

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 1 (58)

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, №1 (58), 2024.

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

Сдано в набор 05.03.2024 г. подписано в печать 15.03.2024г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 100. Заказ 126

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ | 5 |
| <i>А. В. Карпов</i> | |
| Виртуальные качества в генезисе субъективного времени | 5 |
| <i>В. В. Козлов</i> | |
| Актуальные проблемы гендерной психологии | 18 |
| ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ | 22 |
| <i>В. А. Мазиллов</i> | |
| Уроки Ушинского: психологическая наука и идеи великого педагога | 22 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ | 30 |
| <i>М. М. Кашапов, К. С. Зайцев</i> | |
| Специфика внедрения инновационных процессов в образовательном учреждении | 30 |
| <i>А. А. Смирнов, О. В. Бача</i> | |
| Взаимосвязь способов преодоления негативных ситуаций и социально-психологической адаптации студентов | 34 |
| <i>А. А. Карпов, Л. С. Рождественская</i> | |
| Креативность как детерминанта организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности | 41 |
| <i>А. А. Волченкова, А. М. Загумённая</i> | |
| Девياции подростков в контексте цифровизации | 46 |
| <i>С. З.к. Ибрагимова, А. А. Карпов</i> | |
| Психологическое сопровождение дошкольного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья | 52 |
| <i>А. А. Волченкова, В. П. Глазачева</i> | |
| Киберагрессия подростков | 57 |
| ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 64 |
| <i>Т. Л. Чудакова</i> | |
| Взаимосвязь понимания «безопасности» и предпочтения «опасных» и «безопасных» видов профессиональной деятельности | 64 |
| НОВЫЕ ИЗДАНИЯ | 71 |
| ИТОГИ МЕРОПРИЯТИЙ 2023 ГОДА | 82 |
| ИТОГИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА ЯРО РПО 2023 ГОДА | 105 |
| Елена Витальевна Конева. Поздравление с юбилеем | 107 |
| <i>В. А. Мазиллов</i> | |
| Романтик и мечтатель в психологии (Жизнь в поисках предназначения): к юбилею Владимира Анатольевича Урываева | 109 |
| Аннотации статей на английском языке. Abstracts | 118 |
| Сведения об авторах | 122 |

CONTENTS

| | |
|--|-----|
| METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY | 5 |
| <i>A. V. Karpov</i> | |
| Virtual Qualities in the Genesis of Subjective Time | 5 |
| <i>V. V. Kozlov</i> | |
| Integration as a Methodological Category of Psychology | 18 |
| HISTORY OF PSYCHOLOGY | 22 |
| <i>V. A. Mazilov</i> | |
| Ushinsky's Lessons: Psychological Science and Ideas of the Great Educator | 22 |
| PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY | 30 |
| <i>M. M. Kashapov, K. S. Zaytsev</i> | |
| Specificity of Implementation of Innovation Processes in an Educational Institution | 30 |
| <i>A. A. Smirnov, O. V. Bacha</i> | |
| Interrelation of Ways to Overcoming Negative Situations and Socio-Psychological Adaptation | 34 |
| <i>A. A. Karpov, L. S. Rozhdestvenskaya</i> | |
| Creativity as a Determinant of the Organization of the Metacognitive Sphere of Personality in Educational Activity | 41 |
| <i>A. A. Volchenkova, A. M. Zagumyonnaya</i> | |
| Deviations of Adolescents in the Context of Digitalization | 46 |
| <i>S. Z.k. Ibragimova, A. A. Karpov</i> | |
| Psychological Support of Preschool Inclusive Education for Children with Disabilities | 52 |
| <i>A. A. Volchenkova, V. P. Glazacheva</i> | |
| Cyberaggression by Teenagers | 57 |
| PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY | 64 |
| <i>T. L. Chudakova</i> | |
| Interrelation between Understanding of «Safety» and Preference of «Dangerous» and «Safe» Types of Professional Activity | 64 |
| NEW PUBLICATIONS | 71 |
| RESULTS OF THE 2023 EVENTS | 82 |
| RESULTS OF THE PROFESSIONAL COMPETITION YRD RPS 2023 | 105 |
| Elena Vitalievna Koneva. Congratulations on the Anniversary | 107 |
| <i>V. A. Mazilov</i> | |
| Romantic and Dreamer in Psychology (Life in Search of Purpose): on the Anniversary of Vladimir Anatolyevich Uryvaev | 109 |
| Abstracts | 118 |
| Personalities | 122 |

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Виртуальные качества в генезисе субъективного времени

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

Аннотация. Представлены теоретико-методологические материалы, раскрывающие и объясняющие роль одного из основных типов качеств реальности – виртуальных в генезисе субъективного времени. Данная проблема рассмотрена с позиций методологии качественного анализа и ее базовой категории – категории качества. Впервые представлена развернутая характеристика виртуальных качеств в их спецификации по отношению к содержанию и организации психики. Раскрыты и объяснены операционные средства генезиса субъективного времени на основе виртуальных качеств субъективной реальности.

