросы даже не ставит. Может быть, единственное исключение составляют работы У. Джемса (впрочем, главные, представляющие интерес для Ухтомского, американским психологом и философом пока еще не написаны).

Вторая небольшая работа написана весной 1907 года. Это доклад, сделанный на заседании I (биологического) отделения «Русского общества охранения народного здоровья» и опубликованный в том же году в виде статьи «Об условиях открытия научных истин по Джемсу» в «Журнале Русского общества охранения народного здоровья» [21, с. 131]. А. А. Ухтомский опирается на книги У. Джемса «Воля к вере» и «Многообразии религиозного опыта», тогда еще не переведенные на русский язык. А. А. Ухтомского интересует вопрос, крайне важный для психологии, каковы условия того, чтобы субъект признал какое-то положение *истинным*.

Здесь уместно вспомнить знаменитый кантовский тезис из «Критики чистого разума»: «Мнение есть сознательное признание чего-то истинным, недостаточное как с субъективной, так и с объективной сто-

роны. Если признание истинности суждения имеет достоверное основание субъективной стороны и в то же время считается объективно недостаточным, то оно называется верой. Наконец, и субъективно и объективно достаточное признание истинности суждения есть знание» [4, с. 673].

Ухтомский обращается к анализу психологических условий признания какого-то высказывания истинным: «Когда то или иное высказывание становится в глазах субъекта «истиною», это значит, что 1) данное высказывание получило в сознании субъекта своеобразную эмотивную окраску, вызвало в нем «эмоцию рациональности» и 2) что эта эмоция пережита достаточно сильно, что восприятие данного высказывания как «истины» получило рефлекторный разряд, т.е. чтобы субъект был готов действовать в направлении высказывания.» [21, с. 131]. Ухтомский отмечает: «Гарантией того, что убеждение субъекта «истинно», остается для него факт, что оно кажется ему рациональным, т.е. 1) что оно *непосредственно его удовлетворяет*, 2) что оно *дает ему уверенность в целесообразных последствиях* и, самое главное, 3) что сам субъект *готов осуществить его – свое убеждение – в жизни, т.е. бороться с ним в руках*. В совокупности этих трех условий заключается вся возможная для субъекта гарантия того, что это убеждение «истинно»» [21, с. 131]. «Утвердится ли убеждение субъекта, кажущееся ему «истиной», на самом деле, как «научная истина» – это решает только история, в которой для «истин» существует такой же подбор, как и для всех явлений жизни» [21, с. 131].

Склонность Ухтомского к проверке теорий «на истинность» сохранится и приведет к формулированию суждений, сохраняющих свое значение для истории и психологии науки по сей день.

Путь к психологии – согласно Ухтомскому

Путь к разработке научной психологии лежит через физиологию мозга. Вряд ли, выраженный в столь общем виде, данный тезис был оригинальным. Так думал И. М. Сеченов, так полагал И. П. Павлов. И Джемс, достаточно далекий от исследований работы мозга, счел необходимым предпослать своему фундаментальному психологическому труду главы о строении и функциях нервной системы. У Джемса это было скорее стремление принять «условия», соответствующие «состояниям сознания»: «Следует изучать «условия», определяющие состояния сознания. Таким непосредственным условием служат известные процессы в мозговых полушариях. Это положение подкрепляется таким множеством патологических фактов и до такой степени руководит физиологами в самом основании огромного большинства их суждений, что для человека, знакомого с физиологией, является почти аксиомой. Впрочем, дать сжатое и неопровержимое доказательство безусловной зависимости психических процессов от перемен, происходящих в нервном веществе, было бы трудно. Что известная степень постоянной общей зависимости душевных явлений от телесных существует – этого нельзя отвергать. Достаточно обратить внимание на то, как быстро может быть уничтожено (поскольку мы можем судить) сознание ударом по голове, обильным кровотечением, эпилептическим припадком, приемом большой дозы алкоголя, опиума, эфира или закиси азота (N₂O); или достаточно указать на то, как легко качественно изменить состояние сознания приемом меньшей дозы одного из этих веществ или вызовом лихорадки, для того чтобы увидеть, в какой степени наш дух зависит от случайных состояний тела» [1, с. 4–5].

Во времена, когда Джемс писал свои «Принципы психологии» [25], такой физиологии мозга просто не существовало. Физиологию мозговых процессов начинали разрабатывать с разных позиций Ч. Шеррингтон, И. П. Павлов и сам А. А. Ухтомский. Конечно, они по-разному представляли себе идеальную картину, что и предопределило различные стратегии исследований. Что касается Ухтомского, он изначально – интересы к психологическим вопросам повлияли – рассматривал психическое как составляющую единого целого: напомним, по Ухтомскому, «разделение «души» и «тела» имеет лишь исторические основания».

В рамках настоящей статьи нет возможности рассмотреть вопрос о соотношении подходов И. П. Павлова и А. А. Ухтомского, поэтому отошлем к соответствующей литературе [16, 12, 13, 14 и др.]. Отметим лишь, что Л. В. Соколова справедливо отмечает: «Как Павлов, так и Ухтомский в качестве основной научной задачи ставили решение вопроса о том, что же движет поведением животного организма, что лежит в основе сложнейших проявлений его деятельности в окружающей среде? В результате И. П. Павловым был открыт принцип «временных связей», играющий важную роль в адаптивном поведении организма, и предоставлен физиологический метод исследования психической деятельности животных и человека – метод условных рефлексов. А. А. Ухтомским же был сформулирован принцип доминанты как один из ведущих рабочих принципов деятельности нервных центров, определяющий активный, целенаправленный характер поведения. Рассматривая разные аспекты проблемы поиска движущих сил поведения и используя разные методы исследования, отправляясь, в общем-то, от «случайных» фактов, они вместе с тем открыли два ведущих и комплементарных принципа деятельности нервной системы, играющих важную роль в поведении организма» [16, с. 127].

В работах Павлова наблюдаем последовательный естественно-научный подход к анализу психических явлений. Это абсолютно недвусмысленный ответ на тот вопрос, который Павлов некогда адресовал самому себе: «нельзя ли найти такое элементарное психическое явление, которое целиком и с полным правом могло бы считаться вместе с тем и чистым физиологическим явлением, и, начав с него – изучая строго объективно (как и все в физиологии) условия его возникновения, его разнообразных усложнений и исчезновения, – сначала получить объективную физиологическую картину всей высшей нервной деятельности животных» [24, с. 322]. Это сознательный выбор ученым научной стратегии – объективно, от простого к сложному, последовательно выявлять механизмы психики.

Сравним с подходом и стратегией Ухтомского: «Отстаивая системный подход к анализу взаимоотношений организма и среды, Ухтомский утверждал, что на различные и преходящие воздействия среды организм отвечает не отдельными и автономными реакциями, а как интегральное целое. По его мнению, целостность организма как биологическое достижение дает ему возможность не только адаптироваться к среде, но и совершенствоваться в своих приспособительных реакциях» [16, с. 130].

Обратимся к краткому рассмотрению психологических идей А. А. Ухтомского. Глубокий анализ идей Ухтомского в психологии проведен В. П. Зинченко [2] и Л. В. Соколовой [15-17], чьим работам мы в значительной степени обязаны «возвращению» Ухтомского как выдающегося психолога.

Частично недостаточное внимание психологов к работам Ухтомского объясняется тем, что лишь в последнее время, «в результате тщательной работы над архивами ученого, раскрылась важнейшая часть его творчества», в связи с чем «основы интегральной науки о природе человека», разработанные ученым, были фактически не представлены научному сообществу [16, с. 17]. Нельзя не согласиться с заключением Л. В. Соколовой: «Творчество Ухтомского выходит далеко за рамки чисто физиологического знания и являет собой редчайшую (но столь значимую сегодня!) попытку рассмотрения человека как единого целого, в контексте его биологического, социального и духовного существования. В настоящее время концепция Ухтомского о природе человека, предвосхитившая целый ряд направлений современных исследований, позволяет не просто глубже понять природу человеческого сознания и механизмы поведения, но по праву считается одной из наиболее перспективных в области человекознания, являя собой пример комплексного, системного подхода к изучению важнейших детерминант жизнедеятельности человека» [16, с. 7].

В начале настоящей статьи мы уже приводили фрагменты статьи В. П. Зинченко, фиксирующие значение работ А. А. Ухтомского для психологии.

По свидетельству Л. В. Соколовой, «в итоге многолетних научных поисков родилось главное научное детище Ухтомского – разработанная им в 20–30-х годах удивительно стройная и емкая концепция природы человека, построенная на стыке различных научных направлений: биологии, физиологии, психологии, философии, социологии и этики, в которых человек (пожалуй, впервые!) представал в целостности своего телесного и духовного начала в единстве физиологических, психофизиологических и социокультурных детерминант жизнедеятельности. Это концепция, в которой естественнонаучные знания о поведении и психике человека были органически соединены с системой нравственно-этических взглядов, идущих от постулатов христианства» [15, с. 6].

Еще одна сложность вычленения психологических представлений ученого состоит в том, что сам Ухтомский – вероятно, в силу своего интегративного стиля мышления – обычно не формулировал свои психологические взгляды применительно к психологии как науке, поскольку не мыслил «целостность телесного и духовного начал» изолированно, по отдельности. К тому же очевидно, что психологические идеи Ухтомского явно противоречили психологическим и идеологическим канонам того времени, так что даже попытка их систематизации грозила ученому большими сложностями, которых и без того в его жизни в тридцатые годы XX столетия хватало. Впрочем, специальное сопоставление психологических идей, высказанных А. А. Ухтомским, с принятыми в психологии 1930-х гг. представляется полезным и будет осуществлено в специальной статье.

Конечно, мы не можем реконструировать психологическую концепцию А. А. Ухтомского так, как это сделал бы он сам, если бы у него была такая возможность. Возможности, увы, не было, так как концептуальные идеи ученого находились в кардинальном противоречии и с ортодоксальной физиологией, и с современной ему психологией, которой для своего существования необходимо было быть марксистской наукой, и, конечно же, самим марксистско-ленинским учением.

Тем не менее, психологам полезно понимать, какими принципиальными положениями руководствовался А. А. Ухтомский, принимая те или иные решения в области психологии, поскольку психологические идеи Ухтомского резко отличались от психологических конструкций современников.

1. Приверженность *естественнонаучному подходу*. Даже подвергая исследованию такой предмет как «духовный организм» Ухтомский остается на позициях естественной науки, пытаясь обнаружить функциональный смысл того или иного явления.
2. *Целостность духовного организма*. Еще в начале своей деятельности в лаборатории Н. Е. Введенского, Ухтомский хорошо понимал, что исследования на нервно-мышечном препарате имеют ограниченное значение, поскольку не позволяет изучать активность целостного организма. Психология также должна быть целостной, представляющей все уровни функционирования организма, включая духовный.
3. *Интегративность*. Интерес А. А. Ухтомского в первую очередь привлекало исследование интегративных процессов, взаимодействие различных структур, реализующих поведение организма.
4. *Функциональность*. Возможности организмов связаны с формированием функциональных органов, что многократно увеличивает гибкость поведения организмов.
5. Ориентация на *высшие уровни*. Вероятно, этот пункт нуждается в специальном комментарии. Традиции естественной науки подсказывают, что путь познания предопределен – от простого к сложному, от низшего – к высшему. Психология, наследовавшая естественным наукам, также полагает этот путь единственно верным. Это тот путь, по которому шел создатель русской физиологической школы и объективной психологии И. М. Сеченов, по нему шел и его последователь в физиологии И. П. Павлов. По этому пути шел Н. Е. Введенский, учитель А. А. Ухтомского в физиологии, говоривший о себе, что его жизнь прошла «в общении с нервно-мышечным препаратом». Ухтомский, как упоминалось, настаивал, что уровень нервно-мышечного препарата принципиально недостаточен для понимания функционирования *целостного организма*. Предоставим слово А. А. Ухтомскому: «Конец прошлого столетия и начало текущего выдвинули с величайшей пользой ряд предварительных пробных синтезов деятельности нервного прибора в целом. Что сделал Шеррингтон по сравнению с нашим учителем? Он попробовал зайти вперед и посмотреть на интегральную картину нервной деятельности сверху вниз, уловить закономерности в целом. Прежняя чисто аналитическая работа с медленным восхождением снизу грозила затянуться бесконечно по мере нахождения все новых средств разложения, новых сомнений, новых затруднений для движения вперед. Попробуем *зайти сразу вперед* и посмотреть с горы вниз, что будет видно с общего горизонта! И вы знаете, что дал нам на этом пути пробного рабочего синтеза Шеррингтон. Прежде всего, – *совсем новые пути и задания для анализа!* (*Курсив мой – В. М.*)» [16, с. 135]. По Ухтомскому, целесообразно двигаться «сверху» вниз. В другом месте А. А. Ухтомский пишет: «Не из частных строится целое, но из целого выкристаллизовывается частное» [16, с. 97]. Но что означает это «сверху вниз»? В случае А. А. Ухтомского – необходимость исходить из самых высших уровней. Отсюда и духовный организм, потому что *высшее* из *низшего* вывести невозможно. Именно поэтому, на наш взгляд, Ухтомский явился тем мыслителем, который увидел новые пути в науке о человеке в целом и в психологии, в частности.
6. В системе представлений о духовном организме необходимо предусмотреть и соединить: духовность, нравственную составляющую, идею времени (представленности прошлого, настоящего и будущего), идею развития, идею историзма, идею социальности.

Единственное, что мы можем попытаться сделать, это выстроить идеи А. А. Ухтомского в некое подобие комплекса. Заметим, что даже если бы идеи Ухтомского оставались «только» идеями, они имели бы огромную ценность. В свое время нам приходилось демонстрировать уровни психологического знания: 1) уровень идей; 2) уровень концепций; 3) уровень операционализированного знания [7]. По счастью, многие идеи, сформулированные Ухтомским, были проработаны и верифицированы ученым, в том числе и экспериментально, в многочисленных авторских исследованиях и работах его сотрудников, психологические следствия из которых он по указанным выше причинам часто в своих публикациях не формулировал.

В концепции Ухтомского речь шла о поведении целостного организма, взаимодействующего со средой. Важно подчеркнуть особенную направленность методологии А. А. Ухтомского. Если традиционный путь естествознания состоял в движении от простого к сложному, от низшего к высшему, то Ухтомский отталкивался от самых верхних уровней, что неизбежно обеспечивало его подходу *целостность*.

Ученый преодолел морфологическую заданность функций, свойственную науке того времени, что позволило ему сформулировать идею *функциональных* органов. Гибкое, подвижное функциональное начало – основа для понимания поведения, соответствующего особенностям среды. Поведение – целостное, непрерывное, не спорадически возникающее. Отсюда и понятие оперативного покоя, для непосвященных представляющееся оксюмороном. Идея хронотопа, поскольку организм существует в

пространстве и времени, вся его жизнь происходит в этом формате. Психическая жизнь тоже непрерывна. Сравним это положение с позицией теории отражения, согласно которой психика есть отражение – результат взаимодействия материальных систем, вне этого взаимодействия она не существует. По Ухтомскому, психическое имеет *онтологический статус*. Поведение и психика организма характеризуются *активностью*, поведение не может быть представлено лишь как результат реагирования на воздействия. Организм проявляет себя в деятельном, активном отношении к среде. В основе лежат доминанты, которые придают специфичность взаимодействию со средой в тот или иной момент времени. Восприятие имеет *интегральный* характер, оно целостно. У организма формируются интегралы опыта, также представляющие собой целостные образования. Психическое, духовное, нравственное входят в целостность, которую можно именовать *духовным организмом*. Организм есть единство телесного, психического и духовного. Поэтому в концепции Ухтомского не возникает непреодолимых разрывов между различными уровнями, целостность первична. Доминанты имеют место и в активности при взаимодействии в обществе, с другими людьми. Необходимо отметить, что сам центральный термин Ухтомского «доминанта» часто понимается и трактуется упрощенно, ограниченно.

Можно было бы продолжать, не станем здесь этого делать. Из приведенного выше обобщения лишь некоторых идей Ухтомского – неизбежно схематического, упрощенного и уплощенного – становится понятно, насколько такой подход противоречил идеологии, политическим, научно-догматическим стандартам, царящим в обществе. Такая психология не могла существовать в обстановке советского государства и общества 1930-х гг. На наш взгляд, такая психологическая установка намного опередила время. Ни в отечественной, ни в зарубежной психологии ничего подобного в то время не было [8, б. 9]. По нашему мнению, это достаточное основание, чтобы согласиться с суждением В. П. Зинченко, приведенным выше, согласно которому «он больший психолог, чем многие выдающиеся психологи XX в.».

Заключение

В июне 2025 года научная общественность будет отмечать 150-летие выдающегося отечественного ученого. Очень хочется надеяться, что это будут не только физиологи, но и представители всех тех областей научного знания, в развитие которых внес существенный вклад наш великий земляк. Особенно подчеркнем, что, как можно полагать, история психологической науки в большом долгу перед А. А. Ухтомским, поскольку его роль в психологии пока что не представлена в соответствии с его заслугами [10–12]. Закрывая статью, подчеркнем, что идеи Ухтомского не только не утратили своей актуальности, но и представляют несомненную ценность для будущего психологии [11, 5, 6, 23].

Литература

1. Джемс У. Психология. Изд. 5-е. Санкт-Петербург: Изд. К. Л. Риккера, 1905.
2. Зинченко В. П. А. А. Ухтомский и психология // Стилль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / Ред. Т. Г. Щедрина. Москва: Росспен, 2011. С. 230–271.
3. История психологии в лицах. Персоналии. Под. ред. Л. А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 784 с.
4. Кант И. Сочинения в шести томах. Т.3. Москва: Мысль, 1964. С. 799.
5. Мазилев В. А. Биосоциальная проблема в контексте методологии психологической науки // Психологический журнал, 2020а. Т. 41. № 3, С. 122–130.
6. Мазилев В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии, № 1, 2020б. С. 71–83.
7. Мазилев В. А. Методологические проблемы психологии. Ярославль: МАПН, 2006. 249 с.
8. Мазилев В. А. Методологические вопросы психологии. Ярославль: МАПН, 2005. 166 с.
9. Мазилев В. А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник, 2010. Т. 2. № 3. С. 174–191.
10. Мазилев В. А. Психология в творчестве А.А. Ухтомского // Наследие А.А. Ухтомского в свете современных проблем изучения и развития человека: сборник материалов XIV межрегиональной конференции. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. С. 16–32.
11. Мазилев В. А. А. А. Ухтомский и будущее психологии // Наследие А. А. Ухтомского в свете современных проблем изучения и развития человека 145-летие А. А. Ухтомского и 30-летие Мемориального Дома-музея академика А. А. Ухтомского. Сборник материалов XIII-й межрегиональной конференции. Ярославль, 2021. С. 31–88.
12. Мазилев В. А. И. П. Павлов и А. А. Ухтомский: два гения русской физиологии - взгляд на психологию // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2024. № 2 (50). С. 76–89.

13. Меркулов В. Л. Алексей Алексеевич Ухтомский. Очерк жизни и научной деятельности (1875–1942). Москва: Издательство Академии наук СССР, 1960. 315 с.
14. Резник С. Против течения. Академик Ухтомский и его биограф. Документальная сага с мемуарным уклоном // Семь искусств, 2013. № 12.
15. Соколова Л. В. От составителя // Ухтомский Алексей Алексеевич (1875–1942). Статьи и выступления разных лет. Заметки на полях: А. А. Ухтомский. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. С. 5–10.
16. Соколова Л. В. А. А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2010. 316 с.
17. Соколова Л. В. А. А. Ухтомский / Под ред проф. А. С. Батуева. Москва: Просвещение, 1991. 96 с.
18. Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / Ред. Т. Г. Щедрина. Москва: Росспен, 2011. 639 с.
19. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997. 567 с.
20. Ухтомский А. А. Доминанта души. Из гуманитарного наследия. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. 608 с.
21. Ухтомский Алексей Алексеевич (1875–1942). Статьи и выступления разных лет. Заметки на полях: А. А. Ухтомский. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. 735 с.
22. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.
23. Шадриков В. Д., Мазилев В. А. О психофизическом принципе (предмет психологии) // Психологический журнал, 2022. Т. 43, № 3. С. 15–24.
24. Шингаров Г. Х. Научное творчество И. П. Павлова: проблемы теории и метода познания. Москва: Медицина, 1985. 207 с.
25. James W. The Principles of Psychology. London: Macmillan and Co, 1890. Vol.1. XII, 689 p; Vol. 2. VI, 704 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Ресурсные возможности механизма психодраматического воздействия в условиях реализации конструктивной конфликтной компетентности

М. М. Кашапов, А. В. Ануфриенко, г. Ярославль, Российская Федерация

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00518, <https://rscf.ru/project/24-28-00518/>

Аннотация. Проведенный в статье теоретический анализ в русле психодраматического подхода направлен на рассмотрение ресурсного мышления в качестве когнитивного предиктора конструктивной конфликтной компетентности личности. Описана характеристика конструктивной конфликтной компетентности, направленной на опорные, ресурсные точки в ходе разрешения конфликта с сохранением позитивных межличностных отношений.

Ключевые слова: ресурсное мышление, психодраматическое воздействие, конструктивная конфликтная компетентность

В современной конфликтологии, по-прежнему, остается актуальным вопрос: что и как нужно сделать, чтобы разрешение базового конфликта пошло по конструктивному руслу?

Конфликты «здесь-и-теперь», которые локализованы в терминах отдельных, ограниченных действий и их последствий, легче разрешаются, по мнению М. Deutch конструктивно, чем конфликты, которые определяются в терминах принципов, прецедентов или прав, где проблемы растянуты во времени и пространстве и за частными действиями восходят к общим законам личностей, групп, рас или другим большим социальным единицам или категориям [26].

М. Deutch в исследованиях на школьниках установил, что во-первых, установка на взаимодействие порождает сотрудничество, которое способствует конструктивному решению конфликта, тогда как установка на соревновательность делает конфликт разрушительным, и, во-вторых, деструктивное действие одного участника порождает деструктивный выбор у партнера по общению, что в свою очередь детерминирует выбор еще большего деструктива у первого (спиральное нарушение межличностных отношений в конфликте). Из этих данных следует как минимум два вывода, первый о том, что в конструктивной конфликтности первостепенное место принадлежит позитивной установке на возможный успешный уход в решении конфликта, и второй – конструктивной конфликтности можно обучиться на практике при наличии конструктивного оппонента.

Работы М. Deutch сыграли значительную роль в формировании представлений о факторах, определяющих конструктивное или деструктивное развитие конфликтных ситуаций. Основное внимание в его исследованиях уделялось сравнительному анализу кооперативной и конкурентной системы взаимосвязей, при этом автором устойчиво подтверждается преимущество кооперации над конкуренцией: конкурентные отношения, по его мнению, способствуют усилению конфликта, интенсифицируют эмоциональную вовлеченность членов группы в конфликт, усиливают его значение для участников и т. д.

Поскольку внутри каждого этапа конфликт может развиваться как в конструктивном, так и в деструктивном направлении, то D. Bar-Tal предлагает так называемые «симптомы» деструктивной конфликтности: быстрое принятие внушаемых решений; отказ участников от анализа противоречивых аспектов проблемы; «выпадение» участников из взаимодействия; незначительный обмен информацией; умолка-

ние ранее активных участников; не предлагаются планы для реализации выбранного решения. Другим деструктивным явлением становится вхождение конфликта в фазу эскалации. Симптомами эскалации являются более длительное, чем предполагалось, обсуждение проблемы; повторение одних и тех же аргументов в поддержку своей позиции; чрезмерное подчеркивание последствий недостижения соглашения; использование угроз для защиты своей позиции; возрастание напряжения и враждебности в группе; отсутствие эффективных решений, хотя группа кажется активно работающей; использование аргументов против личности; создание коалиций. Оптимальным для разрешения конфронтации является доминирование среди его участников ориентации на взаимодействие, кооперацию, в результате чего вероятность конструктивного решения повышается [25].

Так, R. E. Walton выделяя две фазы конфликта, которые последовательно могут сменять друг друга, говорит, что это и будет конструктивной конфликтностью, т.е. конструктивность рассматривается как возможность реализации конфликтных отношений во всей целостности и полноте, от начала до логического (устраивающего обе стороны) завершения [30]. При этом конструктивная конфликтность может реализоваться, по его мнению, только при потере смысла эскалации (которая должна наступить в фазе дифференциации, когда конфликт приобретает открытую форму, и разногласия между сторонами усиливаются) и приобретении нового смысла развития конфликтных отношений (это означает наступление новой фазы – интеграции, когда участники стремятся к некоторому соглашению, приемлемому для обеих сторон). Если по каким-либо причинам интеграция не оказывается полностью успешной, то начинается новая фаза дифференциации. Таким образом, у Валтона (Walton) конструктивность достигается за счет «проживания» конфликта, опробования различных способов открытого конфликта и неконструктивного взаимодействия, и в ходе практической деятельности «приобретения нового смысла конфликтных отношений» и уже потом, конструктивной направленности на его решение [30].

Такие авторы как M. Deutch M., J. P. Folger, M. S. Poole (Deutch, 1985; Folger, Poole, 1984) конструктивную конфликтность рассматривают как возможность на каждом этапе конфликта переориентироваться в позитивное русло, т.е. конструктивная конфликтность это не только интеллектуальный процесс, но и процесс, содержащий, прежде всего, мотивационную направленность на позитивное решение, причем если у R. E. Waltona (Walton, 1987) переориентация осуществляется после максимальной конфронтации, то здесь авторы говорят о противоположном явлении, а именно о том, что отклонение в сторону эскалации или избегания обычно свидетельствует о наличии деструктивных процессов, и после усугубления конфликтных отношений к конструктивности будет придти не так-то легко [27, 30].

A. W. Kruglanski, вводя понятие конфликтной личности, фактически, выделяет два вида конфликтности: это повышенная склонность к восприятию ситуаций как конфликтных (и в случае творческой, надситуативной направленности и восприятию конфликта как возможности позитивной самореализации это и будет конструктивная конфликтность) и склонность к конфликтному реагированию на те или другие обстоятельства. Кроме того, конфликт рассматривается не просто как свойство ситуации, но, скорее, как выводы, делаемые на ее основе (Kruglanski, 1988; 2004) [29].

Д. Г. Скотт предлагает конструктивность рассматривать как полезность того или иного типа поведения, причем конструктивная конфликтность достигается, во-первых, за счет осознанного выбора определенного стиля и реагирования на конфликтные ситуации, во-вторых, за счет управления эмоциями, в-третьих, за счет постоянного освоения новых стилей (или расширения диапазона вариаций внутри разных стилей). Рационально-интуитивная модель овладения конфликтной ситуацией Дж. Грехем Скотт фактически предлагает способы развития конструктивной конфликтности через анализ внутренних ощущений, осознание внутренних чувств и эмоций, рефлексии причин конфликта и имеющихся способов поведения, принятие ответственности и итоговый выбор оптимального для данной ситуации стиля. Выбор одного из стилей (каждый стиль эффективен только в определенных условиях и ни один из них не может быть выделен как самый лучший), предполагает учет своего собственного стиля, стиль других вовлеченных в конфликт людей и природу самого конфликта [20].

Анализ некоторых зарубежных подходов к конструктивной конфликтности позволяет отметить, во-первых, что конструктивная конфликтность, это нахождение нового смысла в конфликтной ситуации, во-вторых, это умение анализировать мысли и чувства, делать оперативный выбор и подбор оптимального стиля для каждой ситуации с учетом психологических особенностей участников конфликта, в-третьих, это позитивный настрой на успешное разрешение конфликта и мотивация на освоение новых способов реагирования в сходных ситуациях конфликта.

В работах отечественных психологов (Анцупов, Прошанов, 2021; Баныкина, 2012; Башкин, 2022; Главатских, Помыткина, 2020; Гришина, 2013; Дубовицкая, Щербакова, 2008; Калинин, 2003; Кашапов А. С., 2016; Кашапов М. М. 2011, 2012; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов, Кашапов, 2020; Леонов, 2019; Нижегородцева, 2022; Пазухина, 2017; Панов, Кашапов, Чумаков и др. 2012; Серафимо-

вич, 2017; Филатова, 2018; Хасан, 2021; Щербакова, 2019) представлена подробная характеристика функционирования конструктивной конфликтной компетентности [1–24].