Ключевые слова: качество, качественный анализ, системный подход, субъективное время, виртуальные качества, функциональные качества, субъективная реальность.

I

Положение, согласно которому реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике является весьма перспективной, а в целом ряде случаев – настоятельно необходимой, в целом – в самом общем плане является общепризнанным и не встречает принципиальных возражений. Вместе с тем, он нередко уже не приводит к осязаемым результатам – таким, которые соответствовали бы его масштабу и уровню обобщенности. Причем, трудности и проблемы его реализации связаны не только, а зачастую и не столько с недостатками – так сказать, с ошибками *применения* системного подхода, сколько с собственными ограничениями *самого* системного подхода (точнее – его традиционных и ставших классическими и каноническими его вариантов). В свою очередь, эти причины обусловлены тем, что системный подход – в его современном виде, как мы уже отмечали, не является чем-то полностью сформировавшимся и окончательно развившимся. Поэтому наиболее конструктивной является его трактовка как *развивающегося* принципа, подхода. В силу этого, многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития. Отсюда, однако, с необходимостью следует, что, возможно, сам системный подход (в том виде, в котором он представлен сегодня) не только может, но и должен быть подвергнут дальнейшему развитию и совершенствованию. Только в этом случае окажется возможным преодолеть те – нередко встречающиеся скептические оценки в его эвристических возможностях, которые высказываются в его адрес и смысл которых заключается в том, что он исчерпал эти возможности и ушел в прошлое. В действительности, исчерпал возможности не он сам, а упрощенные и не вполне адекватные представления о его содержании. Поэтому – перефразируя известное выражение В. А. Лекторского, можно сказать, что при определенном переосмыслении и развитии системный подход – это не только прошлое, но и настоящее, и, возможно, будущее психологии¹.

Одним из направлений такого развития, по нашему мнению, является учет и реализация положения, связанного с экспликацией истинного смысла и статусом самого системного подхода – и как методологического принципа, и как методологического подхода в целом. Действительно, из методологии науки известно, что сам этот подход, несмотря на то, что он является очень общим, выступает все же, как частный случай еще более общей методологии познания – методологии *качественного анализа* [15]. Данная методология, представления о которой разработаны в гносеологии как одном из фундаментальных направлений общепсихологического знания, получила в настоящее время достаточно широкое распространение и показала свою конструктивность. В этом отношении системный подход, несмотря,

¹ Эта мысль была высказана им в отношении деятельностного подхода: «Мне же представляется, что при определенном переосмыслении деятельностный подход может быть понят не как прошлое, а скорее как настоящее и, может быть, ближайшее будущее философии и когнитивных исследований в мире». [15]

повторяем, на свою очень высокую степень обобщенности, также должен быть рассмотрен как одна из возможных «призм видения», фиксирующая исследование не на всех реально представленных «измерениях» объекта, а на его так называемом «системоцентрическом» познании. Значимость этого связана еще и с тем, что в русле самого традиционного системного подхода парадоксальным образом пока наименее развитым остается именно этот его аспект – аспект, который имеет объективно наибольшую значимость для раскрытия того основного, что есть в предмете – его качественной определенности. Наряду с этим, необходимо обратить внимание и на то, что в самой методологии системного подхода к настоящему времени не только сложились, но и стали достаточно традиционными представления о существовании трех базовых типов качеств – *материальных, функциональных и системных* [15, 17]. Три указанные категории имеют очень общий характер, своего рода – всеобщую сферу действия. Через триаду указанных типов может быть адекватно и полно раскрыта качественная определенность многих, в том числе и достаточно сложных систем.