В этих работах отмечается, что конструктивное влияние должно отвечать следующим требованиям: 1. Оно не разрушает личности людей, в нем участвующих, и их отношений. 2. Оно психологически корректно (грамотно, безошибочно). 3. Оно удовлетворяет потребности обеих сторон. Данное влияние ориентировано на получение следующих результатов а) формирование саногенных качеств мышления; б) формирование таких качеств личности, которые способствуют профилактике деструктивных конфликтов, позволяют перевести возникающий деструктивный конфликт в конструктивный; в) создание развивающих конфликтов есть средство «социального закаливания».

Динамика конфликта включает три этапа, каждый из которых состоит из нескольких фаз. Первый этап – развитие доконфликтной ситуации включает четыре фазы: возникновение проблемной ситуации социального взаимодействия; ее осознание субъектами конфликта; попытки разрешить её конструктивными, неагрессивными способами; возникновение предконфликтной ситуации (начало противодействия или появление негативных эмоций у оппонентов по отношению друг к другу). Второй этап – развитие собственно конфликта, также включает четыре фазы: инцидент – переход предконфликтной ситуации в открытый конфликт: конфликтное взаимодействие; попытки завершить конфликт; завершение конфликта. Третий этап – развитие послеконфликтной ситуации включает две фазы: частичная нормализация взаимодействия участников после его разрешения; полная нормализация взаимодействия участников конфликта.

Ведущие конструктивные стратегии разрешения конфликта

1. Предметно-содержательное разрешение. Определение предмета конфликта с выходом к его основаниям и к базовому противоречию, разрешаемому в данном конфликте. Разрешение конфликта – это освобождение от иллюзий, что позволяет человеку видеть мир ясно и осознанно. Основным параметром является учет своих интересов и интересов оппонента.
2. Урегулирование конфликтных отношений. Такого типа конструктивную стратегию можно назвать конструктивно-регулирующей, в отличие от разрешающей. Звеном, связующим разрешительный и регулятивный подходы, является аналитическая стадия. Рациональное поведение зависит не от ситуации, а от человека. Если он достиг свою цель, значит для него этот стиль рационален [23, с. 14].

Блоки в конструировании развивающих конфликтов.

1. Аналитический.
Психолог анализирует складывающиеся или будущие противоречия в профессиональной деятельности, проектирует и обеспечивает такое развитие деятельности, при котором противоречие актуализируется и объективируется в конфликт.
2. Комбинирующий.
3. Моделирующий.

Этапы конструирования развивающих конфликтов. 1. Формулирование цели и её утверждение, фиксирование. 2. Анализ ситуации и поиск путей конструирования в соответствии с поставленной целью. Проблематизация: четкое определение проблемы, состоящее из одного предложения, которое должно не только формулировать, но и обосновывать необходимость реализации сконструированной ситуации. 3. Рефлексивный анализ участников смоделированной ситуации. 4. Составление плана реализации сценария. Предусмотрение его вариативности. Драматизация: создание условий, способствующих осознанию человеком невозможности обходиться привычным поведением. Актуализация творческого потенциала. 5. Выведение на надситуативный уровень видения проблемы: видение проблемы в перспективе; видение проблемы с различных точек зрения; осознание необходимости личностных изменений, ибо имеющихся качеств недостаточно для разрешения возникшей проблемы. 5. Создание условий, которые могут быть оптимальным средством разрешения конфликта. 6. Принятие и разрешение конфликта. 7. Оценка действий по реализации принятого и реализованного решения. Обратная связь. Выделение позитивного.

Средства конструирования конфликта. 1. Принятие ответственности за конфликт на себя. 2. Постоянно корректировать отношения. 3. Выводить их из тупиков. 4. Направлять энергию конфликтов на личностный рост обеих конфликтующих сторон, а не на взаимные обвинения. 5. Обеспечивать открытость каналов общения, избегать «семантически неправильного чтения мыслей» (Карл Витакер). 6. Осуществить переход, движение от жесткой и замкнутой системы конфликтования к системе, которая свободна и представляет возможность для роста и конструктивного изменения. 7. Конструирование условий общения. Чувствовать себя управляющим ситуацией («держат ситуацию»). Умение выстраивать,

конструировать ситуацию. Прогнозировать наложение новых проблем на нерешенные, предупреждать дисфункциональное усложнение ситуации.

Эффекты конструирования: 1. Прямой – инициатор конфликтной ситуации делает для себя соответствующие выводы. 2. Косвенный – позитивные, конструктивные выводы для себя делает группа.

Конструктивная активность человека проявляется в опосредованном сознательными усилиями поведении, направленном на преобразование ситуации в соответствии с субъективными потребностями. Она характеризуется направленностью личности на конструктивное разрешение конфликта с сохранением своего здоровья и ориентацией на достижение поставленной социально-приемлемой цели. В целом, конструктивная конфликтность представляет собой личностный конструкт, который по мнению Джорджа Келли, является абстракцией (обобщением) из предшествующего опыта и служит классификационно-оценочным эталоном, проверяемым на собственном опыте. Конструктивная конфликтность является интегративной характеристикой личности, проявляющейся в частоте вступления в конфликт, способности адекватно входить в конфликт и поступать конструктивно. Для человека, владеющего такой конфликтностью характерна открытость, выдержка, самообладание, готовность к сотрудничеству.

Особое внимание исследователи обращают на обоснование психологических механизмов конструктивной конфликтности, таких как инсайт, катарсис, интерпретация, директива, обратная связь, поддержка, убеждение, идентификация, аналогия, мотивирование, моделирование, конструирование, фасилитация, конверсия, трансформация, инверсия. При этом отмечается необходимость расширения рамочных условий понимания каким образом происходит функционирование данной компетентности. В качестве перспективного направления подчеркивается учет опыта, накопленного в рамках психодраматического подхода.

Механизм психодраматического воздействия заключается, по мнению Якоба Леви Морено, в том, что сама жизнь происходит из действия и взаимодействия, поэтому преимущественная ориентация на них присуща созданному им методу. «Действие, физическое движение, на которых построена психодрама, повышают возможность такого важного источника познания себя и других, как сигналы невербального поведения. В процессе проигрывания снижается влияние привычных вербальных защитных реакций, поэтому психодрама весьма эффективна в работе с клиентами, склонными к интеллектуализации своих переживаний или же к пассивности, выражающейся в трудности перехода от рассуждений к активным действиям. С другой стороны, психодрама может существенно помочь тем клиентам, у которых имеются трудности вербализации своих чувств и своего жизненного опыта в целом, т.к. действие в ней идет впереди слов» [14].

«Вначале психодраматического сеанса определяется «проблема», выбирается «герой», чья проблема разыгрывается, и выделяются подыгрывающие лица, помогающие разобраться в конфликте, оппонирующие главному действующему лицу («протагонисту») или намечающие для него правильное рациональное решение («Alter Ego», или «дублер»). Психотерапевт выступает в качестве режиссера, но отнюдь не директивного руководителя. «Дублер», или вспомогательное «Я», выступает как сотерапевт, неназойливо помогая герою найти продуктивный выход из создавшейся ситуации. Обсуждение, как и само представление, богато сильными аффективными реакциями (иногда приглашаются и члены семьи), а «протагонист», чья проблема разыгрывается, проецирует свои переживания из мира психодрамы в мир реальный, адаптируясь в нем при помощи наигранных шаблонов правильного поведения» [14].

«В ходе драмы воссоздается субъективная реальность сложного мира внутренних переживаний и отношений протагониста... Протагонист проявляет весь набор типичных для него моделей поведения и различных эмоциональных состояний. Содержанием драматического действия становятся не вполне осознаваемые и не пережитые в полной мере аспекты его жизни. С помощью специальных техник в ходе драмы реконструируются и раскрываются непроявленные чувства и неосознанные установки» [14, с. 11].

«Исцеляющее воздействие психодрамы как группового метода во многом связано с тем, что психологическая правда клиента предъясняется им в ситуации защищенности от неудач и от эмоционального отвержения другими, в атмосфере психологической поддержки группы, в условиях пробуждающих его витальность и креативный потенциал, благодаря переживанию радости игры, включению мощных каналов эстетического. Все эти качества психодраматического действия способствуют достижению личностной автономии и индивидуальной идентичности, укрепляют надежду на изменения, поощряют и стимулируют ответственность за свою жизнь и принимаемые решения. Можно сказать, что стратегическая цель психодрамотерапии – развитие той части психики, которая может быть названа выбирающим «Я», которое дирижирует всем множеством граней существования человека в интересах личностного роста, конструктивного социального участия, достижения человеком более полной интегрированности и целостности» [14, с. 12–13].

Таким образом, реализация механизма психодраматического воздействия способствует нахождению различных способов творческого разрешения проблем в различных сферах профессиональной деятельности и жизнедеятельности. А самое главное – данный механизм можно рассматривать как психотерапевтическую основу ресурсного мышления. Данный вид мышления характерен для творчески мыслящих профессионалов и проявляется в продуктивной генерации идей при решении проблемы, что обеспечивает возможность проявления конструктивной активности в конфликтных ситуациях.

Экспликация когнитивных ресурсов характеризуется принятием проблемы, ибо появляется возможность адекватного её осознания. На первом этапе разрешения конфликта важны такие особенности ресурсности мышления, как способность изменять восприятие ситуации таким образом, чтобы видеть её латентные, потенциальные стороны. Такой подход создает возможность прогнозировать вероятные конструктивные выходы из ситуации посредством реализации оригинальных, нестандартных решений.

Ресурсное мышление как когнитивный предиктор конструктивной конфликтной компетентности личности обладает следующими свойствами:

1. Расширяет возможности субъекта посредством проявления гибкости, динамичности, ценностно-смысловой ориентированности, эффективности взаимодействия в ситуации конфликта.
2. Повышает продуктивность профессиональной деятельности и удовлетворенность от работы, мобилизации ресурсов личности, что способствует изменению функциональной системности.
3. Усиливает функциональную системность как динамическую совокупность различных качеств личности, формирующуюся с целью достижения человеком позитивного результата в своей жизнедеятельности.

В целом, проведенный теоретический анализ в русле психодраматического подхода позволяет получить ответ на вопрос: Каким образом ресурсное мышление становится когнитивным предиктором конструктивной конфликтной компетентности личности? Проявление ресурсного мышления проходит ряд этапов: 1 этап: триггером выступают потребности (личностные и профессиональные) к поиску и осмыслению информации и средств, необходимых для разрешения возникших проблем. Поэтому формирование потребностей служит основой развития личности; 2 этап: адекватная и оперативная реализация этих информационных и операциональных средств; 3 этап: осмысление обратной связи о степени достижения поставленной цели, а в случае необходимости – коррекция используемых средств.

Следовательно, ресурсное мышление снижает риски возникновения дисфункциональных конфликтных ситуаций, что увеличивает возможности рефлексивных, саморегулятивных, творческих и высших духовных способностей. Конструктивная конфликтная компетентность характеризуется направленностью личности на опорные, ресурсные точки в ходе разрешения конфликта с сохранением позитивных межличностных отношений. Ресурсное мышление в качестве когнитивного предиктора конструктивной конфликтной компетентности личности служит средством прогнозирования развития ситуации и выбора адекватных средств её оптимального решения.

Ресурсные возможности механизма психодраматического воздействия в условиях реализации конструктивной конфликтной компетентности имплицитно содержатся в положениях, разработанных Морено. Он считал, что особенности нашего реагирования на людей формируются прошлыми переживаниями и культурными паттернами общества, в котором личность живет; им могут соответствовать особые виды продуктивного поведения. Каждая роль – это слияние частных и коллективных элементов. Какие обстоятельства ни контролировали бы паттерны поведения, они прочно укоренились в нашем внутреннем мире, потому что мы носим их с собой везде. Мы можем поменять партнеров, работу, даже страну проживания, но так и не будем способны на разумные способы взаимодействия. «Это» продолжает появляться с новой силой, часто против нашего сознательного желания, создавая временами крайне болезненные ситуации.

Перспективным представляется позиция Морено, которого интересовало «столкновение», происходящее между личностями, способными быть наполненными возможностью творчества и спонтанностью. Психодрама является процессуальным инструментом, с помощью которого можно исследовать жизнь, подвергая себя риску без страха наказания. Такой подход способствует открытию новых возможностей для личностного роста.

Литература

1. Анцупов А. Я., Прошанов С. Л. История отечественной конфликтологии. Указатель 1892 диссертаций. 2-е изд., испр. и перераб. Москва: Проспект, 2021. 352 с.
2. Баныкина С. В. Конфликтологическая компетентность руководителя. Москва: Сентябрь, 2012. 192 с.

3. Башкин М. В. Когнитивные аспекты поведения в межличностном конфликте студентов с высоким уровнем выраженности внутриличностной конфликтности. В сборнике: Общение в эпоху конвергенции технологий. Москва, 2022. С. 303–305.
4. Главатских М. М., Помыткина Т. Ю. Основы медицинской конфликтологии. Ижевск, 2020. (2-е издание, исправленное и дополненное).
5. Гришина Н. В. Изменения в научном дискурсе конфликта: к понятию конструктивной конфликтности // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография. Под ред. А. В. Карпова, М. М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 11–26.
6. Дубовицкая Т. Д., Щербакова О. И. От конфликтологической компетентности к конфликтологической культуре личности // Социальный мир человека. Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25–26 июня 2008. Под ред. Н. И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2008. С. 269–270.
7. Калинин И. В. Психология внутреннего конфликта человека. Ульяновск: УИПКПРО, 2003. 164 с.
8. Кашапов А. С. Акмеологические основы управления конфликтом: учебно-методическое пособие. Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 83 с.
9. Кашапов М. М. Акмеология. Учебное пособие. Ярославль, 2011.
10. Кашапов М. М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности. Панов В. И., Кашапов М. М., Чумаков М. В., Коршунов Н. И., Яльцева Н. В., Смирнов А. А., Пошехонова Ю. В., Томчук С. А., Филатова Ю. С., Серафимович И. В., Башкин М. В., Селезнева М. В., Кашапов А. С., Постнова А. А., Бузмакова А. В., Воскресенский А. М. Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2012. С. 13–104.
11. Кашапов М. М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика, 2012. № 3. С. 31–41.
12. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018.
13. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления Учебное пособие. Серия 76. Высшее образование (2-е изд., пер. и доп). Москва, 2020.
14. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 352 с.
15. Леонов Н. И. Конфликтология: общая и прикладная: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 395 с.
16. Нижегородцева Н. В. Формирование конфликтной компетентности педагогов в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 27-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2022. С. 89–92.
17. Пазухина С. В. Психология делового общения руководителя образовательной организации: курс лекций; практикум: учебное пособие. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2017. 173 с.
18. 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.
19. Серафимович И. В. Метакогнитивность надситуативного мышления и стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях // Вестник КГУ. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. № 2. С. 75–81.
20. Скотт Д. Г. Конфликты, пути их преодоления. Киев: Внешторгиздат: Киев. отделение, 1991. 189 с.
21. Филатова Ю. С., Кашапов М. М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории. От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д. Б., 2015. С. 387–390.
22. Филатова Ю. С. Взаимосвязь стажа врача с коммуникативной и конфликтной компетентностью. Социальный мир человека. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация». Серия «Язык социального» Под редакцией Н. И. Леонова. 2018. С. 232–235.
23. Хасан Б. И. Конфликт поколений: вчера, сейчас и всегда! // Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада: материалы 27-й научно-практической конференции. Красноярск, ноябрь 2020. Отв. за вып. Е. А. Келлер. Красноярск, 2021. С. 5–14.
24. Щербакова О. И. Психотехнологии в процессе обучения конфликтологии. Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира. Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов, 2019. С. 406–408.
25. Bar-Tal D. From Intractable Conflict Through Conflict Resolution to Reconciliation: Psychological Analysis // Political Psychology, Vol. 21, № 2, 2000. P. 351–365.
26. Deutch M. Distributive justice. A Social-psychological Perspective. New Haven and London, Yale univ. press, 1985.
27. Folger J. P., Poole M. S. Working through conflict. Glenview (ill): Scott, Foresman, 1984.

28. Kruglanski A. Psychological Constructivism in therapy and counseling: Some unresolved issues. *Counseling Psychologist*. Vol. 16. 1988. 245-248.
29. Kruglanski A. W. The quest for the gist: On challenges of going abstract in social personality psychology. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 8, 2004. P. 156–163.
30. Walton R. E. *Managing Conflict*. N. Y.: Addison-Wesley Publishing Company, 1987.

УДК 159.9

Взаимосвязь вузовской адаптации и семейной сплоченности у студентов

А. А. Смирнов, О. В. Бача, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию взаимосвязи вузовской адаптации и семейной сплоченности у студентов. Изучение данной темы необходимо для того, чтобы осветить важность семейных отношений для благополучного психологического развития будущих студентов ВУЗов. Поскольку способность адаптироваться является ключевым качеством на всех этапах жизни человека, и изучение данной связи позволит определить механизмы и факторы, способствующие успешному протеканию процесса адаптации к ВУЗу для дальнейшего успешного старта студента во взрослую жизнь. Результаты исследования подтверждают наличие связи между Вузовской адаптацией и Семейной сплоченностью, указывают на влияние компонентов друг на друга на различных этапах адаптации, в частности, подтверждается роль Эмоциональной связи в семье и Семейной сплоченности в целом, как основы для развития адаптивного потенциала личности.

Постановка проблемы исследования. В современном обществе важное место занимает проблема адаптации студентов в условиях вуза. Внимание к вузовской адаптации обусловлено тем, что она оказывает влияние на успешность студентов в учебной деятельности, будущей профессиональной карьере и также в общении. В свою очередь, семейная сплочённость, является важным фактором адаптивного потенциала личности. Особенности функционирования семейной системы, её замкнутость или открытость, разобщенность или сплоченность могут служить серьезным фактором развития способности человека адаптироваться. Так как именно в семье индивид усваивает первые правила и нормы поведения. В связи с этим, данной работе поднимается проблема взаимосвязи вузовской адаптации и семейной сплоченности.

Цель исследования: изучить взаимосвязь между вузовской адаптацией и семейной сплоченностью у студентов.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы: взаимосвязи вузовской адаптации и семейной сплоченности студентов;
2. Установить характер взаимосвязи компонентов вузовской адаптации и показателей семейной сплоченности студентов;
3. Выявить направленность взаимного влияния вузовской адаптации и семейной сплоченности студентов вуза.

Гипотезы:

1. Вузовская адаптация связана с Семейной сплоченностью;
2. Семейная сплоченность является фасилитирующим фактором Вузовской адаптации;
3. Семейная сплоченность оказывает влияние на все компоненты Вузовской адаптации;

Выборка. Процедура исследования заключается в проведении опроса студентов юридического факультета и факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Суммарное число испытуемых: 73 человека, из них женщин – 63, мужчин – 10. Возраст испытуемых составляет 17-21 год.

Подбор методического инструментария исследования. Нами были выбраны следующие методики:

Опросник «Адаптация студентов к ВУЗу» (М. С. Юркина);

Шкала семейной адаптации и сплоченности (Д. Х. Олсон).

Эти методики были выбраны в связи с их универсальностью, которая заключается в подходящем нашему исследованию определении нужных составляющих. Они проверены многократными исследованиями и являются наиболее точными. Исходя из полученных результатов, необходимо провести теоретический анализ понятий, связи которых оказались наиболее статистически значимыми.

Теоретический анализ проблемы вузовской адаптации, позволяет принять следующее определение данного феномена. «Под вузовской адаптацией понимается выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента» (цит. по [5]). Вузовская адаптация может длиться на протяжении всего обучения студента в университете и оказывать влияние на различные сферы жизни студента. Понятие вузовской адаптации включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: социальный, дидактический, профессиональный [5]. Социальная адаптация отражает изменение роли студента в обществе, усвоение норм вуза. Дидактическая адаптация включает приспособление студента к учебному ритму, формам работы в вузе. Профессиональный компонент отражает вхождение студента в профессиональную среду, усвоение норм и ценностей выбранной профессии. Данные компоненты представляют особенности процесса вузовской адаптации и вместе составляют её полноценное определение.

В свою очередь, семейная сплоченность – это степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи они взаимозависимы, при минимальной – автономны и дистанцированы друг от друга. Семейная сплоченность включает в себя такие показатели как эмоциональная связь между ее членами, семейные границы, принятие решений, время, друзья, интересы и отдых. Также одним из критериев семейной сплоченности служит способность семьи адаптироваться к меняющимся условиям, семейная адаптация в используемой нами методике выделяется отдельным интегральным показателем и также включает в себя следующие компоненты: лидерство, контроль, дисциплина, роли и правила [9]. Рассмотрим более подробно те компоненты, которые находятся в связи с компонентами вузовской адаптации. Эмоциональная связь отражает степень близости между членами семьи, насколько сильный эмоциональный отклик члены семьи вызывают друг у друга. Семейные границы характеризуются степенью замкнутости, закрытости или открытости семейной системы, отражают возможность члена семьи выходить за границы данной системы. Принятие решений говорит о роли каждого члена семьи при решении семейных вопросов, о том, насколько прислушиваются к мнению отдельных членов семьи при коллективном принятии решений. Показатель Время измеряет, какую часть своего личного времени отдельный член семьи тратит на совместное времяпрепровождение. Друзья показывает то, как другие люди, не являющиеся родственниками, вхожи в семейную систему, есть ли друзья семьи и если да, то насколько их отношения близки. Интерес и Отдых также отражает характер совместного времяпрепровождения членов семьи, проводят ли они вместе свой отпуск (отдых) и пересекаются ли их интересы. Лидерство отражает возможность члена семьи показывать свои способности к ведению данной системы за собой, насколько это доступно в конкретной семейной системе и насколько запрещается проявление лидерской позиции. Контроль определяется как проверка соблюдения членами семьи установленных правил в семье.

Дополнительно проблемой связи семейной сплоченности и вузовской адаптации занимались такие исследователи как Н. И. Низамова и И. А. Талышева [2]. В их работе подчеркивается роль семейных отношений в процессе адаптации первокурсников. Отмечается, что большинство респондентов, будучи из благополучной семьи, успешно справлялись с трудностями на первых порах обучения, в том числе обращаясь к семье за помощью и поддержкой. Также в работе А. Ю. Светоносковой было выявлено положительное влияние благополучных детско-родительских отношений на успешность адаптации первокурсников, что подчеркивает важность семьи как системы, формирующей адаптивные стратегии поведения индивида [4]. Новизна нашего исследования подчеркивается тем, что в данной работе используются методики, которые не применялись в предыдущих исследованиях, измеряющих показатели Семейной сплоченности и Вузовской адаптации. Это позволяет изучить более подробную и полную картину изучаемой проблемы, в частности, затрагивается специфика адаптации к вузовскому обучению.

Результаты исследования, их описание и интерпретация. В ходе проведенного нами исследования были получены следующие корреляционные связи (Таблица 1):

Таблица 1

**Корреляционные связи между показателями
Семейной сплоченности и компонентами Вузовской адаптации**

	СС	СемАд	ЭС	СГ	ПрР	Вр	Др	ИО	Л	К	Д	Р	П
ДА	0,33**	0,05	0,30**	0,09	0,37***	0,33**	0,05	0,19	-0,06	0,24*	0,14	-0,03	-0,09
СА	0,18	0,20*	0,20*	-0,07	0,13	0,15	0,21*	0,16	0,19	0,08	0,09	0,02	0,21*
ПА	0,36**	0,12	0,26*	0,27**	0,18	0,24*	0,19	0,35**	0,36**	0,15	0,06	-0,14	0,06

Обозначения: СС – семейная сплоченность, СемАд – семейная адаптация, ЭС – эмоциональная связь, СГ – семейные границы, ПрР – принятие решений, Вр – время, Др – друзья, ИО = интересы и отдых, Л – лидерство, К – контроль, Д – дисциплина, Р – роли, П – правила; ДА – дидактическая адаптация, СА – социальная адаптация, ПА – профессиональная адаптация.

При анализе связей внутри системы, было выявлено, что Семейная сплоченность и Вузовская адаптация связаны между собой по многим компонентам, что подтверждает нашу первую гипотезу.

В первую очередь рассмотрим связи интегрального показателя Семейной сплоченности с компонентами Вузовской адаптации. Из Таблицы 1 видно, что она связана с Дидактической и Профессиональной адаптацией, связи прямые и имеют среднюю силу. Значит, повышение одного показателя сопровождается повышением другого. Данные корреляции объясняются тем, что сплоченные и близкие отношения в семье являются важными факторами формирования у ребенка способности адаптироваться [8]. В случае с дидактической адаптацией это может выглядеть следующим образом. Обучение в стенах университета несет специфичный характер, оно несет за собой смену привычных школьных стандартов обучения на предельно новые университетские. И, в случае, если в семье присутствует поддержка, взаимопонимание, студенту проще освоить новые нормы, поскольку достаточный уровень семейной сплоченности снижает тревожность студента, характерную для начальных этапов адаптации, этот факт подтверждает исследование А. А. Токмаковой и М. В. Яворской, где обнаружена отрицательная связь между Сплоченностью в семье и тревожностью [7]. Также в случае с профессиональной адаптацией, если семья поддерживает выбор ребенка, поощряет его профессиональное становление, то тревожность обучающегося снижается. При изучении корреляционных отношений данных компонентов значимых влияний между ними не было обнаружено, поэтому вместе с выше сказанным можно утверждать и то, что чем более человек адаптивен, тем более он сплочен с семьей, поскольку данное качество помогает успешно регулировать конфликтные ситуации в семье, находить компромиссы, что сохраняет близость отношений в семье.

Далее рассмотрим корреляцию Вузовской адаптации с Эмоциональной связью в семье. Данный показатель единственный, который связан со всеми компонентами Вузовской адаптации. Это может говорить о том, что степень эмоциональной связи в семье играет большую роль в процессе адаптации у студентов. Степень привязанности друг к другу может служить основой для доверительных отношений в семье, что в свою очередь обеспечивает поддержку, понимание, доверие со стороны семьи, т.е. способствует психологическому благополучию человека. В случае, если привязанность слишком слабая, это может привести к трудностям в установлении здоровых отношений с людьми, к склонности к агрессии и отклоняющемуся поведению, что является ингибирующими факторами адаптации [3].

Следует рассмотреть влияние показателя Эмоциональной связи на компоненты Вузовской адаптации (Таблица 2).

Таблица 2

**Корреляционные отношения показателя Эмоциональной связи и компонентов
Вузовской адаптации на различных уровнях**

	Прямое влияние		Обратное влияние	
1 уровень ВА	ПА --> ЭС	0,43	ЭС --> ПА	0,3
	СА --> ЭС	0,91	ЭС --> СА	0,88
	ДА --> ЭС	0,07	ЭС --> ДА	0,1
2 уровень ВА	ПА --> ЭС	1	ЭС --> ПА	0,81
	СА --> ЭС	0,53	ЭС --> СА	0,23
	ДА --> ЭС	0,47	ЭС --> ДА	0,4
3 уровень ВА	ПА --> ЭС	0,75	ЭС --> ПА	0,19
	СА --> ЭС	0,61	ЭС --> СА	0,32
	ДА --> ЭС	0,61	ЭС --> ДА	0,45

Обозначения: ВА – вузовская адаптация, ПА – профессиональная адаптация, СА – социальная адаптация, ДА – дидактическая адаптация, ЭС –эмоциональная связь.

Из таблицы видно, что в целом Вузовская адаптация оказывает большее влияние на Эмоциональную связь нежели наоборот. На начальном уровне выявлено взаимное влияние компонентов. Влияние Социальной адаптации может быть обусловлено тем, что, студент, выстраивая отношения с окружающими, может обрести новых друзей, коллег, что в свою очередь дает студенту свободный частичный выход из эмоциональной связи с членами семьи. Поскольку в лицах друзей и сокурсников студент также может обрести поддержку и доверие, в связи с чем эмоциональная связь с семьей может претерпевать некоторые изменения. Также это может свидетельствовать о том, что на низких уровнях вузовской адаптации студент опирается на эмоциональную связь, которая позволяет повысить Социальную адаптированность. Обратное же влияние компонентов объясняется тем, что эмоциональная близость в семье является основой для формирования у человека умения выстраивать доверительные социальные контакты, обеспечивающее успешное протекание социальной адаптации в будущем. Дружеские отношения способствуют эмоциональному комфорту студента, которое часто характеризуется такими показателями как устойчивое настроение, положительные эмоции и чувства, позитивное переживание событий, что способствует успешной адаптации студента [6]. На втором уровне адаптации особое влияние уже имеет компонент Профессиональной адаптации. Это также может быть связано аналогично, как и в случае с Социальной адаптацией. У студента формируются базовые профессиональные навыки, его профессиональная позиция, что может отражаться на взаимоотношениях с семьей. Студент уже более сильно интересуется профессией, и закономерно его психическому развитию задумывается о будущей карьере. Он может углубиться в этот процесс, устраиваясь на первую работу, совмещая ее с учебой, или занимаясь исследовательской деятельностью. Все это может привести к перемещению фокуса студента с семьи на становление себя как будущего профессионала. Вместе с этим могут смениться и актуальные ценности студента, что иногда может привести к недопониманию в отношениях с семьей и повлиять на их эмоциональную связь. Но также если в семье данная связь устойчива, то её члены будут с пониманием относиться к этому выбору, поддерживать студента на карьерном пути и студент будет опираться на Эмоциональную связь в семье, что объясняет обратное влияние Профессиональной адаптации и Эмоциональной связи. Далее, наиболее сильное влияние встречается на последнем уровне адаптации. Здесь наблюдается только прямое влияние всех компонентов Вузовской адаптации на показатель Эмоциональной связи, причем достаточно сильное. Это объясняется тем, что у студента уже сформированы навыки саморегуляции. Это отражается и в профессиональном, и в социальном, и в учебном аспектах. К концу обучения студент уже становится более зрелой личностью, его ценности и приоритеты становятся более устойчивыми и могут оказывать влияние на отношения с семьей. Студент становится самостоятельным и уже встает на путь взрослого. Он может задумываться о карьере и уже о собственной семье. В связи с этим, эмоциональная связь может меняться, но не обязательно утрачиваться. Эмоциональные отношения с семьей сохраняются, но уже переходят на другой уровень.

В общем и целом, влияние Вузовской адаптации на Эмоциональную связь также можно объяснить тем, что общая удовлетворенность студента условиями обучения в университете, социальными пара-

метрами новой среды обучения и его адаптированность к ним приводит к повышению эмоциональной связи в семье.

Так мы выявили прямое и обратное влияние некоторых компонентов Семейной сплоченности на Вузовскую адаптацию. Далее следует рассмотреть корреляционные отношения интегрального показателя Семейной сплоченности с данными компонентами (Таблица 3).

Таблица 3

Влияние Семейной сплоченности на компоненты Вузовской адаптации на различных уровнях

	Прямое влияние		Обратное влияние	
	1 уровень ВА	ПА --> СС	0,52	СС --> ПА
	СА --> СС	0,87	СС --> СА	1
	ДА --> СС	0,11	СС --> ДА	0,79
2 уровень ВА	ПА --> СС	1	СС --> ПА	1
	СА --> СС	0,56	СС --> СА	0,5
	ДА --> СС	0,47	СС --> ДА	0,55
3 уровень ВА	ПА --> СС	0,79	СС --> ПА	0,74
	СА --> СС	0,68	СС --> СА	0,65
	ДА --> СС	0,49	СС --> ДА	0,46

Обозначения: ВА – вузовская адаптация, ПА – профессиональная адаптация, СА – социальная адаптация, ДА – дидактическая адаптация, СС – семейная сплоченность.

Из Таблицы 3 видно, что наиболее сильное влияние Семейная сплоченность оказывает на первом уровне адаптации, а ближе к 3 уровню влияние снижается и влияние становится обратным. Это может быть связано со спецификой процесса адаптации. Начальные этапы характеризуются привыканием студента к изменившимся условиям обучения, здесь студент может часто обращаться за поддержкой семьи, и чем более семья сплоченная, тем больше она может поддержать студента и поспособствовать его дальнейшей адаптации на уровне каждого компонента. Далее, приняв нормы учебного заведения, выработав стратегии поведения, у студента формируются навыки саморегуляции, позволяющие решать некоторые проблемные ситуации самостоятельно, без обязательной поддержки семьи. В работе Н. М. Голубевой и А. А. Головановой подтверждается роль саморегуляции в процессе адаптации студентов, они подчеркивают, что данный навык позволяет человеку отдавать себе отчет в изменениях своей эмоциональной сферы, проанализировать, описать и высказать то, что с ним происходит внутри, это повышает его способность справляться со стрессом самостоятельно [1]. Дополнительно, студент уже является носителем еще большего количества социальных ролей, нежели до обучения в ВУЗе, теперь он не ограничен ролью ребенка в семье или школьника, он может стать работником, коллегой, активистом, исследователем, что требует от него времени и усилий, которые могут идти в обход семейной системы, а это может сказываться на эмоциональной связи внутри семьи.

Выводы. Таким образом, нами была изучена взаимосвязь между вузовской адаптацией и семейной сплоченностью студентов, проведен теоретический анализ проблемы, установлен характер и направленность взаимосвязей.

Приведенные данные и результаты исследования подтверждают наши гипотезы. Во-первых, действительно, существует связь между Семейной сплоченностью и вузовской адаптацией (Эмоциональная связь положительно связана со всеми компонентами Вузовской адаптации, интегральный показатель Семейной сплоченности связан с Профессиональным и Дидактическим компонентом Вузовской адаптации, и др. (Таблица 1)). Эта связь обусловлена тем, что семейная сплоченность способствует психологическому благополучию ребенка, что подразумевает под собой формирование у него адаптивных стратегий поведения.

Во-вторых, Семейная сплоченность, действительно, является фасилитирующим фактором Вузовской адаптации, это подтверждают данные о наличии положительных корреляционных связей между

компонентами и анализ корреляционных отношений. Семейная сплоченность может способствовать успешной адаптации студентов к ВУЗу тем, что возможность обратиться за помощью и поддержкой к близким людям снижает тревожность и влияние стрессогенных факторов на студента, что оказывает положительное влияние на адаптацию.

В третьих, действительно, Семейная сплоченность оказывает влияние на все компоненты Вузовской адаптации, это подтвердили корреляционные отношения на различных уровнях Вузовской адаптации. Выявлено, что наиболее сильное влияние Семейная сплоченность оказывает на первом уровне адаптации, а ближе к 3 уровню влияние снижается и становится обратным. Это мы связываем со спецификой процесса адаптации и формированием у студента навыков саморегуляции.

Литература

1. Голубева Н. М., Голованова А. А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде ВУЗа // Саратовский государственный университет, 2014. Саратов. С. 125–130.
2. Низамова Н. И., Талышева И. А. Влияние особенностей воспитания и отношений в семье на адаптацию студентов-первокурсников в вузе // Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. Елабуга. С. 4–5.
3. Сафина М. В. Эмоциональная близость как фактор семейного благополучия // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов, 2023. Москва. С. 212–219.
4. Светонослова А. Ю. Влияние детско-родительских отношений на эмоциональную сферу и успешность адаптации студентов-первокурсников / А. Ю. Светонослова, А. И. Кукуляр, С. В. Волченко // Мир науки. Педагогика и психология, 2022. Т. 10. № 3.
5. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Психология вузовской адаптации: учеб. Пособие. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2009. с. 115.
6. Соловьева Е. В., Смирнов А. А. Взаимосвязь эмоционального комфорта и адаптации студентов к вузу. Межполюсные различия // Электронный архив КФУ. Казань, 2020.
7. Токмакова А. А., Яворская М. В. Взаимосвязь семейных отношений у молодых людей с разным уровнем тревожности // Тенденции развития науки и образования: научный журнал, 2022. Владивосток. № 86 (8). С. 86–90.
8. Шипова Л. В. Взаимосвязь семейной сплоченности с уровнем эмпатии и показателями социально-психологической адаптации у подростков из неблагополучных семей // Научное мнение: научный журнал, 2014. Санкт-Петербург. № 5. С. 254–258.
9. Olson D. H. Circumplex model of Marital & Family systems // The Journal of family Therapy, special edition «Empirical approaches to family assessment», 1999. 22 p.

УДК 159.9

Публичное просоциальное поведение современных волонтеров

Е. А. Серова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируются теоретические подходы к пониманию публичного типа просоциального поведения волонтеров. Представлены результаты эмпирического исследования, целью которого являлось изучение типов просоциального поведения молодых и «серебряных» волонтеров в современном российском обществе. Исследование показало, что публичный тип просоциального поведения является инвариантной характеристикой молодых и «серебряных» волонтеров, но имеет разное смысловое содержание. Для молодых волонтеров такое поведение связано с возможностью привлечения внимания общественности к значимым социальным проблемам при помощи средств массовой коммуникации и обусловлено подкреплением собственной самооценки за счет мнения общества об их поступках. «Серебряным» волонтерам публичное волонтерство помогает объединяться с единомышленниками, расширить круг социальных контактов для решения социально значимых задач, в том числе проблем местных сообществ.

Ключевые слова: волонтер; публичное просоциальное поведение; медиаволонтерство, «серебряные» волонтеры.

Постановка проблемы исследования. Изучение разнообразных типов просоциального поведения волонтеров в современном обществе приобретает высокую актуальность в связи с необходимостью поиска мотивообразующих механизмов формирования конструктивного и помогающего поведения личности. Процессы взаимопомощи и поддержки способствуют развитию здоровой социальной среды и солидарности в обществе. Просоциальное поведение может служить средством предупреждения и разрешения конфликтов; помогает развивать социальные навыки, межличностное общение и взаимодействие. В настоящее время волонтеры разных поколений помогают людям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях, пожилым людям, детям и инвалидам, бездомным животным; оказывают помощь в организации информационных кампаний и просветительских мероприятий; участвуют в экологических акциях, в работе по оказанию помощи в случае катастроф и стихийных бедствий; оказывают помощь в медицинских учреждениях и др.

Необходимо отметить, что поведение современных волонтеров обладает определенной спецификой. Нередко они оказывают помощь публично, привлекая к проблеме и объекту помощи внимание общественности. Помимо помощи в режиме реального времени, волонтеры продвигают различные социальные проекты в онлайн формате с привлечением медиаресурсов. Интернет и социальные сети становятся неотъемлемой частью волонтерских движений.

Волонтерская деятельность как форма просоциального поведения характеризует поступки, совершаемые одним человеком для другого и ради его пользы [12]. Вопрос участия в волонтерской деятельности представителей разных поколений представляет интерес для многих как отечественных, так и зарубежных ученых, предпринимающих шаги для систематизации знаний о межпоколенческих различиях и особенностях в контексте ценностно-смыслового содержания волонтерской деятельности как формы просоциальной активности граждан [10, с. 456]. Изучением различных аспектов просоциального поведения волонтеров разных поколений занимались А. А. Левшина [4], М. Г. Федорук [11], Е. С. Лехмус [5], В. В. Овсий [7], Л. В. Прохорова [8] У. П. Кретьева [2], Е. А. Коган [1], С. Holdsworth [14], Terry Y. Lum [15] и др.

Просоциальное поведение – явление достаточно многоплановое. В общем виде оно представляет собой поведение, направленное на благо другого человека или группы. Как отмечает М. И. Логвинова: «...как правило, оно полимотивировано и крайне редко является полностью бескорыстным [6]».

Н. В. Кухтова под просоциальным поведением предлагает понимать «...положительные действия субъекта, направленные на другого человека (общество), что обуславливается внутренним давлением (личностными диспозициями) и межкультурным влиянием [3]».

Г. Карло призывает рассматривать просоциальное поведение как «...сложно организованное явление, имеющее особенности проявления в зависимости от контекста. Он выделил шесть типов просоциального поведения: уступчивый (помощь в ответ на просьбу), публичный (помощь перед другими), анонимный (помощь без огласки), экстренный (помощь в чрезвычайных ситуациях), эмоциональный (помощь через призму эмоционального переживания), альтруистический (помощь без ожидания вознаграждения) [13]».

Согласно Н. В. Кухтовой, публичное просоциальное поведение представляет собой помощь перед другими людьми, мотивируемую желанием получить одобрение и уважение других и повысить собственную самооценку, и чаще возникает перед аудиторией (при наличии окружающих людей) [3]. Вместе с тем, публичная просоциальная активность, вероятно, может способствовать развитию гражданской ответственности, активному участию личности в проблемах общества и привлечению к ним внимания общественности.

Вопрос о социально-психологических характеристиках публичной просоциальной активности волонтеров является малоизученным явлением и требует детального изучения. Вызывает интерес сравнение проявлений публичного просоциального поведения разными поколениями волонтеров – молодыми и «серебряными» волонтерами. Для изучения и сравнительного анализа смыслового содержания публичного просоциального поведения волонтеров двух указанных поколений автором в 2023 году было проведено эмпирическое исследование.

Организация процедуры и методы исследования. Исследование проводилось на эмпирической выборке, состоящей из:

студентов 1–4 курсов в возрасте от 17 до 23 лет ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (100 человек).

волонтеров «серебряного» возраста от 50 лет и старше (участников волонтерского движения Ярославской, Костромской, Ивановской, Московской областей (95 человек).

Общая численность выборки составила 195 респондентов.

Выбор в качестве объекта исследования представителей двух указанных поколений связана с тем, что именно эти две группы наиболее массово задействованы в волонтерской деятельности.

Цель исследования – изучение и сравнительный анализ смыслового содержания публичного просоциального поведения молодых и «серебряных» волонтеров.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики: методика изучения типов просоциального поведения «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло и Б. А. Рэндалл, адаптированная Н. В. Кухтовой [3, с.110], Опросник терминальных ценностей ОТеЦ И. Г. Сенина [9], анкетирование волонтеров о предпочитаемых видах деятельности. Для выявления взаимосвязи между публичным типом просоциального поведения и выбором деятельности волонтеров был проведен корреляционный анализ с применением рангового коэффициента корреляции г-Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате применения методики «Измерение просоциальных тенденций» были получены данные, согласно которым наиболее выраженным типом просоциального поведения волонтеров является альтруистический тип: 23,25 балла у «серебряных» волонтеров, и 21,78 балл у молодых волонтеров. Это свидетельствует о высоком стремлении волонтеров оказывать помощь бескорыстно и без личной выгоды. Альтруистический тип поведения у «серебряных» волонтеров более выражен ($U=3568$; $Z=-2,47$; $p<0,01$). Проведенная проверка статистической значимости различий между группами волонтеров по типам просоциального поведения с использованием U-критерия Манна-Уитни показала, что выделенные группы респондентов достоверно различаются по всем типам просоциального поведения, кроме публичного (таблица 1).

Таблица 1

Значимость различий между типами просоциального поведения молодых и «серебряных» волонтеров

Тип просоциального поведения	Средние значения		U	Z	Уровень значимости p	
	Молодые волонтеры	Серебряные волонтеры				
Публичный	11,95	12,60	4276	-1,21	0,227471	
Анонимный	15,79	17,28	3766	-2,51	0,012203	*
Экстренный	11,40	12,28	3626,5	-2,88	0,004003	**
Эмоциональный	17,19	18,49	3667,5	-2,76	0,005804	**
Альтруистический	21,78	23,25	3568	-3,01	0,002594	**
Уступчивый	7,29	7,77	3796	-2,47	0,013388	*

Обозначения:

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

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

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

Публичный тип просоциального поведения – это единственный тип поведения, по которому волонтеры молодого и «серебряного» возраста значимо не различаются (11,95 и 12,60 баллов соответственно). В соответствии с этим можно предположить, что необходимость оценки действий волонтеров со стороны других людей, общественного мнения в целом об их поступках является инвариантной особенностью волонтеров разных поколений. Положительное общественное мнение укрепляет мотивацию волонтеров любого возраста и поколения, вдохновляет их на продолжение просоциальной деятельности. Поддержка и признание помогают волонтерам ощущать ценность своих усилий, придают уверенность в действиях и усиливают чувство удовлетворения от волонтерства. Это является значимым как для молодых людей в период становления и самореализации, так и людей старшего возраста в контексте ресоциализации и психологического благополучия.

Далее были проанализированы связи публичного просоциального поведения с терминальными ценностями волонтеров с применением рангового коэффициента корреляции г-Спирмена у молодых и «серебряных» волонтеров (таблица 2).

Таблица 2

Ранговые коэффициенты корреляции между типами просоциального поведения и терминальными ценностями молодых и «серебряных» волонтеров

Терминальные ценности по методике ОТеЦ И.Г. Сенина		Публичное поведение молодых волонтеров	Публичное поведение «серебряных» волонтеров
1.	Собственный престиж	0,47	0,52
2.	Высокое материальное положение	0,36	0,41
3.	Креативность	0,36	0,35
4.	Активные социальные контакты	0,50	0,45
5.	Развитие себя	0,36	0,48
6.	Достижения	0,32	0,40
7.	Духовное удовлетворение	0,27	0,39
8.	Сохранение собственной индивидуальности	0,33	0,39

Обозначения:

0,20 – различия на уровне значимости $p < 0,05$,

0,26 – различия на уровне значимости $p < 0,01$,

0,32 – различия на уровне значимости $p < 0,001$.

Было выявлено, что публичное поведение и молодых, и «серебряных» волонтеров значимо коррелирует со всеми терминальными ценностями, что свидетельствует о том, что вне зависимости от того, какие ценности определяют просоциальное поведение волонтеров, значимым для них является мнение окружающих об их поступках. Молодые волонтеры, для которых наиболее значима ценность собственного престижа, вероятно, будут оказывать кому-либо помощь при наличии окружающих людей. Им необходима оценка действия со стороны других людей, что свидетельствует о выраженной потребности в признании, социальном одобрении своего поведения. Публичный тип поведения у молодых волонтеров значимо коррелирует с ценностью активных социальных контактов ($r_s=0,50$; $p<0,001$). Главным в процессе волонтерской деятельности для молодежи является установление таких взаимоотношений, где о них будут хорошо отзываться, и которые будут способствовать формированию положительного имиджа. У волонтеров старшего поколения прослеживается высокая связь всех терминальных ценностей с публичным, экстренным и эмоциональным просоциальным поведением. На самом высоком уровне значимости, как и у молодых волонтеров, связь ценности собственного престижа с публичным типом просоциального поведения ($r_s=0,52$; $p<0,001$). В данном случае эта корреляция может свидетельствовать о необходимости для «серебряных» волонтеров поддерживать свой социальный статус, получая одобрение со стороны окружающих за свои действия и поступки, осознавать принадлежность к группе. Можно предположить, что сохранение и поддержание собственного престижа для представителей старшего поколения вносит вклад в эмоциональное благополучие.

Возникает закономерный вопрос о смысловом содержании публичного просоциального поведения волонтеров. Является ли он проявлением эгоизма ее участников или свидетельствует о стремлении привлечь внимание общественности к социально-значимым проблемам. Для ответа на этот вопрос с применением коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена были проанализированы связи публичного типа просоциального поведения с выбором волонтерами двух поколений различных социальных практик. Были выявлены значимые положительные корреляционные связи публичного типа просоциального поведения с волонтерской деятельностью по оказанию помощи социально-незащищенным категориям населения ($r_s=0,32$; $p<0,001$) и бездомным животным ($r_s=0,36$; $p<0,001$), с медиаволонтерством ($r_s=0,26$; $p<0,01$) у представителей молодого поколения волонтеров. Вероятно, это свидетельствует о том, что молодые волонтеры стремятся к привлечению внимания к острым социальным проблемам, применяя при этом различные медиаплатформы. Этот механизм, может быть связан как с проявлением эгоистического альтруизма волонтеров, так и с попытками привлечь внимание к острым социальным проблемам и показать свое поведение в качестве примера. Это подтверждает широкое распространение в сети интернет социальных видеороликов, где волонтеры помогают социально-уязвимым людям и бездомным животным. С одной стороны, молодые люди улучшают собственное психоземotionalное самочувствие, «подпитываемое» положительными реакциями и комментариями, а с другой стороны – привлекают внимание общественности и получают возможность распространения информации

о проблеме и сборе денежных средств на ее разрешение. Обсуждение и одобрение просоциальной активности молодежи способствует повышению осведомленности населения о различных социально-значимых ситуациях; укрепляет доверие к проектам, в которых участвуют волонтеры.

У «серебряных» волонтеров была выявлена значимая корреляционная связь публичного просоциального поведения с участием в проектах, направленных на решение проблем местных сообществ ($r_s=0,21$; $p<0,05$). Это, вероятно, подтверждает стремление старшего поколения волонтеров привлечь внимание к вопросам, значимым для населения городов, в которых они проживают. Участие пожилых людей в решении проблем местного сообщества способствует сохранению их социальных связей и предотвращению социальной изоляции; развивает чувство собственной ценности и удовлетворенности от вклада в общественное благо; помогает оставаться активными и социально вовлеченными; дает возможность находить новые смыслы и цели в жизни. Публичный характер такой активности может способствовать объединению людей в целях совместного решения проблем или достижения социальных целей, служить способом выражения поддержки определенным общественным инициативам или группам людей. Это, в свою очередь, может привлечь больше внимания и возможностей для развития путей разрешения социальных противоречий.

Заключение. Обобщая полученные данные о просоциальном поведении волонтеров двух исследуемых групп, можно отметить следующее. Публичный характер просоциального поведения волонтеров является инвариантной характеристикой волонтеров молодого и «серебряного» возраста. Положительное общественное мнение о деятельности волонтеров разных поколений способствует укреплению мотивации, усиливает чувство удовлетворенности и радости от просоциальной деятельности, повышает чувство собственной ценности и значимости и вдохновляет на новые благие поступки. Вместе с тем, публичное просоциальное поведение имеет для двух поколений волонтеров разное смысловое содержание. Для молодых людей оно связано с возможностью привлечения внимания общественности к значимым социальным проблемам при помощи средств массовой коммуникации и социальных сетей, а также с подкреплением собственной самооценки за счет мнения общества об их поступках. «Серебряным» волонтерам публичная деятельность помогает объединяться с единомышленниками, расширять круг социальных контактов для решения социально значимых задач. Привлечение представителей старшего поколения к проблемам местных сообществ обогащает общественные дискуссии, улучшает качество жизни пожилых людей и повышает их роль в формировании здорового и солидарного общества. В целом, можно сделать вывод, что публичная помощь может привлечь внимание общественности к определенной проблеме или кампании, заинтересовать людей в волонтерской деятельности, побудить присоединиться к ней. Демонстрация просоциального поведения может послужить примером для тех, кто пока не участвует в волонтерской деятельности, тем самым способствовать пополнению численности волонтеров разного возраста. Таким образом, концепция публичного просоциального поведения является важным элементом изучения социальной активности, улучшении жизненного уровня населения, гражданской ответственности и взаимопомощи в современном обществе.

Литература

1. Коган Е. А. Отношение студенческой молодежи к волонтерской деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2014. № 4 (36). С. 144–149.
2. Кретова У. П. Особенности исследования психологических особенностей волонтеров // Полевые исследования на Камчатке – 2015: сборник отчетных материалов по итогам проведения летних профильных научно-исследовательских лагерей и школ-экспедиций ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», 2016. С. 104–128.
3. Кухтова Н. В. Психология просоциального поведения в современных исследованиях: монография. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. 162 с.
4. Левшина А. А. Мотивационно-смысловая основа участия молодежи в добровольческой деятельности // Российский психологический журнал, 2013. № 5. С. 71–77.
5. Лехмус Е. С. Волонтерская мотивация у поколения Z // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 11 (3). С. 138–140.
6. Логвинова М. И. Просоциальное поведение: социально-психологический анализ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2021. № 1 (57).
7. Овсий В. В. Молодежное волонтерство как объект социологического исследования // Гуманитарий Юга России, 2020. № 1. С. 198–209.
8. Прохорова Л. В. Пожилые люди и «Серебряное» волонтерство: реальные кейсы // Вестник НГУЭУ, 2019. №3. С. 248–259.
9. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей. НПЦ «Психодиагностика», «Содействие». Ярославль, 1991. 19 с.

10. Серова Е. А., Ключева Н. В. Межпоколенческие различия в ценностях и выборе видов волонтерской деятельности у молодых и «серебряных» волонтеров // СибСкрипт, 2022. № 4 (92). С. 454–561.
11. Федорук М. Г. Формирование нравственных ценностей старшеклассников в процессе волонтерской деятельности // Молодой ученый, 2016. № 12 (116). С. 804–806.
12. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! Санкт-Петербург: прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 336 с.
13. Carlo G., Okun M.A., Knight G.P., Guzman M.R.T. The interplay of traits and motives on volunteering: agreeableness, extraversion and prosocial value motivation // Personality and Individual Differences, 2005. Vol. 3. 38 p.
14. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. British Journal of Educational Studies, 2010. Vol. 58 (4). P. 421–437.
15. Terry Y Lum, Lightfoot E. Effects of volunteering on the physical and mental health of older people. Research on Aging, 2005. Vol. 27 (1). P. 31–55.

УДК 159.9

Исследование специфики рефлексивности студентов с разным уровнем академической прокрастинации

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

Аннотация. Объектом исследования в данной статье выступили частные аспекты рефлексивности студентов с разным уровнем академической прокрастинации. Цель статьи – экспликация и интерпретация особенностей структурной организации рефлексивности студентов с высоким уровнем академической прокрастинации в сравнении с другими группами студентов. Выявлено, что функциональная эффективность рефлексивных структур студентов с разным уровнем прокрастинации определяется качеством взаимосвязей и синергией между составляющими системы. Установлено, что академическая прокрастинация обусловлена слабой интеграцией системной рефлексии в общую структуру рефлексивности и сильной интеграцией ретроспективной рефлексии. Определена преобладающая роль непродуктивного типа рефлексии – квазирефлексии над системной (продуктивной) рефлексией у студентов с высоким уровнем прокрастинации. Обнаружено, что структура рефлексивности у студентов, склонных к прокрастинации гетерогенна по отношению к структурам студентов других групп.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, рефлексивность, квазирефлексия, ретроспективная рефлексия, системная рефлексия.

Постановка проблемы. Основная цель высшего образования – подготовка высококвалифицированных кадров, способных самостоятельно и качественно решать профессиональные задачи. Нередко данные задачи требуют немедленного исполнения, что продиктовано постоянно возрастающим темпом современной жизни и сложившейся глобальной обстановкой.

Академическая прокрастинация в самом общем смысле определяется как систематическое откладывание выполнения учебных заданий на неопределенный срок, что не только снижает эффективность студента в образовательном процессе, но и может стать препятствием для его дальнейшего профессионального роста. В этой связи наиболее интересным представляется изучение рефлексивности как высшего уровня психической саморегуляции личности, особенности которой могут влиять и на проявление академической прокрастинации.

Актуальность данной статьи обусловлена двумя факторами: во-первых, недостатком исследований пересечения проблемных полей прокрастинации и рефлексивности, а во-вторых, преимущественным изучением прокрастинации аналитическим путем при явном дефиците рассмотрения феномена на структурном уровне.

Организация процедуры и методы исследования. Настоящее исследование является закономерным продолжением работы, результаты которой подробно описаны в статье [5]. В указанной работе на аналитическом уровне было выявлено детерминирующее влияние непродуктивных типов рефлексии (интроспекции и квазирефлексии) на академическую прокрастинацию.

На первом (аналитическом) этапе, была теоретически обоснована детерминирующая связь рефлексивности и академической прокрастинации, сформирована выборка, проведены психодиагностические

измерения, а также реализовано эмпирическое исследование, основу которого составил корреляционно-регрессионный анализ. В процессе последующего обобщения выводов было сделано предположение, что структура рефлексивности у студентов с разным уровнем прокрастинации может различаться.

Приведем данные, имеющие непосредственное отношение к настоящему (структурному) этапу исследования.

Описание выборки. Общая выборка включает 131 человека и состоит из студентов, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры и специалитета разных образовательных организаций высшего образования г. Ярославля, по разным направлениям подготовки. Возраст студентов от 17 до 45 лет ($M = 22,9$ лет, $ME = 22$, $SD = 5,8$). В исследовании приняли участие представители обоих полов: мужчин 23 человека и женщин 108 человек.

Для анализа структур рефлексивности общая выборка была разделена на три группы в зависимости от уровня прокрастинации: 45 человек с высоким уровнем, 51 – со средним и 35 – с низким. Поскольку группы количественно неравнозначные, выборки были приравнены до наименьшей, составляющей 35 человек. С этой целью мы исключили из группы с высоким уровнем прокрастинации 10 показателей, которые были ближе всего к средним значениям, а из группы со средним уровнем прокрастинации мы убрали по 8 показателей, которые были наиболее близки к высоким и низким значениям.

Психодиагностические методики.