Вместе с тем, как было показано нами в работах [12, 13], наряду с этими тремя известными базовыми типами качеств, не только существуют, но и достаточно широко представлены в психике и *иные* их типы – типы, иные их категории, обладающие столь же высокой степенью обобщенности. Вообще говоря, по отношению к базовым типам качеств и в системном подходе и в научном познании в целом можно констатировать проявление своеобразной «презюмция несуществования». Согласно ей, полагается, что эти три типа качеств *исчерпывают всё* их реальное многообразие, а других типов качеств просто не существует. В действительности, это, конечно, не так, что и демонстрируется существованием иных типов качеств в частности, тех, которые были обозначены нами понятиями виртуальных и метасистемных качеств. Их развернутая характеристика представлена в указанных работах, а основная цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть те возможности, которые содержатся в первом из них – виртуальных качествах для исследования феномена субъективного времени. Для ее реализации в начале будут рассмотрены некоторые основные особенности этого типа качеств, а затем – его объяснительный потенциал по отношению к проблеме субъективного времени в целом и его генезису, в частности.

II

В самом деле, необходимость дифференциации данного типа качеств с наибольшей очевидностью представлена именно по отношению к психологической проблематике – по отношению к психике как одной из наиболее сложноорганизованных систем. Можно сказать, что «потребность» в виртуальных качествах, а соответственно и мера их представленности наиболее очевидны по отношению именно к организации психики в целом. Действительно, поскольку в качестве базовых «единиц» ее содержания представлены, в основном, «информационные сущности» – знания, ментальные репрезентации, элементы опыта и пр., то данное заключение можно конкретизировать. С одной стороны, в целях возможно более высокой адаптивности к среде необходимо максимальное расширение объема этих – информационных носителей. Однако, с другой стороны, психика, как и любая иная система, обладает естественными – объективными ограничениями. По отношению к психике как к системе совокупность такого рода ограничений – ее так называемых «предельных характеристик» (ПХ) хорошо известна и достаточно изучена [19, 30]². Следовательно, возникает необходимость в такой форме и в таком механизме функциональной организации знаний, информации, опыта – такой их «упаковки», которая учитывала бы два важных обстоятельства. Она должна быть одновременно и ограниченной, и неограниченной (по крайней мере – субъективно). Поэтому для психического атрибутивно характерен такой способ организации, который предполагает принципиальную двойственность существования самих компонентов. Для понимания этой двойственности, точнее – двух взаимобратимых модусов существования компонентов, как известно, используются различные оппозиционные пары понятий: актуальное – потенциальное, реальное – виртуальное, эксплицитное – имплицитное [1, 3, 5, 9, 18, 20, 23]. Это означает, что в любом случае – в любом «акте бытия» представлены не только те компонентам, которые актуально (эксплицитно) вовлечены в него. Всегда имеет место нечто такое, что отсутствует актуально, но образует контекст и фон – представлено в потенциальной, имплицитной, то есть в *виртуальной* форме. Однако для того, чтобы компонентный состав системы сохранялся в ней, не будучи включенным в ее актуальное содержание (причем, на протяжении больших и очень больших временных интервалов), нужны соответствующие механизмы. Наиболее общим, и, в то же время, – традиционным концептуальным средством, используемым для фиксации данного феномена, является дифференциация понятий явления и сущности. Нечто, действительно, *является* – феноменологически проявляется в реальном, эксплицитированном виде. Однако оно же имеет и те *сущностные* основания, которые обе-

² К ним относятся, прежде всего, объемные, точностные и динамические (скоростные) ограничения, присущие психическим процессам – прежде всего, когнитивным. К ним относятся и ограничения, связанные с возможностями поддержания необходимого уровня функциональных состояний; ресурсные ограничения самого различного плана.

спечивают эти проявления и лежат в их основе. Мир и его объекты не только *являются* – проявляются именно как объективная реальность, но и *существуют* – во всем многообразии его именно сущностных характеристик. Они, выступая столь же объективными, могут, однако, не быть представленными эксплицитно – актуально (и в этом смысле реально), а составляют его имплицитное, то есть виртуальное содержание. Оно, однако, может трансформироваться в реальное (эксплицитное) содержание, то есть выявляться в новых онтологических контекстах и в новых условиях существования.

Естественно, что при характеристике виртуальных качеств следует учитывать, что само это понятие еще только входит в психологический тезаурус в целом и в исследовательскую практику, в особенности. Как рабочее, по-видимому, целесообразно использовать следующее его определение. Виртуальные качества – это своего рода потенции, онтологически заложенные в какой-либо системе (и шире – в любом объекте), которые, обладают двумя атрибутивных особенностей. Во-первых, они обладают онтологическим статусом в смысле того, что они, действительно, содержатся в них. Во-вторых, это – именно потенции, которые могут либо обретать, либо не обретать статус актуального существования в зависимости от иных факторов и детерминант, в частности, от тех условий, режимов, в которых функционирует.