1. Чтобы определить уровень академической прокрастинации была применена методика «Шкала прокрастинации для студентов» С. Н. Lay [7] (в адаптации Т. Ю. Юдеевой, Н. Г. Гаранян. и Д. Н. Жуковой [6]), поскольку данная шкала была апробирована на российской выборке и оценивает именно академическую прокрастинацию;
2. Для измерения степени развития рефлексивности обучающихся был использован опросник определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой [2]. Выбор методики обусловлен тем, что в опроснике, помимо шкалы, оценивающей общий уровень рефлексии, есть шкалы, измеряющие временные формы рефлексии. Это особенно важно при изучении прокрастинации, которую некоторые авторы трактуют как склонность откладывать срочные дела «на потом»;
3. Отдельные рефлексивные параметры были измерены про помощи опросника «Дифференциальный тип рефлексии», который разработан Д. А. Леонтьевым, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осиным и А. Ж. Салиховой [4]. В методике предложены шкалы трёх качественно разных форм рефлексии, позволяющих выявить преобладающий тип рефлексивности у студентов с разным уровнем прокрастинации.

Для последующего анализа результатов был применён стандартный для структурного уровня исследования набор методов математической обработки данных.

Методы обработки результатов исследования.

1. Метод вычисления матриц интеркорреляций. Был применён для подсчёта корреляций совокупности шкал, измеряющих рефлексивность. Процедура проведена для каждой из трех групп студентов (с высоким, средним и низким уровнем прокрастинации);
2. Метод структурограмм (коррелограмм). Использован для наглядного представления структуры рефлексивности выборок студентов с разным уровнем академической прокрастинации;
3. Метод определения индексов структурной организации. Метод направлен на анализ таких показателей как: индекс организованности структуры (ИОС), индекс дивергентности структуры (ИДС) и индекс когерентности структуры (ИКС). В данном исследовании все связи в структурах выборок положительны, поэтому был использован только интегрирующий индекс – ИОС;
4. Метод экспресс- χ^2 . С его помощью была определена гомогенность-гетерогенность исследуемых групп.

Все необходимые расчеты были проведены с помощью программ Statistica 10 и Microsoft excel 2010.

Результаты исследования. При осуществлении данного (структурного) уровня исследования вначале были рассчитаны матрицы интеркорреляций показателей рефлексивности отдельно для каждой из выделенных групп. Далее, на их основе были построены структурограммы, которые включали в себя значимо коррелирующие между собой параметры. Представим структурограммы на рисунках 1-3:

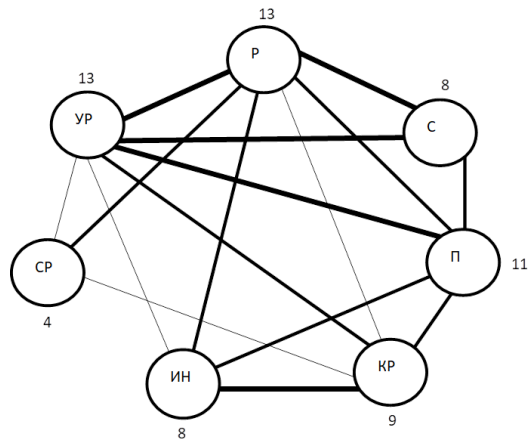


Рис. 1. Структурограмма рефлексивности студентов с высоким уровнем академической прокрастинации.

Обозначения: УР – общий уровень рефлексии; Р – ретроспективная рефлексия; С – системная рефлексия; П – перспективная рефлексия; КР – квазирефлексия; ИН – интроспекция; СР – системная рефлексия. Обозначения связи: жирной линией обозначены корреляции, значимые на уровне 0,999; средней линией на уровне 0,99; тонкой линией на уровне 0,95. Рядом с обозначением шкал указан их структурный вес.

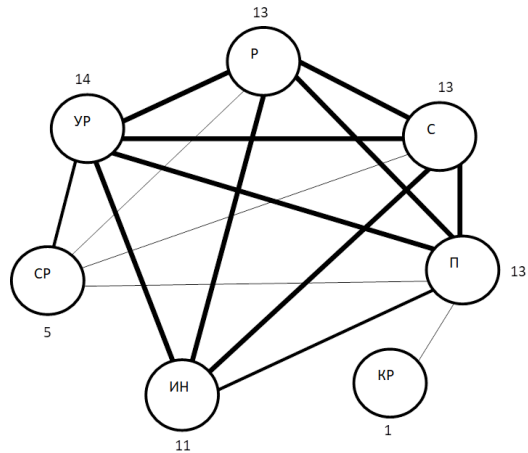


Рис. 2. Структурограмма рефлексивности студентов со средним уровнем академической прокрастинации. Обозначения связи те же, что и на рис. 1.

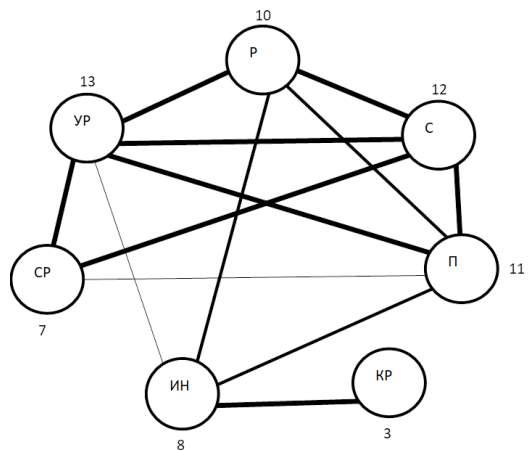


Рис. 3. Структурограмма рефлексивности студентов с низким уровнем академической прокрастинации. Обозначения связи те же, что и на рис. 1.

Затем были вычислены структурные индексы каждой из групп. А точнее, один индекс из трех – индекс организованности структуры, поскольку представленные структурограммы содержат только положительные связи:

- ИОС высокого уровня академической прокрастинации: 68;
- ИОС среднего уровня академической прокрастинации: 70;
- ИОС высокого уровня академической прокрастинации: 64.

Метод экспресс- χ^2 показал, что выборки с высоким и средним уровнем прокрастинации, а также высоким и низким – гетерогенны относительно друг друга, а выборки со средним и низким уровнем гомогенны на уровне значимости 0,999.

Обсуждение результатов. Анализ всех представленных результатов исследования, позволяет дать следующую интерпретацию.

Прежде всего, необходимо отметить, что индексы организации структур рефлексивности трех групп имеют незначительные отличия (высокий индекс отличается от низкого менее чем на 10%). Это может говорить о том, что общая структурированность каждой из групп вполне сопоставима между собой, следовательно, логичным будет сделать вывод, что и эффективность данных систем (структур рефлексивности) равнозначна. Более того, структурный вес такого интегрального показателя рефлексивности, как общий уровень, также практически одинаков, что также может указывать на однородность и равную эффективность структур. Однако результаты исследования показали, что это не так.

Структурные веса отдельных шкал временных форм рефлексии разнятся, соответственно, и их вклад в целостное функционирование субъекта будет различным. Такой вид рефлексии, как ситуативный, у группы с высоким уровнем прокрастинации менее интегрирован в общую структуру рефлексивности, чем у группы с низким уровнем. Связи ретроспективного вида рефлексии с общей структурой, напротив, более выражены. Это может свидетельствовать о том, что студенты-прокрастинаторы проявляют большую склонность к анализу прошлого опыта в целом и собственных ошибок в частности. Кроме того, прокрастинаторы не всегда могут оценить, насколько их действия соответствуют текущей ситуации, и своевременно вносить необходимые изменения в свою деятельность.

Отдельное внимание необходимо уделить перспективному виду рефлексии. Структурный вес у всех трёх групп практически одинаков, соответственно можно сделать вывод о равной способности представителей разных выборок к таким этапам деятельности (или равной эффективности функционирования интегральных процессов) как, например, планирование и прогнозирование. Однако при более детальном анализе можно заметить, что связи между полярными группами качественно различны. Если выборка с низким уровнем прокрастинации имеет сильную связь с ситуативной рефлексией, существует связь с системной рефлексией и отсутствует взаимосвязь с квазирефлексией, то у выборки студентов-прокрастинаторов взаимосвязь выстроена несколько иначе: ослаблена связь с ситуативной рефлексией, отсутствует связь с системной рефлексией, но есть взаимосвязь с квазирефлексией. Соответственно, можно предположить, что равная по весу интегрированность перспективной рефлексии в общую структуру рефлексивности у прокрастинаторов и группы с низким уровнем прокрастинации в реальной деятельности проявляется по-разному. Прокрастинаторы, скорее, более склонны предаваться бесплодным мечтаниям о будущем, нежели выстраивать реалистичные планы по достижению целей.

Структурные веса дифференцированных типов рефлексии, а значит и их интегрированность в представленные структуры рефлексивности, также отличаются у разных групп. Системная рефлексия последовательно снижает своё значение при переходе от низкого уровня прокрастинации к среднему и далее к высокому. Отметим, что именно системная рефлексия показывает степень продуктивности субъекта в той или иной деятельности, его способность к самодетерминации и комплексной оценке поставленной задачи. Одновременно с низкой «мощностью» системной рефлексии, у группы с высоким уровнем академической прокрастинации в структуре сильно выражен тип «квазирефлексия». Квазирефлексия характеризуется отвлечением от актуальной жизненной ситуации. Достаточно сильная степень интеграции данного типа рефлексии может указывать на то, что студенты-прокрастинаторы склонны к специфическому виду защитного поведения – избегать решения субъективно сложных учебных задач посредством погружения в собственные фантазии.

Интрорспекция у групп с высоким и низким уровнем прокрастинации имеет равный структурный вес и идентичные взаимосвязи с другими составляющими рассматриваемых систем. На данном этапе исследования мы затрудняемся с интерпретацией этого факта. Однако следует отметить, что у выборки со средним уровнем академической прокрастинации структурный вес интрорспекции несколько выше, чем у двух других выборок. И это достаточно важная деталь, особенно при учете отсутствия у рассматриваемой группы синергии интрорспекции с квазирефлексией и наличием сильной связи с ситуативной

рефлексией, что еще больше отличает данную группу от двух других. Некоторые авторы рассматривают высокий и низкий уровень прокрастинации как две крайности, каждая из которых неконструктивна [1]. Возможно, здесь имеет место быть частное проявление т. н. «рефлексивного оптимума», закономерности которого выявил и описал А. В. Карпов [3], то есть благодаря определенному (оптимальному) уровню интроспекции субъект не откладывает дела надолго, но и не действует необдуманно.

В результате использования метода экспресс- χ^2 было выявлено, что выборки со средним и низким уровнем академической прокрастинации – гомогенны, т. е. имеют исключительно количественные связи. У выборки с высоким уровнем отсутствуют корреляции с двумя другими, что говорит о её гетерогенности. Следовательно, структура данной группы качественно отличается и это свидетельствует об обоснованности изучения прокрастинации в контексте рефлексивности.

Выводы.

1. Несмотря на научную популярность тематики проблемы академической прокрастинации, существует недостаток рассмотрения феномена на структурном уровне, исследования ведутся в основном аналитическим способом. Влияние рефлексивности как высшего уровня психической саморегуляции личности на академическую прокрастинацию мало изучено;
2. Общая структурированность каждой из трёх групп, сформированных по критерию уровня прокрастинации (высокий, средний и низкий), сопоставима между собой, но не одинакова по функциональной эффективности. Функциональная эффективность данных структур определяется качеством взаимосвязей и синергией между составляющими системы;
3. Выборка с высоким уровнем академической прокрастинации гетерогенна по отношению к выборкам среднего и низкого уровней, в то время как последние гомогенны. Следовательно, она имеет качественные отличия;
4. Установлено, что студенты с высоким уровнем прокрастинации больше склонны анализировать свой прошлый опыт, чем активно действовать в настоящем. Исследование связей перспективной рефлексии показало, что данная группа менее способна к построению реалистичных путей по достижению поставленной цели;
5. У студентов, склонных к прокрастинации, на первый план выходит непродуктивный тип рефлексии – квазирефлексия. В то же время системная рефлексия (продуктивный тип) развита у них в меньшей степени.

Отметим, что исследование было проведено на малых выборках, а потому требует дополнительной верификации.

Литература

1. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания, 2014. № 1(30). С. 116-126.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003 Т. 24 №5. С. 45-58.
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Москва–Ярославль: Институт психологии РАН, 2001. 203 с.
4. Леонтьев, Д. А. Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология, Журнал ВШЭ, 2014. Т. 11. №4. С. 110-135.
5. Теплов А. В. Рефлексивные детерминанты академической прокрастинации // Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / отв. ред. А. А. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2023. С. 175-179.
6. Юдеева Т. Ю., Гаранян Н. Г., Жукова Д. Н. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay // Психологическая диагностика, 2011. № 2, апрель-июнь 2011. С. 84-94.
7. Lay С. Н. At last, my research article on procrastination // Journal of Research in Personality. 1986. Vol. 20, № 4. P. 474-495.

Миссия и цели компании как пример организационного влияния на сотрудников и потребителей

*А. И. Калачева, О. А. Нарзуллаева, г. Ярославль,
Российская Федерация*

Аннотация. Все больше компаний в современном мире ставят перед собой цель не просто увеличить прибыль, а транслировать миру сильные идеи, тем самым вдохновлять сотрудников, клиентов и партнеров со схожими ценностями. Миссию и цель организации по праву можно считать одним из ключевых способов организационного влияния. Сегодня миссия компании – не просто красивый слоган, это тщательно продуманное утверждение, отражающее глубокую философию бренда.

Ключевые слова: миссия компании, цели организации, организационное поведение, организационная культура, организационное влияние.

В современном мире организации играют ключевую роль в экономике, обществе и культуре. Они объединяют людей с общими целями и задачами, создавая условия для эффективного взаимодействия людей и достижения поставленных ими целей.

Для успешной деятельности организаций в конкурентной среде необходимо иметь четко определенные ориентиры, параметры и направления работы. Эти цели необходимы не только для предотвращения «потери» в изменяющемся окружении, но и потому, что они лежат в основе формирования организации как сознательного объединения людей. Определение миссии и разработка целей являются ключевыми задачами управления организацией и имеют решающее значение для обеспечения устойчивости, эффективности и успешного достижения результатов.

Миссия компании и цели формируются на втором этапе развития организации, а также в этот момент начинает активно развиваться собственная организационная культура [2]. На этом этапе организация осознает и оценивает свой опыт, стремясь понять свое место на рынке и в обществе. В отличие от первого этапа, на котором основной упор делался на выживание, здесь ключевое значение приобретает понимание сотрудниками компании ее ценностей и стремление к процветанию и развитию. Все эти аспекты являются составными частями миссии организации, которую можно определить, как набор представлений об основных компетенциях и функциях организации в обществе.

Миссия организации – это ее основное предназначение, смысл существования, ценности и принципы, которые лежат в основе ее деятельности. Миссия определяет стратегическое направление развития организации, ее место на рынке, отличие от конкурентов и вклад в общество. Четко сформулированная миссия помогает сотрудникам понять, для чего они работают, и создает единство целей и установок в коллективе.

Миссия предназначена для решения следующих основных задач [1]:

Представить в явном виде то, для чего существует компания, и установить базу для определения и обеспечения непротиворечивости ее целей.

Определить, чем компания отличается от всех других компаний, действующих на том же рынке.

Создать критерий для оценки необходимости выполнения всех действий, осуществляемых в компании.

Согласовать интересы всех лиц, связанных с организацией (собственников, руководство, персонал, клиентов и др.).

Способствовать созданию корпоративного духа, в том числе расширить для сотрудников смысл и содержание их деятельности.

В современном мире многие организации уделяют большое внимание составлению миссии – смысла своего существования и предназначения, – и трансляции этого не только внутри коллектива, но и среди своих клиентов и партнеров.

Существует несколько видов миссий, которые можно учитывать при разработке миссии компании:

- миссия-предназначение — узкое, но конкретное понимание и обозначение вида деятельности, характера продукции, услуг и круга их потребителей; причины возникновения и смысла существования предприятия.

Примером такой миссии может служить миссия гипермаркета «Лента»: «Мы работаем для того, чтобы люди в России жили лучше и богаче, сохраняя свои деньги каждый день».

- миссия-ориентация — широкое, развернутое изложение системы ценностей, которых придерживается руководство и персонал фирмы, дающее хотя бы в общих чертах представление о поведении фирмы, ее отношениях с потребителями и партнерами.

Такой вид миссии представляет АО «АвтоВАЗ»: «Мы создаём для наших клиентов качественные автомобили по доступным ценам, принося стабильную прибыль нашим акционерам, улучшая благосостояние наших сотрудников и повышая ценность нашего бизнеса во благо Отечества».

- миссия-политика — концентрация главных целей и более четкое представление о развитии фирмы в ближайший период и в перспективе, т. е. видение будущего состояния фирмы.

Ярким представителем этого вида миссии является компания ООО «Yota»: «Быть ведущим разработчиком и поставщиком инновационных мобильных сервисов, которые хотя бы на йоту изменят представления и опыт людей в области общения, развлечений и потребления информации».

- миссия-описание продуктов — может быть построена на основе как продуктового, так и рыночного определения бизнеса компании.

Например, миссия компании «ПИК»: «Мы создаем передовые технологические сервисы и продукты, позволяющие нам находить инновационные решения во всех сферах недвижимости. Наша миссия – изменить повседневность, создав более комфортные, безопасные и экологичные условия для жизни».

Миссия компании по Ф. Котлеру должна формулироваться с учетом следующих факторов [5]:

- история фирмы, в процессе которой выработывалась философия фирмы, ее профиль, место на рынке и т.п.;
- существующий стиль поведения и способ действия собственников и управленческого персонала;
- состояние среды обитания организации;
- ресурсы, которые она может привести в действие для достижения своих целей;
- отличительные особенности, которыми обладает организация.

Составление хорошо проработанной миссии очень важно для организации. Миссия должна быть не только ориентирована на рынок, в условиях которого она развивается, но и реалистична по своей сути. Также миссия должна быть конкретной и мотивирующей, что в дальнейшем помогает компании нацелиться на использование наиболее перспективных возможностей из имеющихся.

Можно рассмотреть наиболее неудачные миссии крупных компаний в разных сферах.

Так, например, миссия «Domino's Pizza», которая звучит как «Быстрая доставка горячей пиццы не более чем через 30 минут после принятия заказа», несмотря на свою краткость и понятность выглядит скорее, как цель компании. Более удачный вариант миссии в относительно той же сфере услуг представляет компания «Самокат»: ««Самокат» освобождает людей от рутинных задач и дарит свободное время для любимых занятий и общения с близкими». В ней отражается более глубокий смысл существования компании: она предлагает людям не просто воспользоваться доставкой продуктов, она предлагает людям свободное время, что располагает потребителей в современных условиях многозадачности.

Другие интересные для рассмотрения примеры миссий из сферы банковских услуг. Миссия АО «Российский сельскохозяйственный банк» (Россельхозбанк) звучит следующим образом: «Обеспечение доступного, качественного и эффективного удовлетворения потребностей сельскохозяйственных товаропроизводителей и сельского населения Российской Федерации в банковских продуктах и услугах, всемерное содействие формированию и функционированию современной национальной кредитно-финансовой системы агропромышленного сектора России, поддержка развития агропромышленного комплекса и сельских территорий Российской Федерации». Миссия длинная, содержащая сложный канцелярский язык, не понятная обычному потребителю и незапоминающаяся. Наиболее удачный вариант может предложить «Сбербанк»: «Мы даем людям уверенность и надежность, мы делаем их жизнь лучше, помогая реализовывать устремления и мечты».

Роль миссии в организационной культуре является крайне важной. Наличие четкого видения и миссии свидетельствует о хорошо структурированной системе, продуманной стратегии развития и стремлении к устойчивому успеху в будущем. Основная цель миссии заключается в том, чтобы сосредоточить усилия всех сотрудников на достижении общей цели. Руководители, менеджеры и работники должны

понимать свою личную миссию и общее видение компании. Ясное представление о стратегии компании помогает сотрудникам понять, как они могут внести свой вклад в ее реализацию, а также понять цели и перспективы организации. Закрепляя в документах миссию компании, философию ведения бизнеса, компания повышает информационный уровень сотрудников и партнеров компании относительно собственного поведения и ожидаемого поведения других субъектов [1].

Миссию фирмы необходимо развернуть в подробный перечень вспомогательных целей и задач для каждого эшелона руководства. Перед каждым управляющим должны быть поставлены задачи, за решение которых он несет ответственность. Система эта известна под названием управление методом решения задач [5].

Цель организации представляет собой конкретные результаты, которые она стремится достичь в определенный период времени. Этапы разработки целей включают:

- анализ текущего состояния фирмы и среды;
- формализацию миссии;
- разработку на основе миссии долгосрочных и краткосрочных измеряемых целей, средств и ресурсов их достижения; построение иерархии целей [2].

Таким образом, цель организации вытекает из миссии. Цели служат ориентиром для действий сотрудников и помогают оценивать эффективность работы организации.

Грамотно обозначенные миссия и цели организации оказывают существенное организационное влияние, которое проявляется на разных уровнях. Внешнее влияние – это привлечение инвесторов, партнеров, клиентов и общественного признания благодаря ясной миссии и амбициозным целям, а также влияние на рост продаж и долю рынка. Внутреннее влияние – это мотивация сотрудников, установление приоритетов, распределение ресурсов и контроль за выполнением задач.

Однако не всегда миссия и цели организации соответствуют реальным потребностям рынка, изменяющимся условиям или ценностям сотрудников. Поэтому важно периодически пересматривать и корректировать миссию и цели, чтобы быть гибкими и адаптироваться к новым условиям окружающей среды.

В заключение можно отметить, что миссия и цели организации – это фундамент ее деятельности, определяющий ее успех или неудачу. Четко сформулированные миссия и цели помогают создать единую команду, направленную на достижение общих целей, укрепляют позиции на рынке и способствуют долгосрочному развитию организации.

Литература

1. Андреева И. В., Бетина О. Б. Организационная культура: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2010. 130 с.
2. Гаспарович Е. О. Корпоративная культура и социальная ответственность: диагностика, планирование, развитие: учебно-методическое пособие: в 2 частях. Ч. 1. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2019. 332 с.
3. Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации... дисс. канд. пс. наук: 19.00.05. Санкт-Петербург, 2015. 281 с.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М., Волкова Н. В., Ямщиков И. А. Организационная культура: понятие и реальность: учебное пособие. Москва: Институт психологии РАН, 2002. 152 с.
5. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс. Пер с англ – Москва: Издательский дом «Вильямс», 2007. – 656 с.
6. Маркова Е. В., Саковская О. Н. Организационное поведение и консультирование: предмет и метод: учебное пособие. Ярославль, 2011. 180 с.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Современные проблемы психологии кризиса

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

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы психологии кризисов в современных условиях в России и за рубежом. Автор полагает, что кризисная феноменология дополнилась массовым кризисом пандемии, ПТСР, миграционными кризисами и это требует усилий по теоретическому и научно-исследовательскому раскрытию нового предметного поля психологии кризиса.

Ключевые слова: кризис, личность, кризисное состояние, пандемия, травма, война, расстройство, интеграция, негативная дезинтеграция, психотерапия, кризисная феноменология.

Проблема преодоления кризисных состояний является весьма актуальной на современном этапе развития общества. Разнообразные события как мирового, так и регионального масштаба стали причиной возрастания социальной напряженности, роста ощущения неопределенности, незащищенности и, как следствие, тревожности и риска кризисных явлений как личности, так и малых и больших социальных групп. Психология, как динамично развивающаяся отрасль научного знания, на всем протяжении своего существования занималась систематизацией знаний о кризисных состояниях с целью поиска механизмов и инструментов, практических методов и психотехник, направленных на наиболее эффективное преодоление подобных состояний. Написание этой статьи было продиктовано особой актуальностью психологии кризисов в современных условиях в России и за рубежом. За последние 10 лет кризисная феноменология дополнилась массовым кризисом пандемии, ПТСР, миграционными кризисами, что потребовало усилий по теоретическому и научно-исследовательскому раскрытию нового предметного поля кризисологии [2, 3, 10, 14, 28, 31].

Понятие кризис и кризисные состояния стали предметом рассмотрения различных областей и направлений психологического знания. Собственные определения этим явлениям даны в поле клинической психологии, психологии личности, когнитивно-поведенческой психологии, социальной психологии и т. д. Таким образом, очевидным является факт многогранности предмета и сложность в определении единообразного подхода, что отмечается многими современными авторами.

Само слово «Кризис» (др. греч. Κρίσις) обозначает переворот, пору переходного состояния, перелом, состояние, при котором существующие средства достижения целей становятся неадекватными, в результате чего возникают непредсказуемые ситуации. Кризис предстает как «переходный этап» («в жизни личности, общества, любой социальной системы»); кроме того, кризису в индивидуально-личностном измерении свойственна также переоценка ценностей с целью адаптации к новым условиям. О том, что кризис является предпосылкой важнейших личностных изменений, которые могут быть как положительными (конструктивными, созидательными, интегрирующими), так и негативными (деструктивными, разрушительными, разъединяющими) заявляет большинство представителей психологической научной мысли – как классиков, так и современников, – отечественных (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, В. Ф. Василюк, В. В. Козлов и другие) и зарубежных (К. Г. Юнг, К. и С. Гроф, Р. Ассаджиоли, Т. и Э. Йоманс, Д. Тайарст, Дж. Якобсон и др.). Кроме того, кризис выступает предпосылкой духовного развития и роста, переосмысления ценностей и т. д. [4, 5, 13, 36, 39]

Этимологическое содержание термина «кризис» интересно не только в традиционной древнегреческой его трактовке. «Китайская пиктограмма слова кризис отражает идею кризиса. Она состоит из двух основных радикалов: один изображает возможность, другой – опасность. Таким образом, слово «кризис» несет в себе оттенок чрезвычайности, угрозы и необходимости в действии. Именно опасность потенцирует поиск выхода из кризисной ситуации, и часто это сопряжено с выходом человека на новый уровень развития, а, следовательно, на новый уровень понимания и новый уровень возможностей преодоления кризисной ситуации».

Выше мы отметили, что представители зарубежной психологической мысли считали кризис имманентной составляющей и необходимой предпосылкой личностных изменений. Такие видные деятели науки как К. Г. Юнг и А. Маслоу полагали кризисные состояния неотъемлемой частью развития, без которого невозможен личностный и духовный рост человека. З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер отводили кризисным состояниям немаловажную роль в развитии и становлении личности. Свое развитие эти понятия получили в контексте рассмотрения явлений психотравмы и стресса. Определяя состояние кризиса, как явление, обладающее огромным потенциалом для духовного развития, С. Гроф отмечал последнее как «длинное и трудное путешествие по удивительным областям, полным сюрпризов, красоты и радости, трудностей и даже опасностей. Оно включает в себя пробуждение потенциальных возможностей, до того скрытых и дремлющих, восхождение сознания в новые области, радикальные преобразования «нормальных» элементов личности и раскрытие новых внутренних измерений» [5].

В связи с оценкой феномена кризиса классиками психологической мысли, можем отметить его амбивалентность: конструктивность и деструктивность, интегрирующее и разъединяющее начала, созидательность и разрушительность, и т. д. Интересно, что даже при исследовании негативных аспектов кризиса, исследователи акцентируют внимание на противоположных аспектах данного явления. Так, отечественные и зарубежные исследователи в области кризисной психологии, проводя исследования деструктивного влияния кризисных состояний (в первую очередь, на личностном уровне), в большинстве своем отмечали несомненную важность кризисного явления, как созидательной, интегрирующей основы для личностного роста, оказывающего непосредственное влияние на формирование структуры личности.

С позиций объективного подхода к проблеме кризисов определяющая роль в возникновении данного состояния отводится внешним обстоятельствам (Е. Линдеман, Г. Каплан, Дж. Якобсон, М. Хоббс, Г. Крайг и др.). Такое понимание кризиса как состояния, вызванного вставшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом, присутствует во многих современных психологических исследованиях, касающихся данной проблемы.

Кризисные явления сопровождают человека на протяжении всего его жизненного пути, возникают, как правило, против воли личности, и представляют собой разной степени сложности испытания. Кризисное состояние иногда способно кардинально изменить жизнь человека, подвергнуть сомнению ранее имевшиеся ценности, изменить смыслы и цели, оказать существенное влияние на смену поведенческих парадигм и реакций, заставляя человека применять как ранее существовавшие и знакомые, так и вырабатывать новые, до этой поры неведомые ему способы реагирования. Порой, в зависимости от интенсивности самого явления, а также вызванного им переживания, от личности может потребоваться концентрация чуть ли не всех, имеющихся в ее распоряжении, усилий для эффективного преодоления кризиса.

В моменты прохождения кризиса могут активироваться изменения на разных уровнях жизни человека: на социальном, где происходит смена ролевых парадигм, изменяется круг привычного общения и привычных поведенческих реакций; личностном, где происходят изменения образа и ритма жизни, переосмысление идентичности и образа «Я», а также на духовном, где происходит переоценка смыслообразующих критериев подхода к решению трудных жизненных ситуаций и выбор дальнейшей жизненной стратегии. Также несомненно влияние кризиса (на любом из выделенных выше уровнях) на физическое состояние человека, где возможен широчайший диапазон реакций от перевозбуждения до апатии. Появление в жизни очередного стрессора напрямую связано с ощущением безопасности, а большая вариативность способов решения задачи, порождая ощущение неопределенности, оказывает непосредственное влияние на изменение уровня тревожности и жизнестойкости личности [13,23].

«Личностный кризис – это психологическое состояние максимальной дезинтеграции и дезадаптации личности, выражающееся в потере основных жизненных ориентиров (ценностей, базовой мотивации, поведенческих паттернов, Я-концепции) и возникающее в результате препятствий в привычном течении жизни субъекта, что приводит к девиантному поведению, нервно-психическим и психосоматическим расстройствам [13, с. 7].

Классификацию кризисов личности возможно произвести через анализ различных подходов к их изучению. Как уже отмечалось выше, исследование кризисов основывалось на возрастных критериях и рассматривалось в динамике различных периодов жизни.

В различные периоды становления психологической науки, при анализе как детских возрастных кризисов, так и кризисов зрелого периода развития человека, выделялись различные группы кризисов (ассоциированных с различными этапами жизни человека), такие как: кризисы «рождения»; кризисы развития, кризисы, связанные с поиском новых способов самоопределения, и т. д. Отдельную группу

кризисов представляли события, происходящие зачастую вне воли человека и имеющие травматический характер.

Ситуационный анализ причин кризисных явлений позволил определить следующие группы кризисов:

- возрастные и профессиональные кризисы;
- экзистенциальные кризисы, характеризующиеся трансформацией индивидуальных характеристик личности;
- травмирующие события (катастрофы, утрата близких, смертельные диагнозы).

Отдельного внимания заслуживает следующее, вполне очевидное разделение кризисных явлений на:

- внешние или ненормативные кризисы, причиной которых выступают любые стрессовые события внешнего характера, не зависящие от воли индивида и имеющие вероятностный характер возникновения, но при этом обладающие достаточно сильным травмирующим эффектом (как вариант – наличие витальной угрозы);
- внутренние или нормативные кризисы, переживаемые в той или иной степени всеми людьми, причины которых носят возрастной характер и связаны с изменением личности в процессе развития. Сама приведенная формулировка свидетельствует о смене ведущей деятельности как основе возникновения данных явлений, а также указывает на свойственность возникновения данных явлений нормативному развитию личности [13].

В отличие от нормативных кризисов (преимущественно внутренних), внешние кризисы непредсказуемы, не являются обязательными, имеют – зачастую, хоть далеко и не всегда – спонтанный характер и вносят порой весьма значительные изменения в жизнь человека. Помимо таких, безусловно стрессовых, событий, как смена работы, рождение ребенка, изменения места проживания, на которые человек, в основном, имеет возможность влияния, к ненормативным кризисам относятся кризисы, приводящие к глубоким психологическим переживаниям, обусловленные травмирующими событиями жизни, такими, как неожиданная смерть близкого человека, развод, лишение свободы, и именуемыми «психическая травма».

По мнению Г. К. Ушакова, по интенсивности психических травм их нужно делить на:

- 1) массивные (катастрофические), внезапные, острые, неожиданные, потрясающие, одноплановые: а) сверхактуальные для личности, б) неактуальные для личности (например, природные, общественные катастрофы, интактные для данного индивидуума);
- 2) ситуационные острые (подострые), неожиданные, многопланово вовлекающие личность (связанные с утратой социального престижа, с ущербом для самоутверждения);
- 3) пролонгированные ситуационные, трансформирующие условия многих лет жизни (ситуация лишения, ситуация изобилия — кумир семьи): а) осознаваемые и преодолимые, б) неосознаваемые и непреодолимые;
- 4) пролонгированные ситуационные, приводящие к осознанной необходимости стойкого психического перенапряжения (истощающие): а) вызываемые самим содержанием ситуации, б) вызываемые чрезмерным уровнем притязаний личности при отсутствии объективных возможностей для достижения в обычном ритме деятельности [39, с. 5–6].

Каждый человек в процессе преодоления кризисного состояния испытывает определенные переживания, глубина которых зависит от ряда факторов, таких как:

- социальный статус человека;
- личностные особенности и уровень развития и осознанности;
- окружение (социум), в котором пребывает личность;
- вида и формы самого, переживаемого личностью, кризисного состояния, и т. д.

Протекание как нормативных, так и ненормативных кризисов личности подчиняется общей закономерности и проявляется в последовательно возникающих стадиях (этапах).

Проблема психологии личностного кризиса, несмотря на весь объем проведенных исследований и написанных по данной тематике работ, – как в зарубежной, в так и в отечественной психологической науке по-прежнему является неоднозначной и многоплановой.

Определяя понятие личностного кризиса, мы обозначаем его как «состояние внутренней дезинтеграции личности, вызванное ситуацией невозможности решить важнейшие жизненные проблемы привычными способами, в результате которого возникают дисбаланс в жизни и деятельности человека, неразумное с точки зрения личности и неадекватное в социальном аспекте поведение, срыв нерв-

но-психического и соматического состояния, предполагающие существенную перестройку личности и ее связей с окружающим миром» [13]. В настоящей работе будем опираться на данное определение, как наиболее полно, по нашему мнению, отражающее всю описанную в настоящем разделе глубинную суть кризисного состояния. Приводимый нами ниже обзор отечественных исследований по данному вопросу является немаловажным звеном в понимании определения природы личностного кризиса, а также свидетельствует о безусловной актуальности применения нами в дальнейшем интегративного подхода в его определении.

В отечественной психологии проблеме понимания кризиса личности, а именно его природе, причинам возникновения и роли в становлении личности, уделяется внимание в различных подходах, которые изначально объединены культурно-исторической теорией (Л. С. Выготский) и теорией деятельности (А. Н. Леонтьев) и опираются в большей степени на принципы субъектности, системности, внутренней и внешней детерминации. Все эти подходы в большей или меньшей степени также связывает обращение исследователей к экзистенциально-гуманистической традиции, в которой невозможно рассмотрение кризиса вне его онтологической природы и экзистенции, как некоей потенциальной возможности развития и становления личности. Это психотехнический подход (Ф. Е. Василюк и другие), деятельностно-феноменологический подход (Л. Г. Жедунова и другие), психология жизненного пути (К. А. Абульханова-Славская, К. В. Карпинский и другие), рефлексивно-регулятивный подход (А. С. Шаров, Н. А. Деева, О. Н. Саковская и другие), экзистенциальный подход (А. А. Баканова и другие), событийно-временной или биографический подход (А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров, А. Д. Тимофеев и другие), смысловой подход (Д. А. Леонтьев, Б. С. Братусь), интегративный подход (В. В. Козлов) [4, 10, 16, 36].

Размышляя о природе кризиса, Л. С. Выготский определял его как целостное изменение личности ребёнка, регулярно возникающее при смене (на стыке) стабильных периодов, обусловленное возникновением основных психологических новообразований. По Выготскому, кризис (который он понимал в педагогическом ключе, преимущественно в контексте роста и развития ребенка) обусловлен возникновением основных психологических новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику ребенка.

В. И. Слободчиков при разработке категории возраста в качестве основания своей периодизации выбрал понятие человеческой общности, внутри которой формируются многообразные способности человека, позволяющие ему входить в различные общности и выходить из них, то есть, быть самобытным. Автор подчеркивает, что последовательная смена ступеней – это не просто условное членение непрерывного процесса эволюционирования, а, прежде всего, смена режима индивидуальной жизни, кризис самости и единичности. Разрыв, противоречие между реальной и потенциальной формами совместного существования и создают, по мнению автора, явления кризиса, когда ребенок, юноша, взрослый к чему-либо стремятся.

А. Н. Леонтьев, который также, несомненно, внес существенный вклад в изучение кризисов психического развития, вводит в науку понятие ведущей деятельности, выделив в качестве особенности каждой стадии развития ребёнка, реализующееся в такой ведущей деятельности, определённое отношение ребёнка к действительности. А. Н. Леонтьев утверждает в своей работе, что социальная ситуация развития опосредуется ведущей деятельностью и изменение ведущего отношения ребёнка к действительному – ведущему типу деятельности, есть признак перехода от одной стадии развития к другой.

Вслед за Л. С. Выготским свое видение периодизации развития предлагает и Л. И. Божович. В своей работе, при определении нормативных возрастных кризисов, она, акцентируя внимание на становлении и формировании личности, делает основной акцент на формирование личности. Исходным для формирования (развития) личности ребёнка следующего возраста, согласно концепции Л. И. Божович, становится центральное новообразование периода (соподчинение мотивов и развитие самосознания). Кризисы, по мнению автора, возникая на стыке возрастных периодов, являясь переломными моментами развития личности, знаменуют собой финал очередного этапа такого развития и характеризуются изменением потребностей ребёнка, в том числе, – и во взаимоотношениях с социумом, – а также – отсутствием надлежащей оценки данных потребностей со стороны родителей.

Проанализировав деятельность предшественников, Д. Б. Эльконин формулирует свою систему понимания периодичности развития личности и возникновения кризисов. Автор предлагает периодизацию, хоть и схожую с аналогичной периодизацией Л. С. Выготского, но имеющую в виде ключевого отличия деления на эпохи, в состав которых входит по два периода, в каждом из которых ведущей становится деятельность либо в поименованной автором системе «ребёнок – общественный предмет» либо в системе «ребёнок – общественный взрослый». Кризисами автор определял переходы между эпохами и периодами, где переход между эпохами обозначался как «большой кризис», а между перио-

дами – как «малый», и видел их суть в расхождении между ведущей на данном этапе развития системой и той, развитие которой на этом жизни «запаздывает».

Ф. Е. Василюк, утверждая, что системообразующей категорией будущей концепции психологической теории кризисов должна стать категория индивидуальной жизни, понимаемой как развертывающееся целое, как жизненный путь личности, определял кризис как «кризис жизни», критический момент и поворотный пункт жизненного пути. Автор утверждал, что внутренней необходимостью жизни личности является реализация своего пути, своего жизненного замысла; психологическим «органом», проводящим замысел сквозь неизбежные трудности и сложности мира, является воля – орудие преодоления «умноженных» друг на друга сил трудности и сложности. Когда, по мнению автора, перед лицом событий, охватывающих важнейшие жизненные отношения человека, воля оказывается бессильной, возникает специфическая для этой плоскости жизнедеятельности критическая ситуация – кризис. Ф. Е. Василюк выделил два рода кризисных ситуаций, различающихся по степени оставляемой ими возможности реализации внутренней необходимости жизни. Кризис *первого рода* – серьезно затрудняющий и осложняющий реализацию жизненного замысла, при сохранении, в то же время, возможности восстановления прерванного кризисом хода жизни. И кризис *второго рода*, который автором и отнесен именно к категории «кризиса», который делает реализацию жизненного замысла невозможной, в результате чего происходит метаморфоза, перерождение личности, принятие новых ценностей, новой жизненной стратегии, нового образа «Я». [4, с. 47].

Э. Ф. Зеер, анализируя психологические аспекты профессионального развития, утверждает, что кризисные явления характерны определенным, весьма краткосрочным периодам, где возрастной фактор может выступать только фоном, а ведущим фактором является изменение ведущей деятельности и социальной ситуации. Таким образом, по мнению автора, кризисы не ограничены детским периодом, поскольку изменение социальной ситуации характерно для всей жизни человека. Кризис, как определяет его автор, есть переходное состояние, связанное с адаптацией своего нового «Я» и отсутствием понимания формулы построения дальнейшей жизни в условиях невозможности применения ранее имевшихся стереотипов поведения. Автор определяет следующие виды кризисов: нормативные – кризисы психического развития и профессионального становления; ненормативные – потеря трудоспособности, безработица, миграция, лишение свободы; невротические – перестройка сознания, инстинкты, иррациональные тенденции, т. е. внутренние конфликты – личностные кризисы.

Описывая кризисные состояния, Л. Н. Юрьева в своей монографии утверждает, что развитие личностного кризиса детерминировано культуральными, социально-экономическими, религиозными факторами, а также сопряжено с половой принадлежностью индивида, его семейными традициями и личностным опытом. Автор определяет кризис как неудачную попытку преодоления, под которой понимает реакции на угрожающие проблемы или ситуации.

И. Г. Малкина-Пых в своей работе «Возрастные кризисы», приводит некое обобщение в понимании определения кризиса как ситуации невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, т. е. такой ситуации, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). Говоря о кризисе, автор имеет в виду острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, препятствием, которое не может быть устранено способами решения проблемы, известными личности из ее прошлого жизненного опыта. Психологический кризис, по утверждению автора, – это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами. Автор предлагает определять кризис как столкновение двух реальностей: психической реальности человека с его системой мировоззрения, паттернами поведения и т. п., и той части объективной действительности, которая противоречит его предыдущему опыту.

Анализируя кризис в качестве предмета психологической работы, в свое время мы предложили следующее общее его определение: кризис это естественное (возрастной и экзистенциальный кризис) или искусственное (антропогенное, техногенное, социогенное) препятствие на жизненном пути, преодоление которого невозможно личностью или группой привычными ресурсами. Мы при этом интегрировали значимые признаки кризиса, которые были отражены в ранее приведенных нами определениях других авторов.

Личностный кризис, согласно нашему пониманию – это психологическое состояние максимальной дезинтеграции (на внутриспсихическом уровне) и дезадаптации (на социально-психологическом уровне) личности, выражающееся в потере основных жизненных ориентиров (ценностей, базовой мотивации, поведенческих паттернов), возникающее в результате препятствий в привычном течении жизни субъекта. Кризисное состояние – это пролонгированный во времени личностный кризис. Кризисная личность –

субъект, который вследствие посткризисной негативной дезинтеграции становится носителем девиантного или делинквентного поведения, нервно-психического или психосоматического расстройства как качеств личности, способа адаптации человека к социальной среде.

Ситуации, приводящие к определенному кризисному состоянию, традиционно подразделяются на:

1. Стрессовые события (травмы, катастрофы, войны, потеря близких и т.п.), провоцирующие различные виды кризисных реакций (острая реакция на стресс вплоть до реактивного психоза), отсроченная реакция на стресс от 2 месяцев до 1 года (посттравматическое стрессовое расстройство) и сверхотсроченная реакция на стресс (шоковая травма);
2. Переход на следующую возрастную ступень (возрастные кризисы);
3. Переход на новый этап личностной трансформации (экзистенциальные кризисы) [13].

Естественно, что в рамках настоящей работы представлены далеко не все имеющиеся мнения относительно проблематики определения понятия личностного кризиса. Тем не менее, опираясь на представленные концепции, мы можем определить, что личностные кризисы, будучи неотъемлемой частью развития каждого человека, являясь на определенном этапе целостной характеристикой психической деятельности, демонстрирующей своеобразие имеющихся психических процессов в зависимости от отраженных предметов и явлений, предшествующих состояний и свойств личности, максимально благоприятны для повышения уровня развития личности; кризисные изменения в значительной степени влияют на дальнейшее направление развития человека [13, 23].

В значительной степени призван помочь нам в нахождении эффективного способа совладания с кризисными состояниями личности анализ концепта уже имеющихся стратегий преодоления (копинг-стратегий).

В качестве ведущих симптомов проявления личностного кризиса, в первую очередь, можно отметить изменение эмоционального состояния человека, выражаемого как чрезмерным возбуждением, так и апатией. Частым проявлением кризисного состояния является отрешенность, потеря интереса к происходящему вокруг, уход в себя. Характерными симптомами также могут быть изменения на физиологическом уровне: отказ от еды, отдыха, повышенная утомляемость, ослабление иммунитета, изменение характера и структуры сна. Многие исследователи, занимавшиеся проблемой преодоления кризисных состояний, при анализе указанных симптомов приходили к выводу о необходимости корректировать поведение, где поведение, претерпевающее в момент кризиса значительные изменения, выступает основным объектом такой корректировки [8].

На текущий момент весьма серьезная и объемная работа проделана в формировании теоретической базы копинг-стратегий, которые позволяют личности наиболее эффективно преодолевать кризисные состояния. Появление самого термина «копинг» (англ. coping – справляться, преодолевать) относится к 1962 г., когда впервые был опубликован труд Л. Мэрфи, который был посвящен преодолению детьми разнообразных кризисов развития. Последующее толкование указанного термина получает в книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» (1966), где Р. Лазарус описывает копинг в качестве осознанных стратегий совладания со стрессом, а также другими, порождающими тревогу, событиями. По мнению Р. Лазаруса, стресс – есть дискомфорт, который человек испытывает для эффективного реагирования на вызовы среды, при индивидуальном восприятии им недостаточности имеющихся и доступных ему ресурсов. И исключительно человек может самостоятельно оценить ситуацию в качестве стрессовой для него.

Вводя в научный оборот термин «копинг» обозначавший определенную попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей и опасной или радостной и благоприятной [8].

В настоящий момент, как закономерно отмечает Е. В. Сухова, под копинг-стратегиями понимаются, осознанно используемые человеком приемы совладания с трудными ситуациями, состояниями, совокупность различных поведенческих стратегий, меняющиеся попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека. По мнению автора, копинг необходимо рассматривать в качестве динамического процесса, характеризующегося изменением приемов, основанного на постоянном динамическом взаимодействии социума и личности. Проведя анализ различных копинг-стратегий, автор указывает, что их базовая классификация появилась в тот момент, когда Р. Лазарус и С. Фолкман [42] предприняли попытку сформировать понимание основных стратегий, выделив следующие:

1. Планирование решения проблемы, предполагающее усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы;

2. Конфронтационный копинг (агрессивные усилия для изменения ситуации, определенная степень враждебности и готовности к риску);
3. Принятие ответственности (признание своей роли в возникновении проблемы и попытки ее решения);
4. Самоконтроль (усилия по регулированию своих эмоций и действий);
5. Положительная переоценка (усилия по поиску достоинств существующего положения дел);
6. Поиск социальной поддержки (обращение к помощи окружающих);
7. Дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость);
8. Бегство-избегание (желание и усилия, направленные к бегству от проблемы) [87, с. 77].

Здесь хотелось бы обратить внимание на то, что все указанные стратегии имеют в основе своей уже прошедшие апробацию жизненным опытом, проверенные личностью действия.

В нашем понимании личностный кризис можно обозначить как фрустрацию интегративных способностей человека, когда личность не может инструментировать разрешение кризиса, опираясь на свой прошлый опыт и предпосылку кардинальной трансформации [10]. Накопившей весьма значительный опыт и знания на пути поиска ответов на вопрос эффективного преодоления кризиса, психологической науке, к сожалению, далеко не всегда удается решить те задачи, которые она перед собой в этом отношении ставит, и этот факт таит в себе, возможно, гораздо большие риски, чем в других науках. Сложным и далеко не однозначным вопросом является вопрос поиска новых эффективных методов преодоления личностью кризисных состояний с учетом актуальной эпохи (и особенностей бытия человека в эту эпоху).

Несмотря на весь объем проведенных ранее исследований, проблематика личностного кризиса по-прежнему является неоднозначной, многоплановой, а также – исследованной не достаточно, а психологическая наука далеко не всегда способна решить задачи преодоления кризисных явлений, которые, как вызовы к поиску новых решений, являются следствием изменений различных уровней человеческой жизни, возникающих в современных условиях.

Все подходы к пониманию кризиса, представленные нами в исторической ретроспективе, в большей или меньшей степени связаны с обращением исследователей к экзистенциально-гуманистической традиции, в которой невозможно рассмотрение кризиса вне его онтологической природы и экзистенции, как некой потенциальной возможности развития и становления личности.

В современную нам эпоху само понятие кризиса становится шире, и получает свое осмысление не только в качестве требующей разрешения проблемы, но и в качестве отправной точки для дальнейшего роста, обладающей большим потенциалом развития и трансформации отдельной личности, сообществ, а также более крупных социально-психологических феноменов.

Кризисное состояние также можно определить как состояние эмоционально-поведенческого реагирования в ситуации стресса, заключающееся в нарушении эмоционального баланса и общей дезорганизации личности, которое наступает под влиянием внешне или внутренне обусловленной угрозы. Кризисное состояние возникает в качестве ответа на подобную угрозу при острой нехватке ресурса личности для его преодоления, зачастую проходящее на фоне эмоционального дисбаланса.

Кризисное состояние, в силу диалектической природы эмоционально-поведенческого реагирования в кризисной ситуации, содержит в себе возможность перехода на новый уровень организации личности.

Кризис, происходящий в глобальных общественных системах современности, указывает на необходимость применения методик, которые направлены не только на преодоление самой кризисной ситуации и уменьшение общей патологической симптоматики, а обладают способностью обнаружения в такой ситуации позитивных моментов, позволяющих увидеть ресурсы личности, сформировать четкое понимание плана выхода из кризиса, направить человека по пути личного развития, обретения состояния целостности и осознанности на данном пути.

По нашему мнению, несмотря на то, что основные копинг-стратегии имеют в основе своей уже прошедшие апробацию жизненным опытом, проверенные личностью действия, личностный кризис можно обозначить как фрустрацию интегративных способностей человека, когда личность не может инструментировать разрешение кризиса, опираясь на свой прошлый опыт и предпосылку кардинальной трансформации.

В актуальное время происходит популяризация помогающих практик (психотерапия, коучинг, тьюторинг и т. д.), в том числе – способствующих гармонизации эмоциональной сферы человека; меняется также духовная сфера: трансформируется сфера ценностей, меняются морально-этические нормы, все большую популярность приобретают духовные практики.

Новым инструментом преодоления кризиса может являться интегративный подход (как, непосредственно, в помогающих практиках, так и в более широких сферах – образовании и педагогике, бизнесе, экономике, управлении и т. д.).

Применение интегративного подхода в помогающих практиках, стимулируя творческое начало личности и мышление, сподвигает к повышению уровня личностной осознанности, способствует максимальному раскрытию внутреннего потенциала личности, в том числе и в преодолении кризисных состояний.

В основе нового подхода к преодолению кризисных состояний лежит метасистемная осознанная интеграция накопленного опыта с совершенно новым взглядом на проблематику преодоления кризиса, который видится как точка сосредоточения потенциала для роста.

Применение интегративных психотехнологий не только в практической работе, но и в формате самопомощи, будет эффективно способствовать ускоренному восстановлению и быстрому преодолению влияния стрессовых факторов, снижению уровня напряженности и тревожности за счет таких свойств интегративных механизмов (включающих творчество и созидательную деятельность), как объединение накопленного личностью опыта, защита от негативных воздействий и перегрузок, ослабление влияния травмирующей информации, а также оптимальное ресурсное обеспечение.

Работа с базовым уровнем мировоззрения и глубинными установками личности, направленная на генерацию и дальнейшее укрепление веры человека в безграничность собственных возможностей, способствует формированию представления о наличии в распоряжении личности большого количества ресурсов для преодоления кризисных явлений как личностного, так и социального уровней.

Вера в свои возможности является одной из важных составляющих смысложизненных установок личности и может учитываться как составной элемент критериев эффективности преодоления кризисных состояний. Феномен веры имеет широкие перспективы развития в тесной интеграции с эффективными методологиями, направленными на преодоление кризисных состояний.

Проблема критериев оценки эффективности преодоления кризисных состояний личностью не является закрытой и перечень таких критериев, по нашему мнению, обладает потенциалом к расширению.

Нами предложен «смысложизненный» критерий, имеющий в своей основе фактор осознанности и способствующий выработке четкой стратегии действий, увеличению ресурсов, повышению жизнестойкости личности, снижению уровня тревожности и негативной значимости текущей ситуации. Данный критерий, учитывая возросший интерес к смыслообразующей и духовной жизни личности в актуальное время, имеет все основания занять свое место в структуре уже известных и проверенных критериев оценки эффективности преодоления личностного кризиса.

Рассмотренная «Смысложизненная» стратегия преодоления кризисных состояний, способствуя поиску новых решений, через видение скрытых в каждой кризисной ситуации возможностей, позволяет личности выстраивать долгосрочный жизнеполагающий концепт развития, снижающий риски возникновения аналогичных кризисных состояний в будущем.

Интенсивность информационного взаимодействия, социально-политические события, равно как другие стрессогенные события внешнего порядка актуального времени, вывели на первый план осмысления кризисных явлений современности фактор неопределенности, характеризующийся не только отсутствием понимания дальнейшего развития событий, но и страхами самого неблагоприятного для человека развития событий, ведущих свое начало от индивидуально-личностного ощущения беспомощности в преодолении глобальных кризисов (пандемия, СВО).

Необходимость преодоления страха неопределенности явилась новым вызовом для нахождения методов антикризисной работы, обращенных к поиску человеком точки опоры, обнаруживаемой в положительных составляющих кризисной ситуации, а также направленных на обретение человеком мотивирующих факторов, определяющих эффективную стратегию дальнейшего пути выхода из кризиса.

Как показывает многолетний опыт работы с кризисными состояниями современные условия вывели на первый план интегративный подход в помогающих практиках, предполагающий наличие повышающих адаптивность личности психотехнологий в условиях глобальных внешних и разноуровневых внутренних кризисных явлений.

В русле интегративной психологии и психотерапии методы воздействия на личность в силу их специфических особенностей дают возможность максимальной по глубине воздействия и минимальной по степени вмешательства помощи индивиду и группе в состоянии кризиса:

1. Процесс индивидуальной и групповой терапии при кризисах приводит к позитивным личностным изменениям, выражающимся в значительно большей интегрированности личности (группы), повышении уровня социально-психологической адаптивности, появлении новых жизненных ценно-

стей (или изменении их иерархии), уменьшении феноменов негативной дезинтеграции в условиях кризиса.

2. Применение интенсивных интегративных психотехнологий оказывает положительное влияние на такие показатели, как тревожность, общее ощущение одиночества, уровень социальной фрустрированности, уровень самоактуализации через базовые ценности, самооценка, физическое состояние.
3. Применение интенсивных интегративных психотехнологий методов является эффективным в психокоррекционных группах, участники которых переживают кризисные состояния, связанные с современными детерминантами кризисных состояний [11, 13, 19, 30, 31].

Учитывая изложенное, полагаем, что дальнейшие исследования в области многоплановой проблемы преодоления личностного кризиса будут способствовать более углубленному и всестороннему ее рассмотрению, а использованные нами в настоящей работе методы интегративных психотехнологий имеют большой потенциал к широкому применению в работе специалиста помогающих практик – как в виде самостоятельного инструментария, так и в сочетании с другими, уже зарекомендовавшими себя техниками и методами.

Литература

1. Анцыферова Л. И. Личность в тяжелых жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. № 1. С. 3–16.
2. Бубеев Ю. А., Козлов В. В., Круговых Н. Ф. Наркотические аддикции: профилактика и коррекция с помощью интегративных психотехнологий. Москва: Фирма «Слово», 2009. 463 с.
3. Влияние эпидемии COVID-19 на психическое здоровье и психосоциальную поддержку лиц пожилого возраста / Ю. А. Бубеев, В. В. Козлов, Л. Д. Сыркин и др. // Успехи геронтологии, 2020. Т. 33. № 6. С. 1043–1049.
4. Василюк Ф. А. Пережить горе. Москва, 1991.
5. Гроф С. Духовный кризис: понимание эмоционального кризиса // Духовный кризис: Статьи и исследования. Москва: МТМ, 1995. 256 с.
6. Калшед Р. Внутренний мир травмы. Москва, 2000.
7. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности Институт психологии РАН. Москва, 2005. 344 с.
8. Киселева А. А. Особенности совладающего поведения / А. А. Киселева, М. Ю. Кузьмин, В. В. Козлов // Интеграция образования, 2020. Т. 24, № 4 (101). С. 641–655.
9. Козлов В. В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Козлов Владимир Васильевич. Ярославль, 1999. 334 с.
10. Козлов В. В. Личностный кризис и трансформация // Ярославский психологический вестник, 2023. № 2 (56). С. 76–80.
11. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью: Методическое пособие. Москва: Институт психотерапии, 2007. 333 с.
12. Козлов, В. В. Психология смерти / В. В. Козлов, М. В. Кукина. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2016. 376 с.
13. Козлов В.В. Психология кризиса. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2014. 528 с.
14. Козлов В. В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии / В. В. Козлов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2020. Т. 34. С. 40–57.
15. Козлов В. В. Подростковый кризис: формы и содержание негативной дезинтеграции.
16. Козлов В. В. Социальная работа с кризисной личностью: Методическое пособие. Ярославль: Диа-пресс, 1999. 333 с.
17. Козлов В. В. Бытие личности: основные измерения // Методология современной психологии, 2024. № 21. С. 148–157.
18. Козлов В. В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. 2-е издание, переработанное и дополненное. Минск: ООО «Полібіг», 1995. 340 с.
19. Козлов В. В. Психология успеха: жизнь с вершины / В. В. Козлов, И. Донченко. Запорожье: Статус, 2019. 144 с.
20. Козлов В. В. Основы психологии духовности: высшие состояния пробуждения. Москва: МАПН, 2018. 328 с.
21. Козлов В. В., Психология сознания: интегративный подход. Москва, Психотерапия, 2022. 274 с.
22. Козлов В. В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль: Издательство «Титул», 2017. 169 с.
23. Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. Москва: Психотерапия, 2007. 675 с.
24. Козлов В. В. Управление конфликтом / В. В. Козлов, А. А. Козлова; Москва: Эксмо, 2004.
25. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. Москва: ГАЛА-Изд-во, 2009.

26. Козлов В. В. Психология буддизма: монография. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2011. 187 с.
27. Козлов В. В. Психология жизненных сценариев: монография / В. В. Козлов, А. В. Пузырев. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. 514 с.
28. Козлов В. В. Психология пандемии. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», 2021. 114 с.
29. Козлов В. В. Психология пандемии. Изд. второе, расширенное и дополненное. Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2022. 126 с.
30. Козлов В. В. Интегративная психология. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», 2023. 748 с.
31. Козлов В. В. Психология и феноменология посттравматического стрессового расстройства / В. В. Козлов, Ю. А. Бубеев, Н. А. Власов. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2022. 240 с.
32. Креативность как ключевая компетентность педагога / М. М. Кашапов, В. В. Козлов, В. И. Панов и др. Ярославль: ООО Издательско-полиграфический комплекс «Индиго», 2013. 392 с.
33. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
34. Майков В. В., Козлов В. В. Трансперсональная психология: истоки, история, современное состояние. Москва: АСТ, 2004.
35. Новиков В. В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах: монография / В. В. Новиков, Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов. Международная академия психологических наук. Москва: ГАЛА-Изд-во, 2009. 435 с.
36. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2004. 288 с.
37. Технологии управления развитием персонала: учебник / Е. А. Белкова, А. О. Грицай, А. В. Карпов и др. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Перспект», 2016. 408 с.
38. Труды Ярославского методологического семинара, Ярославль, 15–17 апреля 2004 года. Том 2. Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», 2004. 336 с.
39. Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства. 2 изд. Перераб. и доп. Москва: Медицина, 1987. 304 с.
40. Шихи Г. Возрастные кризисы. Санкт-Петербург, 1999.
41. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Москва: Прогресс, 1996.
42. Folkman S., Lazarus R. S. Ways of Coping Questionnaire. PsycTESTS Dataset, 1988.

УДК 93(47)+374.7

Нарративный анализ коммеморатива как механизм сохранения исторической и культурной идентичности народа

Ю. А. Клейберг, г. Тверь, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена актуальной современной проблеме – формированию исторической памяти, гражданской и патриотической позиции детей и молодежи. Отмечается, что важным механизмом сохранения и укрепления исторической и культурной идентичности является использование метода коммеморатива. Представлен нарративный анализ коммеморатива как механизма сохранения исторической и культурной идентичности народа. Дается обоснование этого тезиса.

Ключевые слова: молодежь, историческая память, идентичность, народ, коммеморатив, нарративный анализ.

Постановка проблемы. Коммеморатив (от фр. *comme* – как и *memoria* – память; англ. *commemorate* – ознаменовывать), также памятная марка.

Важное место в гражданско-патриотическом воспитании детей и молодежи занимает коммеморация (от лат. *memorialis* – памятный) – сохранение в общественном сознании памяти о значимых событиях прошлого; совокупность публичных актов их «вспоминания» и переосмысления в современном контексте. Посредством механизма коммеморации человек вводит прошлое в культуру настоящего и как бы

протягивает связующую нить между двумя историческими периодами. По определению А. С. Святославского, *коммеморация – это сознательный социальный акт передачи нравственно, эстетически, мировоззренчески или технологически значимой информации (или ее актуализации) путем увековечения определенных лиц и событий* (цит. по [12, с. 38]).

Следует особо заметить, что в основе коммеморативного механизма лежит глубокий педагогический, воспитательно-образовательный потенциал, реализация которого позволяет решать важные нравственные задачи, стоящие перед обществом в тот или иной период его развития.

Интерес к изучению феномена коммеморации во многом обострился в последние годы на фоне масштабных манипулятивных программ, осуществляемых в отношении к прошлому отдельными властными группами и целыми государствами (достаточно упомянуть только антисоветский и антироссийский ажиотаж в Украине, Прибалтике, Польше, ЕС, США, связанный с пересмотром результатов Второй мировой войны и роли в ней Советского Союза и России). В силу этого, различные коммеморативные действия стали рассматриваться как мощный агитационный и манипулятивный ресурс, используемый политическими силами для программирования желательного образа мыслей и поведения российских граждан. Еще Поль Рикёр (фр. Paul Ricoeur) указывал на то, что в ходе отправления коммеморативных актов происходит управление сознанием, *«главным образом в форме исступленного стремления к празднованию памятных событий»* [11, с. 130].

Актуальность. Сегодня прошлое особенно активно подвергается «проработке» и «переработке» и на уровне содержания, и на уровне его ритуально-действенной презентации. Однако такая ситуация не нова, и в любые напряженные исторические периоды власть (государственная и/или религиозная) всегда использовала прошлое в своих амбициозных интересах.

Таким образом, о значении всестороннего осмысления коммеморации, особенно в наше время серьезных трансформаций, стремительных изменений, повсеместного пересмотра истории, ее свободных интерпретаций говорят все ученые, чьи интересы так или иначе связаны с проблематикой прошлого и памяти. Так, Пьер Нора (фр. Pierre Nora), например, назвал даже современную эпоху *«эрой коммемораций»*. Он замечает: *«История – это всегда проблематичная и неполная реконструкция того, чего больше нет. Память – это всегда актуальный феномен, переживаемая связь с вечным настоящим. История же – это репрезентация прошлого»* [9, с. 2].

Тем не менее, смысловые рамки термина «коммеморация» остаются достаточно размытыми. Для подтверждения сказанного, приведем лишь несколько точек зрения на феномен «коммеморация».

Так, Аллан Мегилл (Allan Megill) делает акцент на интеграционной функции коммеморации, полагая, что она «возникает в настоящем из желания сообщества, существующего в данный момент, подтвердить чувство своего единства и общности, упрочивая связи внутри сообщества через разделяемое его членами отношение к прошлым событиям, или, более точно, через разделяемое отношение к репрезентации прошлых событий... Коммеморация – это способ скрепления сообщества коммемораторов» ([Цит. по 12, с.2–3]).

А. Мегилл также делает акцент на солидаризирующей, объединяющей миссии коммеморации.

Патрик Х. Хаттон (Patrick H. Hutton), говоря о политике коммеморации, определяет ее как «идентификацию и описание тех событий, идей или личностей прежнего времени, которые избираются посредниками власти для хранения в памяти» [13, 2003].

Лоренцо Мильорати и Л. Мори (ит. Lorenzo Migliorati, L. Mori), пишут по поводу коммемораций так: «Памятные мероприятия представляют собой периодически предпринимаемую попытку слияния с прошлым, которая сопрягает линейную репрезентацию исторического времени с ритмами его циклического движения» [8, с. 107–115].

Дайджест нарративного анализа проблемы. Одним из первых высказал мысль о значимости коммеморативных практик Э. Дюркгейм (E. Durkheim, 2018). И хотя его работа *«Элементарные формы религиозной жизни»* посвящена архаическим обществам, многие высказанные в ней идеи актуальны до сих пор. Он, в частности, полагал, что для поддержания высокой степени консолидированности *«общество нуждается в определенной степени не только интеллектуального и эмоционального конформизма своих членов, но и «конформизма мемориального»* [4]. Иными словами, члены группы в ходе ритуализированной деятельности должны подчиняться определенной консолидирующей коммеморативной программе. Э. Дюркгейм также вводит понятие *«имплицитной коммеморации»*, то есть связи людей с их прошлым посредством «паломнических» ритуалов.

Как отмечает О. Ю. Малинова, при знакомстве с литературой по *memory studies* (исследование памяти) бросается в глаза обилие конкурирующих понятий, обозначающих если не идентичные, то весьма сходные явления и процессы: *«историческая политика»* (Эткинд А., 2016), *«политика*

прошлого» (Art D., 2006), «политика памяти» (Копосов Н.Е., 2011), «коллективная/ общественная память» (Bayer M., 2015), «историческая память» (Bell D.S.A., 2003), «политическое использование истории» (Bernhard M., Kubik J. (eds.), 2014), «режим памяти» (Craig D., 2015), «культура памяти» (Ensink T., Sauer C. (eds.), 2003), «игры памяти» (Fathi R., 2006) и др. [7, с. 8]. При этом внятные конвенции относительно содержания перечисленных терминов отсутствуют.

О. Ю. Малинова под коммеморацией исторических фигур или событий понимает совокупность публичных актов их «вспоминания» и (пере)осмысления в современном контексте. Коммеморация может иметь разную смысловую модальность: она не обязательно является актом торжества, предполагающим отмечание / празднование; она также может служить актом скорби / почитания памяти мертвых. Этим обусловлено заимствование иноязычного термина: в русском языке нет общего понятия для обозначения разных модальностей коллективного «вспоминания» прошлого. Во всех случаях публичное напоминание вписывает прошлое в контекст настоящего (актуализирует его) и тем самым подтверждает преемственность группы во времени [7, с. 10].

По мнению Н. А. Антипина, коммеморация – это сохранение в общественном сознании памяти о значимых событиях прошлого. Коммеморация возникает в настоящем из желания сообщества, существующего в данный момент, подтвердить чувство своего единства и общности, упрочивая связи внутри сообщества через разделяемое отношение к репрезентации прошлых событий [2, с.79].

Дело в том, что в течение длительного времени в истории России вырабатывались техники коммеморации, актуальные до настоящего времени. Это: *поминальная, храмоздательская, топонимическая, реконструктивная, номинативно-организационная, художественная, церемониальная коммеморации*. Обобщив опыт предков и личный опыт коммеморативной деятельности, И. С. Огоновская (2021) предложила собственную классификацию коммеморативных актов [10]. Представим их с некоторыми нашими купюрами:

Поминальная коммеморация. Традиции поминовения усопших существуют у всех народов мира. Частью погребального обряда у восточных славян была тризна на могилах мужчин, во время которой происходили военные игры, песни, пляски и состязания в честь покойного, оплакивание умершего и поминальное пиршество. У восточных славян существовал и «навий день» – праздник мертвых (обычай посещать могилы покойных родителей накануне пахоты), позднее приуроченный к последнему четвергу Великого поста. В календаре Русской православной церкви существуют два дня поминовения павших воинов: Димитриевская (заложил Дмитрий Донской после Куликовской битвы) и Покровская субботы (родительская суббота перед днем Покрова Пресвятой Богородицы) [3].

Храмоздательская коммеморация. Согласно словарю Д. Н. Ушакова, храмоздательство (кн. торж. устар.) – это строительство храмов. Со времен Древней Руси таковые возводились в том числе и в память о защитниках Отечества и побед над внешним врагом. Одним из первых мемориальных храмов на Руси стал храм Покрова на Нерли, построенный князем Андреем Боголюбским в память о победе над волжскими булгарами и об убитом в сражении сыне Изяславе (1165 год).

В последующие времена были возведены Георгиевская церковь в Коломенском (XIV в.), возле которой похоронили погибших в Куликовской битве воинов, церковь Всех Святых на Кулишках (XIV в.), Казанский собор в Москве (XVII в.), Сампсониевская церковь в Санкт-Петербурге (1709) и храм Христа Спасителя в Москве (1883), возведенные в честь победы в Отечественной войне 1812 года, Владимирский собор в Севастополе (1888) в честь защитников Севастополя во время Крымской войны. В память погибших в Первую мировую войну в 1915 году в районе Сокола г. Москвы построен кладбищенский храм в честь Преображения Господня на Братском кладбище, основанном великой княгиней Елизаветой Федоровной.

В советское время подобные храмы не возводились, но в постсоветский период традиция вернулась: на месте танкового сражения на Прохоровском поле построен мемориальный комплекс «Курская дуга» с храмом в честь святых апостолов Петра и Павла и храмом-звонницей во имя святого Георгия Победоносца (1992-1995), на Поклонной горе в Москве – храм Георгия Победоносца (1995), в Санкт-Петербурге – храм во имя святого великомученика Георгия Победоносца (2003), на Мамаевом кургане в Волгограде – храм во имя Всех Святых (2005). В 2020 году в парке «Патриот» освящен Патриарший собор во имя Воскресения Христова – Главный храм Вооруженных сил Российской Федерации [1].

Топонимическая коммеморация. Память о военных событиях в географических названиях – привычное для России явление. К примеру, после Отечественной войны 1812 года только на карте Южного Урала появился целый ряд названий сел, напоминающих о славном пути русской армии во времяграничных походов: Париж, Берлин, Бородино, Кассель, Лейпциг, Фершампенуаз, Арси-Сюр и др. В Енисейской губернии после войны 1812 года появилось село Бородино, основанное солдатами Семеновского

полка, отбывавшими ссылку за выступление лейб-гвардии в Санкт-Петербурге в 1820 году (ныне город Бородино).

На карте современной России есть несколько *астионимов* (названия городов), связанных с именами полководцев и военачальников. Это город Багратионовск в Калининградской области, город Суворов в Тульской области и город Жуков в Калужской области. По решению депутатов городской думы Волгограда девять раз в году городу возвращается имя «Сталинград».

Практически во всех населенных пунктах России можно встретить *годонимы* (названия улиц), связанные с военной историей страны. По данным сайта kartologia.ru/sovpadeniye, в 37 городах России есть улица Александра Невского, в 17 городах – Дмитрия Донского, в 43 городах – Багратиона, в 206 городах – Кутузова, в 136 – Нахимова, в 22 городах – Макарова и др. Имена героев Великой Отечественной войны также широко представлены в названиях российских улиц.

К топонимической коммеморации можно отнести и названия скверов, парков, родников и др. К примеру, школьники Свердловской области с 2001 года обустроили более 5 тыс. родников, многие из них носят имена уральцев – участников Великой Отечественной войны.

Реконструктивная коммеморация. К данному виду коммеморации можно отнести мероприятия клубов исторической реконструкции – фестивали исторической реконструкции, исторические игры, выставки оружия определенной исторической эпохи и т.д. Примером реконструктивной коммеморации может быть спектакль-реконструкция «Да судимы будете», осуществленный в декабре 2017 года Новгородским музеем-заповедником в новгородском Кремле на средства президентского гранта. Спектакль был поставлен по протоколам суда, газетным репортажам, фотографиям и воспоминаниям очевидцев процесса, который состоялся в здании Кремля в 1947 году над 19 пленными офицерами вермахта. По данным архивистов, в годы войны на этой территории гитлеровцы замучили около 34 тыс. мирных жителей, 186 тыс. военнопленных, угнали в рабство 166 тыс. человек. В Свердловской области в этом направлении работает военно-исторический клуб «Горный щит», созданный в 1988 году. Члены клуба в течение многих лет занимаются реконструкцией боевого пути Екатеринбургского пехотного полка, созданного в 1796 году, участвовавшего в Отечественной войне 1812 года, Крымской войне и сражениях Первой мировой войны, и других воинских соединений, участвовавших в том числе и в Гражданской войне. В последние годы участниками клуба реконструированы и многие события Великой Отечественной войны: «На безымянной высоте, 1941», «Харьковский излом, 1942», «Миусфронт, 1943», «Выборгско-Петрозаводская операция, 1944», «Корсунь-Шевченковская операция, 1944», «Покровский рубеж» и др. Участие в исторической реконструкции не только взрослых, но и школьников, студентов значительно повышает коммеморативную ценность таких мероприятий.

Номинативно-организационная коммеморация. Под этим видом коммеморации подразумевается присвоение имен конкретных людей организациям и учреждениям, а также основание учреждений с именем кого-либо: к примеру, городская больница № 3 им. Даши Севастопольской в Нахимовском районе г. Севастополя, Соловецкая школа юнг имени адмирала Ю. А. Пантелеева, Свердловская областная организация имени Героя Советского Союза Ю. В. Исламова. Практика присвоения имен была широко распространена в советское время, их получали пионерские дружины, комсомольские организации, школы, библиотеки и т.д. Совсем недавно эта практика была возобновлена: в государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2011–2015, 2016–2020) появился пункт о присвоении имен героев образовательным организациям, военно-патриотическим клубам, объединениям, преуспевшим в области патриотического воспитания.

В качестве примера реализации данной идеи можно обратиться к сайту Общероссийского Народного Фронта, на котором представлен проект «Имя героя – школе».

Художественная коммеморация. Создание художественных произведений (книг, фильмов, музыкальных сочинений, живописных полотен, скульптурных памятников, театральных постановок) – один из самых распространенных видов коммеморации. Вспомним, что известными миниатюрами XV века являются произведения «Невская битва» и «Погребение павших на Куликовом поле» (XV в.), одна из самых знаменитых мозаик М.В. Ломоносова посвящена Полтавской битве (XVIII в.), в 1818 года на Красной площади в Москве был установлен памятник К. Минину и Д. Пожарскому работы И. Мартоса, у Казанского собора в Санкт-Петербурге в 1837 году появились скульптуры М.И. Кутузова и М.Б. Барклай-де-Толли.

В XIX столетии в России бурно развивается историческая живопись, и полотна В. Васнецова, В. Сурикова, И. Репина, В. Верещагина воссоздают героические страницы отечественной истории. Писатели и поэты Г. Державин, А. Пушкин, В. Жуковский, К. Рылеев, К. Аксаков, композиторы М. Балакирев, Н. Римский-Корсаков, А. Гречанинов обращаются к образам русских князей и былинных богатырей. Эти произведения широко обсуждаются, историческим событиям и действующим в них лицам даются со-

временные оценки. Все это не позволяет забыть о том, что военный фактор в истории России всегда играл большую роль.

XX век отяготил историю страны Гражданской войной, Великой Отечественной войной, участием советских войск в войне в Афганистане, и эти события нашли отражение не только в литературе, живописи, скульптуре, театральном искусстве, но и в кинематографе. Последний вид искусства до настоящего времени привлекает к себе внимание, и споры, возникающие вокруг фильмов «Штрафбат», «28 панфиловцев», «Битва за Севастополь», «Зоя» и других, свидетельствуют о том, что тема войны до сих пор задевает за живое, требует тщательного изучения и является одним из важнейших инструментов коммеморации.

Церемониальная коммеморация. Церемония (лат. *saerimonia* — благоговение; культовый обряд) – установленный торжественный порядок совершения чего-либо. К данному виду коммеморации можно отнести такие акции, как «Вахта памяти», «Бессмертный полк», «Свеча памяти», «Георгиевская ленточка», акты захоронения останков советских воинов, погибших в годы Великой Отечественной войны, праздничный салют в День Победы и др. Связанные с этими деяниями ритуалы, являются свидетельством устойчивости оценки Великой Отечественной войны и ее героев как значимого эпохального события в жизни огромного количества людей.

К формату церемониальной коммеморации, можно отнести также военные парады на Красной площади в Москве, торжественные встречи, приемы, собрания в честь празднования значимых юбилейных дат, ежегодное награждение Героев России в Кремле, встречи президента России с Героями Советского Союза и Героями России в связи с Днем Героя России и др.

Существуют и другие виды коммеморации, такие, как *музейно-выставочная, экскурсионно-экспедиционная, медийная, конкурсno-художественная, общественно-созидательная* и др., в которых заложена сущностно-содержательная основа коммеморации и патриотического и гражданского воспитания.

Заключение. Ярким примером коммеморатива может служить также и исторический опыт Советского Союза и современной России, государств постсоветского периода, что, безусловно, способствует формированию гражданско-патриотической позиции и самоидентификации личности подрастающего поколения, а также сохранения и укрепления коллективной исторической и культурной идентичности народа. Без прошлого немислимы никакая идентичность, никакая ответственность, никакое воспитание будущих поколений.

Литература

1. Анашкевич М. Храмы России. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 487 с.
2. Антипин Н. А. 50-летие Русско-японской войны в СССР: коммеморативные практики 1954-1955 гг. // Диалог со временем, 2012. Вып. 40. С. 79–93.
3. Гладкий В. Д. Славянский мир: I–XVI века: энциклопедический словарь. Москва: Центрполиграф, 2001. 895 с.
4. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии / Эмиль Дюркгейм; пер. с франц. В. В. Земсковой; под ред. Д. Ю. Куракина. Москва: Элементарные формы, 2018. 808 с.
5. Клейберг Ю. А. Актуализация коммеморативного российского опыта как механизм формирования гражданско-патриотической позиции современных подростков и молодежи // Вопросы девиантологии, 2023. № 4 (18). С. 6–18.
6. Клейберг Ю. А. Коммеморативные техники как инструмент формирования гражданско-патриотической позиции современной молодежи // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 28–30 сентября 2023. Под научной ред. В. В. Коврова, М. А. Латышевой. Симферополь: Ариал, 2023. С. 321–328.
7. Малинова О. Ю. Коммеморация исторических событий как инструмент символической политики: возможности сравнительного анализа // Полития, 2017. № 4 (87). С. 6–22.
8. Мильорати Л. Тень классического наследия и ее преодоление. Память о движении сопротивления и «конфликтность» памятных мероприятий // СОЦИС, 2014. № 1. С. 107–115.
9. Нора П. Франция – память. П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. Санкт-Петербург, 1999. 333 с.
10. Огоновская И. С. Коммеморативные практики как инструмент сохранения памяти о военной истории России // Одна на всех трагедия и одна победа; Междунар. науч.-практ. конф. 28–29 мая 2021. Оренбург, 2021. С. 237–241.
11. Православная энциклопедия. Москва: Православная энциклопедия, 2007. Т. 14. С. 719–721.
12. Чуркина М. И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика, 2016. № 6. С. 37–44.
13. Хаттон П. История как искусство памяти. Санкт-Петербург, 2003.

О понятии душевных (психических) явлений в российской эмпирической психологии

Н. А. Власов, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается понятие душевных (психических) явлений в российской эмпирической психологии. Показано на примере работ ведущих представителей отечественного интроспекционизма (М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев), что душевные явления представляют собой предмет данного направления в отечественной психологической науке. Проанализированы содержание данного понятия, которое образуют такие существенные признаки как отнесенность к внутреннему миру человека, непосредственность и осознаваемость, и его объем, в который входят феномены познания, чувства и воли. Утверждается, что представители эмпирической психологии четко разделяли душевные явления и явления физического мира: первые не могут быть воспринимаемы и познаваемы через внешние органы чувств, а доступны, в отличие от вторых, лишь самонаблюдению; душевные явления доступны лишь самому исследователю, в отличие от физических, которые могут быть наблюдаемы большим количеством лиц; наконец, материя, в отличие от психики, обладает свойством материальной протяженности. В завершении статьи делается вывод о том, что психология как наука, не сводимая к философии или физиологии, стала возможной во многом потому, что обрела свой специфический предмет (душевные явления) и метод (интроспекцию).

Ключевые слова: история психологии, история понятий, эмпирическая психология, предмет психологии, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев.

Введение. В ряде наших недавних публикаций [4, 6] было показано, что изучение трансформации значений основных понятий может стать перспективным направлением в истории психологической науки. Действительно, традиционный в данной области знания подход «истории идей» может быть дополнен и углублен историей понятий (концептов), как это было сделано в русле исторической (Р. Козеллек) и политической (Дж. Покок, К. Скиннер) наук. Сторонники истории понятий исходят из вполне очевидно-го для любого гуманитария тезиса о том, что существующие в культуре идеи находят свое отражение в используемых концептах, а изменения идей также стимулируют и изменения значений понятий; иными словами, изучение трансформации значений понятий позволяет лучше понять изменения идей, на которые влияют не только чисто научные, но и общекультурные и социально-политические факторы. В силу того, что наука представляет собой составную часть культуры (культура как сложная и непрерывно развивающаяся система надбиологических программ человеческой деятельности – В. С. Степин), история понятий применима и к ней.

Одним из базовых понятий психологии является понятие душевных (психических) явлений. Нельзя сказать, что в советское время этот концепт использовался очень часто, но в научной и учебной литературе он встречается. Так, еще в 1928 году в посмертном издании «Общих основ рефлексологии человека» В. М. Бехтерев писал: «В вопросе о соотносительной деятельности мы стоим на точке зрения единого процесса в форме движения энергии в виде нервного тока, при котором внешние объективные и внутренние или психические явления находятся в условиях полного взаимного единства, при чем самый процесс движения энергии по нервным проводникам не прерывается ни в одном пункте и ни на одно мгновение» [2, с. 63]. В 1940 году С. Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» указал, что психические явления составляют часть предмета психологической науки [12]; они также упоминаются в «Очерках психологии» Б. Г. Ананьева 1945 года [1] и учебнике психологии А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова 1956 года [11]. Однако наиболее последовательным советским психологом, разрабатывавшим это понятие, был К.К. Платонов. В своих фундаментальных работах, посвященных проблеме системы психологической науки, он рассматривает психические явления как общепсихологическую категорию, объединяющую три частнопсихологические категории – психического процесса, психического состояния и свойства личности [9, 10]. Несмотря на это, во многих учебниках и словарях, изданных в советское время, данное понятие отсутствует. Однако так было не всегда, в дореволюционную эпоху это понятие использовалось значительно чаще и играло существенно более заметную роль в отечественной психологической науке, что и будет продемонстрировано ниже.

Цель исследования – выявить представления сторонников российской эмпирической психологии о понятии душевных (психических) явлений; для достижения поставленной цели были использованы сравнительно-исторический и библиографический методы, категориальный анализ; источниковую базу исследования составили монографии, учебники и статьи представителей эмпирической психологии (М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев).

Душевные явления как предмет эмпирической психологии. Эмпирическая (интроспективная) психология, возникшая в России в последней трети XIX века, испытала на себе влияние английского эмпиризма, позитивизма и вундтовского интроспекционизма; будучи в этом смысле «западным» течением, она отличалась как от российской философской психологии, в значительной степени основанной на православной духовной традиции, так и от российской естественнонаучной психологии, фундированной физиологическими работами И. М. Сеченова.

Для начала проанализируем представления о связи между понятиями душевных (психических) явлений и предмета эмпирической психологии до 1900 года. В 1881 году М. И. Владиславлев, философ кантианской ориентации и сторонник интроспективной психологии, писал о ее предмете: «При самом начале наших исследований, мы ограничиваемся предметом их: психология есть наука о душевных явлениях. Как ни далеко расходятся психологи в ответах на вопросы науки, но все они могут сойтись на этом указании: наша наука несомненно должна иметь дело с душевными явлениями» [3, с. 1].

В 1885 году ординарный профессор кафедры философии Московского университета М. М. Троицкий в речи, посвященной открытию Московского психологического общества, сказал: «Понятие о духе как предмете психологии получается через отвлечение, с одной стороны, от предмета наук физических, т.е. материи или тела, с которым он находится в связи, – с другой, от предмета наук социальных или политических, т.е. от фактов общественности. Дух – не общество и не тело: дух есть вся сумма психических фактов, отличающих индивидуальное существование живых произведений природы. Психическими фактами называются факты сознания, или факты чувства, ума и воли, которые достигают своего единства в фактах личности» [13, с. 3].

Наконец, другой профессор кафедры философии Московского университета и основатель журнала «Вопросы философии и психологии» Н. Я. Грот в 1896 году написал следующее: «Чистая экспериментальная психология, как и вообще психология, есть поэтому та наука, которая изучает законы и связи душевных явлений, состояний, фактов, – совершенно независимо от значения и характера физических и физиологических явлений и процессов, сопровождающих психическую деятельность и взаимодействие субъектов» [5, с. 34]. Как можно видеть, ведущие российские эмпирические психологи последней четверти XIX века считали душевные (психические) явления предметом психологической науки.

Теперь рассмотрим представления о связи понятия психических явлений и предмета эмпирической психологии в первой четверти XX века. В этот период наиболее значимыми учеными данного направления были Г. И. Челпанов и А. П. Нечаев.

Философ, психолог и логик, основатель Психологического института, Г. И. Челпанов в течение почти трех десятилетий отстаивал конструкт душевных явлений в качестве предмета психологии. В дореволюционный период он стремился отмежевать эмпирическую психологию от философской, поэтому весь его методологический пафос был направлен на утверждение ее специфического предмета (изучение душевных явлений вместо изучения природы души) и метода (изучение посредством самонаблюдения, а не при помощи умозрительного метода). О предмете психологической науки он писал в 1907 году в сборнике статей «Психология и школа»: «Философское рассмотрение души, поэтому, для психологии, как науки о душевных явлениях, оказывается совершенно излишним. Мало того, природу психических явлений можно изучать и в том случае, если мы совсем не признаем существования души. Таким образом, возникает пресловутая психология без души, то есть психология без допущения гипотезы души» [19, с. 73]. В том же духе, признавая вопрос о существовании души находящимся за пределами науки, он напишет и в 1913 году в одном из своих учебников психологии: «Психология слово греческое и обозначает «учение о душе». Так как существования души неочевидно, новейшие психологи определяют психологию, как науку о душевных явлениях или о законах душевной жизни» [14, с. 3].

Позицию Г. И. Челпанова о душевных явлениях как о предмете психологической науки разделял и другой представитель эмпирической психологии, А. П. Нечаев (несмотря на имевшиеся у них методологические и организационные расхождения, касавшиеся в первую очередь гносеологического значения метода эксперимента и организации проведения экспериментальных исследований). В двух своих дореволюционных учебниках он писал, что «предметом психологии, как науки, должно служить изучение законов душевных явлений, а не решение вопроса о сущности душевного мира или внутренней природы души» [7, с. 22] и что «теперь психология может быть определена, как наука о душевных явлениях» [8, с. 12].

После Октябрьской революции и окончания Гражданской войны молодое советское государство начало масштабную кампанию по трансформации социально-гуманитарных наук (философии, социологии, истории и др.) в диалектико-материалистическом и историко-материалистическом духе. Не оставили в стороне и психологию. На первом психоневрологическом съезде (1923) К. Н. Корнилов выдвинул тезис о марксистской перестройке психологии, после чего началось наступление представителей поведенчества на методологические позиции сторонников интроспекционизма. Критике подвергался как предмет эмпирической психологии, так и ее основной метод – самонаблюдение.

В этой ситуации Г. И. Челпанов продолжал твердо придерживаться своих взглядов, не желая «отдавать» предмет психологии сторонникам естественнонаучного направления. Вектор полемической активности ученого повернулся: теперь главную угрозу основаниям эмпирической психологии представляли не высланные в 1922 году на «философском пароходе» Н. О. Лосский, С. Л. Франк и их единомышленники, а новоиспеченные психологи-марксисты – В. М. Бехтерев, К. Н. Корнилов, П. П. Блонский, В. М. Боровский и др. Выступая против замещения психологии рефлексологией, он писал в 1925 году: «Современная эмпирическая психология, признающая внутренний опыт исходным пунктом своего изучения и в такой же мере применяющая и объективные методы изучения душевных явлений, находится в согласии с марксизмом; рефлексология же, отрицающая реальность сознания, находится с ним в решительном противоречии. Поэтому заменять психологию рефлексологией нет никаких оснований, а тем более совершенно ее устранять» [16, с. 27].

Противопоставляя психологию наукам о природе, Г. И. Челпанов в последней своей крупной работе «Очерки психологии: Систематическое изложение основных разделов психологической науки», изданной в 1926 году, писал: «В самых общих выражениях мы можем сказать, что задача психологии заключается в нахождении законов душевных явлений... психология ставит себе задачу определить причинную связь между психическими явлениями... психология изучает душевные явления в отличие от естественных наук, которые изучает явления природы» [17, с. 5-6]. Однако, не смотря на все его усилия, эмпирическая психология в СССР 1920-х годов была обречена на сворачивание, причем как по социально-политическим, так и по чисто научным причинам.

Подведем промежуточный итог. И в последней четверти XIX века, и в дореволюционный период, и даже в 1920-ые годы ведущие представители эмпирической психологии (М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев) рассматривали душевные (психические) явления в качестве предмета психологической науки.

Содержание и объём понятия «душевные явления». Как известно, любое понятие характеризуется содержанием и объемом. Остановимся на них более подробно, чтобы прояснить то значение, которое придавали концепту душевных (психических) явлений представители эмпирической психологии.

Содержанием понятия принято считать совокупность существенных признаков класса предметов или явлений, подпадающих под это понятие. В 1911 году А. П. Нечаев в учебнике психологии для воспитателей и учителей дал такое определение психическим явлениям: «Мы называем психические явления внутренними. Мы противопоставляем их явлениям внешней природы и считаем их чем-то гораздо более близким» [7, с. 24]. Из этого следует, что первым специфическим признаком душевных явлений считается их субъективность, принадлежность индивиду, и в этом смысле они представляют собой антитезу внешним, объективным явлениям, явлениям физического мира.

Противопоставление внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, мы находим и у Г. И. Челпанова. Много позже А. П. Нечаева, в 1926 году, он напишет на закате своей научной карьеры по поводу душевных явлений следующее: «... под душевными «явлениями» мы понимаем то, что еще иначе называется душевными «переживаниями». Но что следует понимать под душевными переживаниями? «Я в настоящий момент испытываю чувство страха», «я ощущаю запах сирени», «я думаю о судьбе задуманного мною предприятия». Все это примеры душевных переживаний или душевных явлений. Мы их считаем такими же реальными, как и предметы и явления природы, например, камни, деревья, свет, электричество и т.п.» [17, с. 6]. В таком определении мы видим стремление Г. И. Челпанова показать реальность душевных явлений, которая ничем «не хуже» реальности явлений физического мира; в этом можно усмотреть ответ ученого сторонникам «поведенческого поворота» в советской психологии 1920-х годов, обвинявших его в идеализме. Таким образом Георгий Иванович стремился спасти предмет (эмпирической) психологии, доказав, что он имеет такое же право на существование, как и предметы естественных наук (а значит, имеет право существовать и сама интроспективная психология).

В 1915 году А. П. Нечаев в учебнике психологии для средних учебных заведений добавит к указанному признаку еще два – непосредственности и осознаваемости: «Душевные явления нам непосредственно известны, т. е. не допускают сомнения в своем существовании в то время, когда мы их переживаем. Короче: душевные явления нами сознаются» [8, с. 15].

Таким образом, содержание понятия «душевные (психические) явления» образуют следующие существенные признаки: отнесенность к внутреннему миру человека, непосредственность и осознаваемость.

Теперь более подробно остановимся на объеме рассматриваемого понятия. Под объемом понятия понимается совокупность самих предметов или явлений (или классов предметов или явлений), подпадающих под это понятие.

Г. И. Челпанов в целом ряде своих работ перечисляет совокупность феноменов, входящих в понятие душевных явлений. Так, в монографии «Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе», он пишет: «На первый взгляд вопрос о предмете психологии кажется чрезвычайно ясным и простым. Разумеется, всякий скажет, что предмет психологии составляют те состояния, которые мы называем психическими: наши «чувства», «мысли», «желания», «сомнения», «волевые решения» и т.п.» [15, с. 79]. Схожие представления мы находим у ученого и в его «Кратком повторительном курсе психологии» 1913 года: «Под душевными явлениями понимаются наши чувства, представления, мысли, желания и т.д.» [14, с. 3]. Наконец, в неоднократно переиздававшемся «Учебнике психологии» Г. И. Челпанов не просто перечисляет выделяемые им душевные явления, а классифицирует их: «Под душевными или психическими явлениями, как мы видели, следует понимать наши мысли, чувства, волевые решения и т. п. Их называют также: «психические состояния», «состояния сознания» [...] В обиходной жизни различаются три класса явлений, именно: явления познания, чувства, волевые явления» [20, с. 10-21]. Таким образом, в объем понятия «душевные явления» ученый включал непосредственно явленные сознанию феномены психического, сгруппированные в три категории – познавательную, чувственную и волевою.

Несколько иные представления об объеме рассматриваемого понятия можно обнаружить у А. П. Нечаева. Он писал: «Среди душевных явлений следует различать две большие группы: представления и чувства. Чувства нами понимаются как что-то, относящиеся к области нашего я («субъективируются»), а представления – как относящиеся к чему-то, противоположному нашему я («объективируются»)» [8, с. 29]. Однако такое толкование объема понятия душевных явлений нельзя считать распространенным – с рассмотренной выше позицией Г. И. Челпанова соглашались и представители других направлений в отечественной дореволюционной психологии – философского (А. И. Введенский) и естественнонаучного (А. Ф. Лазурский). Таким образом, можно констатировать, что в объем понятия «душевные явления» входят феномены познания, чувства, воли.

Проблема разграничения душевных и физических явлений. Последнее, на чем нам хотелось бы остановиться в рамках данной темы, – это проблема разграничения двух классов явлений – душевных или субъективных, и физических или объективных. Проблема эта имела существенное значение для недавно официально родившейся психологической науки.

Психология как наука возникла, ощутив на себе влияние позитивизма. В силу этого она создавалась по образцу позитивных наук, ведущей из которых в конце XIX – начале XX веков была физика. И если последняя изучала явления физического, «объективного» мира, то психология должна была изучать явления мира внутреннего, субъективного; если физика использовала для этого наблюдение («внешнее») и эксперимент, то и психология также использовала наблюдение («внутреннее», то есть интроспекцию) и эксперимент. Такая позиция позволила психологам хотя бы декларативно сепарироваться от философии с ее умозрительным методом изучения природы души человека.

Однако использование эксперимента таило в себе некоторую методологическую «опасность» для психологии того времени. И за рубежом, в работах Э. Вебера, Г. Фехнера, и в России, в трудах И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева и И. П. Павлова, проводилась линия на объективное изучение психического, что воспринималось многими сторонниками философской и эмпирической психологии как попытка сведения его к физиологическому. А так как основным инструментом такого рода исследований выступал, помимо наблюдения, эксперимент, то позиция ряда сторонников интроспекционизма (и на Западе, и в России) по отношению к нему была двойственной. С одной стороны, его введение способствовало отделению психологии от философии, однако чрезмерное увлечение экспериментированием, и, особенно, признание его основным методом в ущерб самонаблюдению, считалось эмпирическими психологами ошибочным. Известно, что В. Вундт использовал эксперимент только для изучения элементарных психических явлений. Г. И. Челпанов, не разделяя взглядов коллег из «объективного» лагеря на этот метод, писал: «Современное положение эксперимента таково, что он не только не имеет решающего значения, а не составляет главной основы психологии» [18, с. 14].

Исходя из этого, сторонникам эмпирической психологии было необходимо четко разделить явления душевного и физического миров – и с предметной, и с методической точек зрения. Г. И. Челпанов сделал это, изложив в «Учебнике психологии» три основные критерия их разграничения (два гносеологи-

ческого характера и один топологический). Первый касается того, каким образом могут быть познаны душевные и физические явления: «Психические явления не могут быть воспринимаемы и познаваемы через посредство внешних органов чувств (глаза, уха и т. п.)... Психические явления могут познаваться только путем самонаблюдения или внутреннего опыта» [20, с. 11]; соответственно, явления физического мира, будучи внешними по отношению к субъекту, познаваемы посредством органов чувств. Второй критерий связан с количеством субъектов познания: «Физические явления одновременно могут быть доступны непосредственному наблюдению большого числа лиц, психические явления непосредственно доступны наблюдению только того лица, которое их переживает» [Там же]. Наконец, третий критерий связан с пространственными характеристиками душевных и физических явлений: «Предметам и процессам мира физического могут быть приписаны свойства протяженности, между тем как психическим явлениям свойства протяженности приписаны быть не могут» [Там же, с. 12]; иными словами, изучаемые науками о природе объекты занимают какое-то место в пространстве, в отличие от объекта психологии, который таким качеством не обладает. Таким образом, душевные явления обладают качественной спецификой, отличающей их от явлений материального мира.

Заключение. Проведенный нами анализ понятия душевных (психических) явлений в российской эмпирической психологии позволяет сделать следующие выводы.

Первое. Душевные явления представляют собой предмет эмпирической психологии, о чем писали ведущие ученые этого направления (М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев); так как указанные феномены доступны лишь наблюдающему их субъекту, то основным методом их изучения должно быть самонаблюдение. В этих двух измерениях (предмет и метод) состоит кардинальное методологическое отличие интроспективной психологии от философского (предмет – природа души, метод – умозрительный) и естественнонаучного (предмет – внешние проявления психического, метод – эксперимент) направлений.

Второе. Содержание понятия «душевные (психические) явления», согласно представителями интроспективной психологии, образуют следующие существенные признаки: отнесенность к внутреннему миру человека, непосредственность и осознаваемость. В его в объем входят феномены познания, чувства и воли.

Третье. Представители эмпирической психологии четко разделяли душевные явления и явления физического мира: первые не могут быть воспринимаемы и познаваемы через внешние органы чувств, а доступны, в отличие от вторых, лишь самонаблюдению; душевные явления доступны лишь самому исследователю, в отличие от физических, которые могут быть наблюдаемы большим количеством лиц; наконец, материя, в отличие от психики, обладает свойством материальной протяженности.

Исторический взгляд на психологию позволяет сделать следующий вывод: психология как наука, не сводимая к философии или физиологии, стала возможной лишь потому, что обрела свой специфический предмет (душевные явления) и метод (интроспекцию). В этом нет ничего необычного – таким путем шли почти все фундаментальные науки в истории человечества, отпочковываясь от философии. И, хотя в период кризиса психологии в первой трети XX века методологические основания интроспекционизма были подвергнуты сокрушительной критике со стороны представителей психоанализа, бихевиоризма и гештальт-психологии, свою позитивную роль в становлении и развитии психологической науки они сыграли.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. Т. 1. Очерки психологии. История русской психологии / Под ред. Логиновой Н. А. Отв. ред. и сост. Коростылева Л. А., Никифоров Г. С. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 412 с.
2. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности. Москва: Государственное издательство, 1928. 544 с.
3. Владиславлев М. И. Психология. Т.1. Санкт-Петербург: Типография В. Безобразова и комп., 1881. 610 с.
4. Власов Н. А., Мазиллов В. А. История понятий как перспективное направление историко-психологических исследований // Ярославский педагогический вестник, 2023. № 4 (133). С. 93–103.
5. Грот М. Я. Основания экспериментальной психологии: Отт. из ноябр. кн. журн. «Вопросы философии и психологии». Москва: Типолиитография товарищества И. Н. Кушнерев и К°, 1896. 55 с.
6. Мазиллов В. А., Власов Н. А. М. С. Роговин и исследование понятий психологической науки // Сибирский психологический журнал, 2024. № 91. С. 6–21.
7. Нечаев А. П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. Санкт-Петербург: Типография П. П. Сойкина, 1911. 352 с.

8. Нечаев А. П. Учебник психологии для средних учебных заведений. Петроград: Типография П. П. Сойкина, 1915. 155 с.
9. Платонов К. К. О системе психологии. Москва: Мысль, 1972. 216 с.
10. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. Москва: Наука, 1982. 309 с.
11. Психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. Москва: Учпедгиз, 1956. 575 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 596 с.
13. Троицкий М. М. Современное учение о задачах и методах психологии: Речь, произнесенная в первом публичном заседании Психологического общества, состоящем при Императорском Московском университете, 14 марта 1885 г. Москва: Типография В. А. Гатцук, 1885. 40 с.
14. Челпанов, Г. И. Краткий повторительный курс психологии: С прил. общ. вопр. для повторения: Для сред. учеб. заведений. Москва: «Сотрудник школ» А. Залесской, 1913. 214 с.
15. Челпанов Г. И. Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе. Москва: Ленанд, 2018. 336 с.
16. Челпанов Г. И. Объективная психология в России и Америке. Москва: Издательство Т-ва «А. В. Думнов и Ко», 1925. 81 с.
17. Челпанов Г. И. Очерки психологии: Систематическое изложение основных разделов психологической науки. Москва: Ленанд, 2024. 264 с.
18. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства. Часть 1: Представление пространства с точки зрения психологии. Киев, типолитография товарищества И. Н. Кушнерев и К^о, 1896. 387 с.
19. Челпанов Г. И. Психология и школа. Москва: Ленанд, 2022. 214 с.
20. Челпанов Г. И. Учебник психологии: учебник. Москва: Издательство «Юрайт», 2023. 221 с.

РЕЦЕНЗИИ

Взгляд на советскую психологию из ее будущего

**Рецензия на книгу «Советская психология:
этап истории науки и менталитет»
(отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич).
Изд-во «Институт психологии РАН»**

Советское прошлое для нас – больше, чем прошлое. Оно остается в нас, влияя на наши мысли, состояния, поступки, особенно на тех, у кого значительный период жизни пришелся на советское время. И память о нем до сих пор поляризована в нашем сознании, для одних представляя собой предмет ностальгии, для других – период репрессий и всевозможных исторических ошибок, для третьих – смесь этих вариантов в разных пропорциях. Так может быть, еще подождать – до тех пор, когда советский период станет далекой, «чистой», малоэмоциональной историей? Авторы пишут о том, что утрата помещенной в нас истории означает потерю жизненной силы советского времени, которая играет важную роль в окрашивании прошлого настоящим, и с этим трудно не согласиться.

Книга охватывает два ряда сюжетов: историю советской психологии как науки и психологию советских людей. При всех их очевидных различиях они имеют нечто общее, связанное со спецификой социальной системы, в которой существовали, и того исторического времени, в которое были погружены. И, несмотря на различия двух линий анализа, возникает стойкое ощущение значительного подобия их объектов. Но, конечно, «нельзя объять необъятное», и анализируемое в книге, имеет, скорее, иллюстративный смысл, не претендуя на сколь-либо целостный охват советского этапа в развитии психологической науки и психологии советских людей. Впрочем, по-видимому, эта книга – *первая* работа такого рода, и хочется надеяться, что за ней последуют другие.

Естественно, при таком тематическом разнообразии и объединении обеими линиями анализа столь различных тем книга непривычно «толстая» даже для психологической науки. Но на ее 700 страницах нет хорошо знакомого российским психологам, авторы преподносят им новые, не «незаезженные» сюжеты.

В книге собраны труды достаточно известных авторов (хотя среди них есть и молодые), имеющих опыт изучения советского периода отечественной психологии. Очень удачно выглядит и региональный подбор авторов – участие в подготовке книги исследователей из Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Иркутска. Это важно на фоне объекта книги: иначе, в случае региональной гомогенности ее авторов, видение советской психологии могло бы выглядеть как обусловленное спецификой взгляда на нее только из одного региона.

Обозначенная авторами во Введении ориентация на объективный анализ вполне выдержана ими. Во всяком случае, в книге отсутствует как апологетическое представление о советской психологии в качестве науки и психологии советских людей, характерное для советского времени, так и его противоположность – их уничижительная трактовка начала 1990-х годов.

Ответственные редакторы справедливо отмечают и то, что у авторов сборника нет единой позиции относительно советской психологии – и как науки, и как психологии советских людей, но «выравнивать» их взгляды на эти предметы было бы и малопродуктивно, да и вообще едва ли возможно. Их взгляды на советское время варьируют, и только при таком подходе к советскому прошлому возможно его действительное осмысление, отдающее должное и его позитивным, и негативным сторонам.

Сюжеты, отобранные авторами для иллюстрации особенностей советского времени, могут показаться не лучшими, не выражающими его наиболее типичные черты. Но здесь можно прибегнуть к стандартной формуле: «дело авторов», действительно, их право решать, на каких темах демонстрировать ключевые особенности советской эпохи.

Когда книга представляет собой сборник статей, неизбежно расхождение авторских стилей и характера преподнесения материала. Однако книга вполне целостна, что, естественно, является важной за-

службой ее ответственных редакторов, эффективно осуществивших подбор авторов и компоновку представленных ими текстов.

Первая часть книги – «Общие процессы в советской психологической науке» – включает тексты С. А. Богданчикова «Советская психология как предмет и проблема историко-психологического исследования: концептуально-историографический поход» и «Биографии отечественных психологов как предмет историко-психологического исследования (краткий путеводитель)», М. С. Гусельцевой «Неканоническая история советской психологии: постановка проблемы», Т. В. Зеленковой «Зарождение идей пост- и метамодерна в советской психологии», В. И. Коннова «Психологическая теория в контексте научной политики позднего советского периода» и О.А. Артемьевой «История зарождения психологического сообщества в СССР». Во второй части – «Специфические явления в советской психологии» – собраны тексты О. Г. Носковой «Психологическое наследие А. А. Богданова» и «Историко-психологический анализ концепций деятельности А. Н. Леонтьева и Е. А. Климова», И. А. Мироненко «Биосоциальная проблема в советской психологии», А. М. Двойнина «Психология религии в СССР и культурно-историческая теория Л. С. Выготского: точки пересечения и новые возможности», А. Л. Журавлева и А. А. Костригина «Разработка проблем психологии нравственности в Институте психологии АН СССР в 1972-1991 гг.», В. А. Мазилова и Ю. Н. Слепко «Век психологии в Ярославле», В. А. Чикер «Оценка персонала в советской организационно-социальной психологии 70-х – начала 90-х годов XX века: концепция и ключевые идеи» и А. А. Грачева «Фундаментальное и прикладное психологическое знание в деятельности психологической службы промышленного предприятия конца советского периода». Третья часть – «Психология советских людей» – включает статьи Д. С. Безносова и Л. Г. Почебут «Динамика общественной психологии в советский период: историческая ретроспектива», А. Н. Лебедева «Национальный характер и социально-психологическая теория советского социалистического коллектива» и А. В. Юревича «Советский человек как социокультурный тип», «Межличностные отношения в СССР» и «Нравственность в СССР».

Как видим, первый объект исследования – советская психология – разделен на две части: общие процессы в ней и специфические явления, что отвечает степени общности анализируемого материала. Первая часть имеет дело с процессами, релевантными всей советской психологической науке, во второй – с конкретными персоналиями или с событиями в рамках определенных отраслей знания и институций, которые имеют и частный, и общий смысл. Третья часть книги сконцентрирована на разрушении мифов о советском времени, часто используемым в идеологических целях: апологетических мифов о советском человеке, межличностных отношениях в СССР, советской нравственности и т. д. По мнению авторов, если вспомнить те времена, а не мифы о них, советский человек не так уж идеален, контекст межличностных отношений, в который он был погружен, далек от совершенства, как и нравственность советского времени, реальная, а не предписанная Моральным кодексом строителя коммунизма. (Этот Кодекс, кстати, разбирается в тексте и сопоставляется с реальностью, которая выглядит как его противоположность).

Части книги примерно выровнены по количеству текстов, что придает книге уравновешенную структуру.

Кончено, в книге собрано немало не только фактов, но и их интерпретаций, с которыми далеко не все читатели согласятся. Среди них есть и такие, которые могут вызвать у читателя не только несогласие, но и раздражение. В первую очередь, интерпретации фактов из советского периода нашей истории. По моему мнению, такие спорные места только украшают истинное научное произведение, делают его столь же непрым и противоречивым, как и его объект.

Книга интересна, информативна, поучительна и может быть рекомендована каждому, кто интересуется психологией в двух ее затронутых в книге качествах – психологией как наукой и психологией советских людей. Решившийся на знакомство с книгой, отражающей взгляд на советскую психологию явно не пожалеет об этом.

*Академик РАО, доктор психологических наук,
профессор, заведующий лабораторией
психофизиологии им. В. Б. Швыркова
Института психологии РАН,
заведующий кафедрой психофизиологии
Государственного академического
университета гуманитарных наук*

Ю. И. Александров

Юбилей Владимира Александровича Мазилова



21 июня 2024 г. психологическое сообщество отмечает семидесятилетний юбилей выдающегося российского психолога – теоретика, методолога, философа и историка психологии Владимира Александровича Мазилова. Весь свой жизненный путь – личный, творческий, профессиональный Владимир Александрович связал с Ярославлем – от обучения в школе и университете до работы в Ярославском педагогическом университете.

Закончив в 1971 г. среднюю школу № 30, В. А. Мазиллов поступил на отделение психологии факультета психологии и биологии Ярославского государственного университета, по окончании которого с отличием ему была присвоена квалификация «Психолог. Преподаватель» (1971-1976). Еще во время обучения В. А. Мазиллов начал работать лаборантом факультета психологии; по окончании факультета поступил в аспирантуру по общей психологии в университете (1976-1980), совмещая работу научным сотрудником и ассистентом кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Ярославского государственного университета (1976-1982).

В 1982 г. В. А. Мазиллов защитил в Институте психологии АН СССР кандидатскую диссертацию по психологии на тему «Психологический анализ ограничения зоны поиска в процессе решения мыслительных задач». Научным руководителем по диссертации выступил доктор психологических наук, профессор Н. П. Ерастов; официальными оппонентами были доктор психологических наук А. В. Брушлинский, кандидат психологических наук В. В. Рубцов. В этом же году он начинает работу в Ярославском государственном педагогическом институте им. К. Д. Ушинского, с которым связаны все последующие шаги в профессиональной и научной карьере. Начав работу в ЯГПИ ассистентом кафедры педагогики (1982), далее он становится заместителем декана факультета начальных классов (1983), деканом факультета начальных классов (1984-1986), старшим преподавателем (1984), доцентом (1988), профессором (2000) кафедры педагогики и психологии начального обучения.

В 2000 г. В. А. Мазиллов защищает в Московском педагогическом государственном университете докторскую диссертацию по психологии на тему «Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятельной науки». Научным консультантом выступил академик РАО, доктор психологических наук, профессор В. Д. Шадриков; официальными оппонентами – член-корреспондент РАН, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор А. В. Брушлинский, действительный член РАО, доктор философских наук, профессор К. А. Абульханова, доктор психологических наук, профессор С. Д. Смирнов.

С 2004 г. и по настоящее время В. А. Мазиллов – профессор и заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Обращаясь к длительному научному пути юбиляра, необходимо, в первую очередь, отметить его невероятную научную производительность. В. А. Мазиллов является автором более 800 научных публикаций самого разного жанра – научных статей, учебников и учебных пособий, монографий; выступает научным редактором многочисленных сборников конференций по проблемам теории, истории и методологии психологии, психологии способностей и одаренности и мн.др. Под его руководством защищено 5 докторских и 20 кандидатских диссертаций.

В. А. Мазиллов активно участвует в жизни многочисленных научных изданий, являясь членом редколлегии таких журналов, как «Инновации в образовании», «Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы», «Психолого-экономические исследования», «Методология и история психологии», «Психология. Психофизиология», «Вестник интегративной психологии», «Ученые записки Института психологии РАН», «Ярославский педагогический вестник», «Право. Экономика. Психология» и др. Он занимает активную позицию в жизни российского психологического сообщества, являясь рецензентом психологических периодических изданий, сборников конференций и монографий. В. А. Мазиллов в разное время выступал и продолжает заниматься научной экспертизой исследовательских проектов в РГНФ, РФФИ, РФФИ; является экспертом Российской академии наук.

Сказанное выше хорошо иллюстрирует активную и глубокую включенность В. А. Мазилова в жизнь российского психологического сообщества. Конечно, имеющиеся у юбиляра признание и уважение были бы невозможны без значительных достижений в решении актуальных проблем психологической науки.

Характеризуя научные интересы и достижения юбиляра, было бы не корректно говорить, что они связаны только с наиболее сложной отраслью психологического знания – теорией, историей и методологией психологии. На всем протяжении научной карьеры последняя выступает в двояком значении. С одной стороны, В.А. Мазиллов – автор оригинального подхода к структурированию методологии современной психологической науки. Целостное методологическое знание должно включать в себя методологию когнитивную (решение проблем предмета и метода психологии, объяснения в психологии, психологического факта, организации комплексных и междисциплинарных исследований), коммуникативную (решение проблем интеграции психологического знания и психологического сообщества) и методологию психологической практики (решение проблем сосуществования психологии академической и практической). Такое представление о структуре современной методологии психологии родилось у юбиляра не в ходе типичных для философского этапа истории психологии рассуждений, а как ответная реакция на неудовлетворительное развитие психологического знания на протяжении последних полутора веков. Именно поэтому предметом критического анализа в методологических исследованиях В. А. Мазилова стали представления о предмете и методе в психологии XVIII – начала XX вв. Анализ же первых теорий мышления в психологии позволил юбиляру сформулировать проблему, которая сегодня хороша известна как проблема соотношения теории и метода в психологии. Предложенный им вариант решения проблемы в виде соотнесения многочисленных концепций на уровне их предтеорий и является тем путем, который позволяет решить проблему интеграции психологического знания и психологического сообщества. Несмотря на относительную молодость концепции соотношения теории и метода в психологии, она уже была многократно апробирована на материале решения общепсихологических проблем (мышления, способностей, личности и др.), проблем истории психологии, психологии образования и мн.др.

Представляется, что последнее как раз и отражает другую сторону теоретических, исторических и методологических исследований В. А. Мазилова. Они носят ярко выраженный практический характер, позволяя адекватно реагировать на тенденции экстенсивного развития психологического знания. Методология В. А. Мазилова – это попытка обратить внимание психологического сообщества на необходимость систематизации, структурирования, приведения в порядок многочисленных и продолжающихся множится психологических концепций и теорий психического. Платформой, на которой должны решаться эти проблемы, является представление о предмете психологической науки как целостном и совокупном, вбирающем в себя всю сложность, глубину и многообразие проявлений мира внутренней жизни человека в его взаимосвязи с миром внешних явлений.

Достижения В. А. Мазилова в решении актуальных проблем психологической науки были по заслуге оценены психологическим сообществом, когда в 2020 г. Российская академия наук присудила ему премию имени С. Л. Рубинштейна за серию научных работ по теме «Методология и история современной психологии».

Учитывая жанр настоящего текста, следует сказать несколько слов и о личности юбиляра. Несмотря на имеющийся у него статус, высокое признание и значительные достижения, В. А. Мазилова отличает невероятная скромность, интеллигентность, чувствительность и заинтересованность в собеседнике.

Эти качества он проявляет не только в общении с друзьями и товарищами, но и как заведующий кафедрой педагогического университета.

В предстоящий юбилей хотелось бы пожелать Владимиру Александровичу крепкого здоровья, душевного спокойствия и равновесия, продолжения активной научной и образовательной деятельности.

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

Ю. Н. Слепко

Мария Вячеславовна Прохорова. Поздравление с Юбилеем



Сложная геополитическая ситуация в мире требует от системы высшего образования РФ подготовки специалистов, обладающих предпринимательским типом мышления. Такие выпускники могут как состояться в индивидуальной трудовой деятельности, так и стать инициаторами внутреннего предпринимательства в крупных государственных или частных компаниях. Главное, чтобы у таких людей горел «внутренний огонь» стремления к саморазвитию и улучшению жизни других. Как же «зажечь» эту внутреннюю мотивацию в студентах? Ответ прост: рядом с ними должны быть такие педагоги и наставники, способные поделиться этим «огнем».

Мария Вячеславовна Прохорова представляет собой яркий пример высокомотивированных и профессиональных педагогов-наставников, чья энергия, требовательность и мудрое слово поддержки создают условия для воспитания высоко мотивированных специалистов с предпринимательским типом мышления. Как это у нее получается? Давайте познакомимся с этим человеком поближе.

Мария Вячеславовна росла в семье химиков. Мама работала научным сотрудником в НИИХимии при ННГУ, а папа преподавал физическую химию в Горьковском политехническом институте им. А. А. Жданова. Однако пойти по их стопам Мария не захотела. В то время она рассуждала так: «вероятность открытий после Д. И. Менделеева невысока, поэтому нужно искать другую сферу...». Зато тайны психологии казались безграничными и манили своей новизной. Когда Мария поступила Ярославский государственный университет, папа подарил ей психологический словарь, на котором написал пожелание: «Пусть Ψ будет твоей путеводной звездой». «Эта звезда мне светит и сейчас!» – признается Мария Вячеславовна.

Конечно, путеводной звездой в профессии стали для Марии Вячеславовны ее учителя – педагоги высшей школы. Вероятно, именно они подарили Марии ту увлеченность и высокую требовательность, которая отличает ее и по сей день. Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова стал для Марии Вячеславовны ее альма-матер, закончив который, она получила квалификацию «Психолог. Преподаватель». Большой вклад в профессиональное становление Марии Вячеславовны внесли педагоги ярославской психологической школы: А. В. Карпов, В. Е. Орёл, М. С. Роговин, В. И. Чирков.

Первые научные шаги Мария Вячеславовна начала делать в аспирантуре факультета психологии и социологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Самым главным наставником раз и навсегда стал для нее академик АПН Украины, профессор, доктор психологических наук, пропагандист, подвижник психодиагностики – Л. Ф. Бурлачук. Вначале ее научная работа была направлена на изучение когнитивно-стилевых особенностей (адапторство-инноваторство) педагогической деятельности. Тогда, наряду с вербальным опросником был создан рисуночный проективный тест. Однако после жарких дискуссий и рекомендаций М. А. Холодной тема была изменена на индивидуальные стили деятельности с доминированием познавательных компонентов. Важной в тот период оказалась поддержка профессора МГУ Т. С. Кабаченко, которая и помогла найти это смежное направление для исследований.

Мария Вячеславовна вспоминает Леонида Фокича Бурлачука как очень деликатного, интеллигентного, эрудированного человека, который никогда не оказывал давления на аспирантов, но при этом все ощущали восхищение и пиетет в его адрес. Вероятно, именно образ Леонид Фокича послужил прототипом в выстраивании собственного стиля педагогической деятельности.

За время своей научной работы Мария Вячеславовна подготовила 133 публикации РИНЦ, 46 ВАК, 6 Scopus и 3 RSCI, неоднократно становилась участником научных грантовых проектов по тематике молодежного предпринимательства в составе команд Росмолодежь и НТИ.

За время работы Мария Вячеславовна получила более 60 благодарственных писем и грамот от руководства партнерских вузов, органов государственной власти. Особо хочется отметить Почетную грамоту «За значительные заслуги в сфере образования и многолетний добросовестный труд» от Министерства образования и науки РФ (2019) и Почетную грамоту «За содействие в формировании молодежной предпринимательской среды, поддержку перспективных идей студентов в сфере инновационного, социального и малого предпринимательства, направленных на развитие города Нижнего Новгорода» от Городской Думы г. Нижнего Новгорода (2017).

Вместе с тем, профессиональное развитие Марии Вячеславовны не останавливается и по сей день. С большой благодарностью и теплотой она отмечает вклад В. А. Толочка, Т. А. Нестика в поиске новых подходов к построению социально-психологических исследований, А. Л. Журавлёва в организации экспертных семинаров ИП РАН, А. Б. Леоновой и О. Г. Носковой в диалогах, помогающих переосмыслению. Не прекращается взаимодействие Марии Вячеславовны и со своей альма-матер: поддерживаются и развиваются контакты с такими учеными как М. М. Кашапов и А. А. Карпов. Вместе с А. А. Карповым Мария Вячеславовна неоднократно проводила открытые лекции для студентов университета ННГУ по психологии труда.

На сегодняшний день педагогическим кредо для Марии Вячеславовны является личностный и профессиональный рост ее студентов. Она признает положительный результат, если студент показал рост над самим собою, сравнение с другими студентами – не допускается. Высокую планку требований Мария Вячеславовна предъявляет и к себе, стараясь сделать по максимуму все, что возможно в заданных условиях. Оригинальным и самобытным является взгляд Марии Вячеславовны на свою роль ученого, в исполнении которой она руководствуется «золотыми» правилами: 1) научное исследование должно иметь смысл, а не быть «придуманным»; 2) логичность и проверяемость научного исследования; 3) профессионализм инструментов исследования; 4) честность и точность исследователя в фиксации данных (нельзя «домысливать» за респондента).

Вот как о юбиляре отзываются коллеги: «Мария Вячеславовна – редкий человек, который сочетает в себе глубокое погружение в научную работу, свойственное профессиональному исследователю, и жаркую энергию деятельной, пассионарной личности. За ее публикациями всегда скрывается серьезная, кропотливая работа, безупречное владение методическим инструментарием. С другой стороны, у нее более, чем 10-летний опыт в роли наставника студенческих проектов. Множество молодежных проектов под ее руководством добились признания в международных конкурсах» – говорит Ольга Чепьюк (докт. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой управления и предпринимательства ПИМУ). А вот такие отзывы можно услышать о юбиляре, если спросить ее учеников: «Мария Вячеславовна – преданный своему делу педагог, всегда старается помочь и поддержать студентов. Не раз благодаря ее помощи я и мои одногруппники получали призовые места в конкурсах, а также повышенную стипендию. Некото-

рые ребята из нашей учебной группы благодаря Марии Вячеславовне полюбили научную деятельность и продолжают развиваться в этом направлении. Мария Вячеславовна полностью отдает себя своему делу, всегда идет вперед и никогда не останавливается, если поставила цель...» – такой комментарий дает Юлия Мединская (выпускница программы «Управление персоналом» в 2021 г.).

Самыми сложными задачами Мария Вячеславовна считает опыт управления персоналом в крупной компании и опыт построения собственного бизнеса. В научном плане самыми серьезными задачами последних десяти стали: разработка многофакторной методики мотивации труда «MILAM» и подготовка ее к публикации в «Психологическом журнале» (2017), обобщение результатов научного исследования в монографии «Динамика мотивации и удовлетворенности трудом на разных этапах развития организации» (2022). В педагогическом (организаторском) плане были решены задачи создания и успешного руководства магистерской программой «Организационная психология», которая в 2024 г. будет иметь уже четвертую приемную кампания.

Важной частью работы Марии Вячеславовны вуза является деятельность по развитию молодежного предпринимательства, где она играет роль наставника наставников (супервизора). За последние десять лет около 20 вузов-партнёров были вовлечены в программы по развития молодежного предпринимательства «Инноград», «Импульс». Под наставничеством Марии Вячеславовны подготовлены сотни молодежных проектов. Самое главное, как признается Мария Вячеславовна, у многих выпускников меняется отношение к жизни и работе – они становятся более инициативными, предприимчивыми, социально ответственными.

Сегодня Мария Вячеславовна мечтает об одном – иметь больше времени и сил, чтобы успеть завершить то, что начато, и попробовать что-то новое... Она признается: «Очень хочется иметь больше времени для практической деятельности: карьерного консультирования, трекинга инновационных разработок. Возможно, попробовать роль психолога в спорте высших достижений...».

Коллектив Кафедры общей и социальной психологии Тюменского госуниверситета спешит поздравить Вас с Юбилеем! Ваша честность, научная дерзость, ответственность и инициативность является примером для Ваших коллег и студентов! Пусть сбываются Ваши мечты, открываются новые горизонты, а Ваше «огонь» вдохновляет учеников на продолжение великого дела служения науке – пусть Ψ будет их путеводной звездой!

*Кафедра общей и социальной психологии
Тюменского государственного университета*

**Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение**



Уважаемые коллеги!

**Поздравляем победителей в номинациях конкурса ЯРО РПО
для студентов, магистрантов 2024 года!**

*По результатам работы студенческих конференций
ЯрГУ им. П. Г. Демидова и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

✓ **«За глубину знаний автором избранной области исследования»**

«Дифференциальные аспекты метакогнитивной регуляции учебной деятельности»

М. Д. Кильдюшова – II курс бакалавриата ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. – д.пс.н., профессор А. А. Карпов)

✓ **«Дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности спортсменов»**

М. М. Тутынина – II курс бакалавриата ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. – д.пс.н., профессор А. А. Карпов)

✓ **«За актуальность исследования»**

«Специфика мотивации подростков в цифровую эпоху»

В. П. Глазачева – III курс бакалавриата ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. – к.пс.н., ст. преподаватель А. А. Волченкова)

«Взаимосвязь девиантного поведения и семейной сплоченности как фактор вузовской адаптации»

О.В. Бача – III курс бакалавриата ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. - к.пс.н., доцент А. А. Смирнов)

✓ **«За практические достижения автора»**

«Возможности использования нейробики как технологии оптимизации эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста»

А. А. Кудрявцева – II курс магистратуры ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. - к.пс.н., доцент Е. Г. Руновская)

✓ **«За оригинальность проблемы и ее решения»**

«Изучение социально одобряемых видов зависимости на примере ургентной зависимости и перфекционизма»

А. И. Романченко – II курс бакалавриата ЯрГУ им. П.Г. Демидова (Н.р. – к.пс.н., доцент Н. Н. Мехтиханова)

✓ **«За междисциплинарный характер работы»**

«Мотивация и склонность к риску подростков-геймеров»

А. Л. Мухитова – IV курс бакалавриата ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. – к.пс.н., ст. преподаватель
А. А. Волченкова)

✓ **«За наличие авторской позиции»**

«Особенности учебной деятельности будущих педагогов начальных классов»

П. А. Малинкина – IV курс бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Н.р. – к.пс.н., доцент
Е. Г. Изотова)

✓ **«За исследовательскую смелость»**

«Образовательная среда школы как фактор половозрастных различий в антимотивации младших школьников»

Д. С. Чувилина – IV курс бакалавриата ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Н.р. - д.пс.н., профессор
Е. В. Карпова)

✓ **«Лучший постер»**

«Специфика социального интеллекта подростков в условиях цифровизации»

Д. А. Ермакова – III курс бакалавриата ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Н.р. – к.пс.н., ст.преподаватель
А. А. Волченкова)

*Член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук
профессор, декан факультета психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
Заслуженный деятель науки РФ,
председатель ЯРО РПО*

А. В. Карпов

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и
психологии начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,
исполнительный директор ЯРО РПО*

О. Ю. Камакина

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

General and Specific Features of Digital Transformations of the Psyche (Article One)

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 article presents materials that reveal and explain the complex impact of digitalization on the main subsystems of the psyche: cognitive and regulatory, as well as on the motivational sphere of personality. It is shown that it is not only significant, but also fundamentally diversified. On the one hand, it combines both positive and negative trends, and on the other, it is carried out at two main levels – analytical and structural. The essence of the analytical level of de-termination is that there is a significant and quite significant decrease in the degree of development of individual components of these sub-systems – the main mental processes and individual qualities included in them. The specificity of the structural level of determination lies in the fact that similar also significant and significant transformations take place in terms of the overall organization: structuring and integration of these components into the integrity. The position is substantiated, according to which, as a result of such a complex determinative influence, fundamentally new phenomena arise that have not been described to date, designated as syndromes of decreased metacognitiveness and regularity. They, being essential for its formation both in general and its main subsystems, in particular, are characterized by a similarity of fundamental meaning and orientation, as well as the invariance of the basic laws underlying them. It is shown that one of the special patterns of structural transformations of these subsystems under the influence of digitalization factors is that it unfolds mainly in terms of changing the degree of their organization and integration, and not in terms of their qualitative restructuring. On the contrary, they remain quite invariant and resistant to the deterministic influence of digitalization factors.

Keywords: computerization, cognitive subsystem, regulatory subsystem, motivational sphere, digitalization, cognitive decline syndrome, transformations, compensation.

The Specifics of the Socialization of Teenagers in the Digital Age

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

A. M. Zagumyonnaya

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

e-mail: 13_nstrbnn_13@mail.ru

Annotation. The article examines the problem of socialization of adolescents in the digital era – the analysis is carried out at the theoretical and analytical levels. The results of a formative experiment obtained during an empirical study, which was conducted in the form of classes according to the author's psychological and pedagogical program, are presented. Statistically significant differences in the following parameters are discussed: tolerance, motivation to achieve success, life orientations, reactive anxiety, emotional intelligence – before and after the program.

Keywords: cybersocialization, teenager, digital environment, psychological and pedagogical program.

Individual Psychological Analysis of Information Activity

A. A. Карпов

*Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

Abstract. The article presents the provisions that reveal the specifics and content of individual psychological analysis of activity as one of the levels of psychological analysis of activity. It is shown that in modern conditions characterized by the increasing role of information and communication plan tools and digitalization in work, as well as the widespread distribution of types of professional activity that are part of the subject-information class, the development of approaches to the psychological analysis of information activity is of particular importance. The parameters of the normatively approved method of activity, individual method of activity, and individual style of activity in professions belonging to the subject-information class, as well as the levels of professionalization described in them, are established and described.

Keywords: theory of activity, psychological analysis of activity, information activity, individual psychological analysis of activity, normatively approved method of activity, individual way of activity, individual style of activity, subject-information class, user, digitalization, «diagonal of professionalization».

Specifics of Burnout of teachers and Risks of Digital Transformations of Learning

D. R. Merzlyakova

*Candidate of psychological sciences, associate professor Head of the Department of Life Safety, Institute of Civil Protection of Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation,
e-mail: dinamerzlyakova26@gmail.com*

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the personal characteristics of subject teachers of educational organizations, depending on their level of burnout. 118 people were examined. Among them – 48 men and 70 women. Age range – 23-56 years. Pedagogical work experience – from 1 to 34 years. To achieve the set goal and test the hypothesis, empirical methods were used: the MBI questionnaire of professional «burnout» by K. Maslach and S. Jackson, adapted by N. E. Vodopyanova; test «Self-assessment of mental states» (according to G. Eysenck); diagnosis of the level of alexithymia and diagnosis of the level of empathic abilities V. V. Boyko. It was revealed that subject teachers have a higher level of anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity. Compared to teachers of additional education, subject teachers have a higher level of alexithymia, that is, subject teachers have more difficulties in verbalizing their emotions and feelings. Such a personal quality of subject teachers as aggressiveness provokes the development of burnout. The feeling of disappointment, failure, frustration provokes the development of a negative attitude towards one's work and can lead to emotional exhaustion. A high level of emotional responsiveness, the ability to understand the inner world of another person, predict behavior and effectively influence another person contributes to the emergence of a sense of professional incompetence and failure. In our opinion, the high level of empathy and sensitivity of the subject teacher leads to the fact that the subject teacher is acutely experiencing failures and conflicts at work and his work motivation decreases. The attitudes of the subject teacher contribute to the development of a negative attitude towards a person. The directions of prevention and correction of burnout of subject teachers and teachers of additional education are indicated.

Keywords: psychological health, burnout, alexithymia, job satisfaction, pedagogical activity, subject teachers, additional education teachers.

Frustration of the Need to Achieve Academic Success as one of the Starting Factors in the Formation of Internet Addiction among Schoolchildren in Grades 7-11

T. A. Mikhailova

Methodologist at the City Center of Education, Yaroslavl

N. A. Rusina

Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Head of the Department of Clinical Psychology, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, e-mail: rusina@almisoft.ru

A. A. Smirnova

Laboratory assistant at the Department of Clinical Psychology, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, e-mail: smirnovasasha22@gmail.ru

S. V. Shvetsova

Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University, Yaroslavl, e-mail: svshvec@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between frustration of the need for achievements and Internet addiction among students of educational institutions. The dynamics of the severity of frustration of the need for achievements and the indicator of Internet addiction from 7th to 11th grade are shown, their interrelationships and features of mutual influence are established. The level of frustration of the need for achievements tends to decrease consistently. The tendency to Internet addiction shows an increase from 7th to 9th grade, and in grades 10-11 it is significantly weakened. At all the considered stages of schooling, an increase in frustration is accompanied by an increase in Internet addiction. At the same time, at the initial stages of the development of the Internet

Keywords: personality, school students, need, motivation for success, Internet addiction.

Academician A. A. Ukhtomsky: the Path to Psychology

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, e-mail: v.mazilov@yspu.yar.ru

Abstract. The article discusses the creativity and scientific heritage of the outstanding Russian scientist Academician A. A. Ukhtomsky. A. A. Ukhtomsky's contribution to science is still usually regarded as related exclusively to the physiology of behaviour, although in a number of studies of the last two decades it has been convincingly shown that the field of scientific research was much wider, and he owned outstanding achievements that created the basis for an integral science of human nature. The article attempts to identify the ideas in A. A. Ukhtomsky's legacy that are particularly significant for psychological science. It is argued that the problems of psychology interested Ukhtomsky from his childhood years and were carried through the whole life of the scientist. The article reveals the reasons why the original ideas of Academician A. A. Ukhtomsky were not demanded by Soviet psychology during his lifetime and in the following decades. Ukhtomsky's ideas are compared with the main directions of domestic and foreign psychology of 1920-1930s, and it is concluded that the provisions of the scientist's concept were far ahead of the research of psychologists of his contemporaries. It is argued that the provisions significant for psychological science, developed by the outstanding scientist, are still relevant.

Keywords: A. A. Ukhtomsky, psychology, spiritual organism, world psychology, national psychology.

Resource Capabilities of the Mechanism of Psychodramatic Influence in the Context of the Implementation of Constructive Conflict Competence

M. M. Kashapov

*Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: smk007@bk.ru*

A. V. Anufrienko

*Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,
Russian Federation,
e-mail: smolka_yaroslavl@mail.ru*

Abstract. The theoretical analysis carried out in the article in line with the psychodramatic approach is aimed at considering resource thinking as a cognitive predictor of constructive conflict competence of an individual. The characteristic of constructive conflict competence aimed at reference, resource points in the course of conflict resolution with the preservation of positive interpersonal relations is described.

Keywords: thinking, psychodramatic impact, constructive conflict competence.

Interrelation between University Adaptation and Character Accentuations in Students

A. A. Smirnov

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: asmirnov1970@bk.ru*

O. V. Bacha

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,
Russian Federation,
e-mail: lesiabacha2003@gmail.com*

Abstract. This work is devoted to the study of the relationship between university adaptation and family cohesion among students. The study of this topic is necessary in order to highlight the importance of family relations for the successful psychological development of future university students. Since the ability to adapt is a key quality at all stages of a person's life, and the study of this relationship will allow us to determine the mechanisms and factors contributing to the successful course of the process of adaptation to higher education for the further successful start of a student into adulthood. The results of the study confirm the existence of a link between University adaptation and Family cohesion, indicate the influence of components on each other at various stages of adaptation, in particular, the role of Emotional connection in the family and Family cohesion in general as the basis for the development of adaptive potential of the individual is confirmed.

Keywords: university adaptation, character accentuation, excitability, professional adaptation.

Public Prosocial Behavior of Modern Volunteers

E. A. Serova

*Candidate of psychological sciences, senior lecturer of the department of the social technologies, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: Serova85@yandex.ru*

Abstract. The article analyzes theoretical approaches to understanding the public type of prosocial behavior of volunteers. The results of an empirical study, the purpose of which was to study the types of prosocial behavior of young and «silver» volunteers in modern Russian society are presented. The study showed that the public type of prosocial behavior is an invariant characteristic of young and «silver» volunteers, but has different semantic content. For young volunteers, this behavior is associated with the possibility of attracting public attention to significant social problems through mass communication and reinforcing their own self-esteem at the expense of public opinion about their actions. Public volunteering helps «silver» volunteers to unite with like-minded people, expand the range of social contacts to solve socially significant tasks, including problems of local communities.

Keywords: volunteer; public prosocial behavior; media volunteering, «silver» volunteers.

The Study of the Specifics of Reflexivity of Students with Different Levels of Academic Procrastination

A. V. Teplov

*Post-graduate student, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: albert.teplov@yandex.ru*

Abstract. The object of research in this article is the particular aspects of reflexivity of students with different levels of academic procrastination. The purpose of the article is to explicate and interpret the features of the structural organization of reflexivity of students with a high level of academic procrastination in comparison with other groups of students. The main results of the study: 1. It is revealed that the functional effectiveness in the reflexive structures of students with different levels of procrastination is determined by the quality of relationships and synergy between the components of the system; 2. It is established that academic procrastination is due to the low integration of systemic reflection into the general structure of reflexivity against the background of increased integration of retrospective reflection; 3. The predominant role of the unproductive type of reflection—quasi-reflection over systemic (productive) reflection in students with a high level of procrastination is determined; 4. It is found that the structure of reflexivity in students prone to procrastination is heterogeneous with respect to the structures of students of other groups.

Keywords: volunteer; academic procrastination, reflexivity, quasi-reflection, retrospective reflection, systemic reflection.

The Company's Mission and Goals are an Example of Organizational Influence on Both Employees and Consumers

A. I. Kalacheva

*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: kulakovaai1992@gmail.com*

O. A. Narzullaeva

*Bachelor-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: olyanarz@gmail.com*

Annotation. More and more companies in the modern world set themselves the goal not just to increase profits, but to broadcast strong ideas to the world, thereby inspiring employees, customers and partners with similar values. The mission and purpose of the organization can rightfully be considered one of the key ways of organizational influence. Today, the company's mission is not just a beautiful slogan, it is a carefully thought-out statement reflecting the deep philosophy of the brand.

Keywords: the mission of the company, the goals of the organization, organizational behavior, organizational culture, organizational influence.

Modern Problems of Crisis Psychology

V. V. Kozlov

*Doctor of psychology, professor of the department of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru*

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of crisis psychology in modern conditions in Russia and abroad. The author believes that crisis phenomenology was complemented by a massive pandemic crisis, PTSD, and migration crises, and this requires efforts to theoretically and scientifically uncover a new subject field of crisis psychology.

Keywords: crisis, personality, crisis state, pandemic, trauma, war, disorder, integration, negative disintegration, psychotherapy, crisis phenomenology.

Narrative Analysis of Commemorative as a Mechanism for Preserving the Historical and Cultural Identity of the People

Yu. A. Kleyberg

Doctor of psychology, Doctor of pedagogy, professor, President-Rector of the Academy of National Education and Science, Tver, Russian Federation,

e-mail: yury.kleyberg@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to an urgent modern problem – the formation of historical memory, civic and patriotic position of children and youth. It is noted that an important mechanism for preserving and strengthening historical and cultural identity is the use of the method of commemorative. A narrative analysis of the commemorative as a mechanism for preserving the historical and cultural identity of the people is presented. The substantiation of this thesis is given.

Keywords: youth, historical memory, identity, people, commemorative, narrative analysis.

On the Concept of Mental Phenomena in Russian Empirical Psychology

N. A. Vlasov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Psychology, Conflictology and Behavioristics of the Russian University of State for Social,

e-mail: VlasovNA@rgsu.net

Abstract. The article examines the concept of mental phenomena in Russian empirical psychology. It is shown by the example of the works of leading representatives of domestic introspectionism (M. I. Vladislavlev, M. M. Troitsky, N. Y. Grot, G. I. Chelpanov, A. P. Nechaev) that mental phenomena are the subject of this direction in domestic psychological science. The content of this concept, which is formed by such essential features as belonging to the inner world of a person, immediacy and awareness, and its scope, which includes the phenomena of cognition, feeling and will, are analyzed. It is argued that representatives of empirical psychology clearly separated mental phenomena and phenomena of the physical world: the former cannot be perceived and cognized through external senses, but are accessible, unlike the latter, only to introspection; mental phenomena are accessible only to the researcher himself, unlike physical ones, which can be observed by a large number of persons; finally, matter, unlike the psyche, has the property of material extension. At the end of the article, it is concluded that psychology as a science, not reducible to philosophy or physiology, it became possible in many ways because it acquired its own specific subject (mental phenomena) and method (introspection).

Keywords: the history of psychology, the history of concepts, empirical psychology, the subject of psychology, G. I. Chelpanov, A. P. Nechaev.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александров Юрий Иосифович – академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психофизиологии им. В. Б. Швыркова ФГБУН «Институт психологии РАН», заведующий кафедрой психофизиологии Государственного академического университета гуманитарных наук, г. Москва, Российская Федерация, yuraalexandrov@yandex.ru.

Ануфриенко Анна Владимировна – студент-магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, smolka_yaroslavl@mail.ru

Бача Олеся Владимировна – студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, lesiabacha2003@gmail.com.

Власов Никита Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета, VlasovNA@rgsu.net.

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.

Загумённая Анастасия Михайловна – студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, 13_nstrbnn_13@mail.ru.

Калачева Анастасия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kulakova1992@yandex.ru.

Камакина Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, olekam@bk.ru.

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

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, президент-ректор Академии Национального образования и науки, г. Тверь, Российская Федерация, yury.kleyberg@yandex.ru.

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

- Мазилев Владимир Александрович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, v.mazilov@yvspu.yar.ru.
- Мерзлякова Дина Рафаиловна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности Института гражданской защиты Удмуртского государственного университета, dinamerzlyakova26@gmail.com.
- Михайлова Татьяна Александровна** – методист Городского центра образования, г. Ярославль, Российская Федерация, 79201166430@yandex.ru.
- Нарзуллаева Ольга Александровна** – студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, olyanarz@gmail.com.
- Русина Наталья Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет», г. Ярославль, Российская Федерация, rusina@almisoft.ru.
- Серова Елена Александровна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальных технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, Serova85@yandex.ru
- Смирнов Александр Александрович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, asmirnov1970@bk.ru.
- Смирнова Александра Аркадьевна** – лаборант кафедры клинической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет», г. Ярославль, Российская Федерация, smirnovasasha22@gmail.ru.
- Слепко Юрий Николаевич** – доктор психологических наук, профессор РАО, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, slepko@inbox.ru.
- Теплов Альберт Васильевич** – аспирант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, albert.teplov@yandex.ru.
- Швецова Светлана Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, svshvec@yandex.ru