III

Виртуальные качества обладают целым рядом очень специфических и даже – уникальных особенностей, обуславливающих столь же выраженную специфичность их проявления в структуре субъективной реальности. Одним из основных среди них является то, что они являются одновременно и существующими и не существующими, – в зависимости от тех или иных. Так, в одной системе координат – *объективной* они, разумеется, существуют, поскольку выступают носителями качественной определенности бессознательного и реальны в такой же мере в какой реально оно само. В другой «системе координат» – *субъективной* они могут и не быть представленными в тот или иной момент времени, а потому – не существуют именно для субъекта, как фрагмент субъективной реальности. Тем самым, они раскрываются не как абсолютные, а как относительные – *релятивистские* по своей сути – в том числе и как темпорально-относительные, и как онтологически-относительные.

Очень специфичен также и общий тип репрезентации этих качеств в структуре субъективной реальности. В основе их репрезентации в целом, а также в основе того, что они, хотя и очень специфическим способом, но все же даны субъекту, «ощущаются» им, лежит очень общий и фундаментальный для организации психики в целом принцип *опосредствованности*. Дело в том, что все иные – не виртуальные типы качеств, представленные в любом акте осознания, то есть «ощущаемые», воспринимаемые субъектом, всегда предполагают опору на нечто *неосознаваемое*, но лежащее в основе осознания. Нечто осознается только потому, что многое иное перестает осознаваться: осознание становится возможным только благодаря *не-осознанию*, а любое существование на уровне субъективной реальности предполагает *не-существование* чего-либо другого. В известном смысле справедливо положение, согласно которому любое существование возможно только благодаря не существованию. Тем самым это не существующее, фактически, входит в процесс конституирования самого существующего. Оно *представлено* в нем, содержится в нем, хотя и в «снятом» виде – как фон, как контекст, то есть как нечто, в действительности, существующее, но не эксплицированное актуально. Тем самым, и виртуальные качества также являются данными опосредствованно, все же репрезентированными, хотя и очень специфическим образом. Они приобретают двойственность своего существования – они и *есть*, и их *нет* одновременно. Их нет актуально и непосредственно, но они есть виртуально – *опосредствованно*. Они существуют и репрезентируются только *через* другие – уже не виртуальные типы качеств.

Виртуальные качества характеризуются еще одной важной особенностью, состоящей в том, что они являются своего рода распределенными, наложенными качествами – представленными по отношению ко всем трем типам качества и окрашивающими их в дополнительные тона, придавая им дополнительные грани. Дело в том, что они выступают как инверсионная форма проявления всех трех других типов качеств. Это означает, что они характеризуются и определенной вторичностью по отношению к ним, атрибутивной связью со всеми ними одновременно. Сама виртуальность входит в содержание этой категории и без нее она не может быть понята достаточно глубоко. Виртуальность – это своего рода вторичный атрибут, наложенный на целый ряд первичных атрибутов. Впрочем, именно такой – вторичный, точнее – производный характер данного атрибута хорошо согласуется и потому – объясняется давно известным философским положением о существовании именно первичных и вторичных качеств. Виртуальные качества не просто обладают очень явной качественной специфичностью по отношению ко всем иным основным типам качеств, но она выражена настолько, что виртуальные качества выступают, фактически, как противоположные – *инверсионные* по отношению к ним. Понятно, что речь

при этом может идти уже не столько о *различиях* в качественной определенности, а именно и *новой* качественной определенности – причем, повторяем, доведенной до максимума возможных различий. Виртуальность – это не только *отличное* от реальности, и не просто нечто *другое*, а именно *противоположное* – оппозиционное и инверсионное по отношению к ней (даже по определению). С этих позиций сама виртуальность может быть проинтерпретирована и как качество, которое могут приобретать все иные типы качеств (по крайней мере, по отношению к психике); это – так сказать «вторичное» качество, *метакачество*. Однако от этого его статус не только не понижается, но напротив, – становится еще более *общим*, поскольку на него транспонируется весь тот концептуальный багаж, который накоплен в гносеологии и в философии в целом по отношению к фундаментальной проблеме «первичных» и «вторичных», базовых и производных качеств. Трансформируясь в виртуальную форму, все иные основные типы качеств не просто приобретают новую качественную определенность – становятся не просто другими, новыми качествами; они эксплицируются как метакачества. Другими словами, именно вследствие этого по отношению к интерпретации и пониманию сути виртуальных качеств должно быть реализовано одно из важнейших философских положений в целом и качественного анализа как методологического принципа, в особенности – положение о существовании, наряду с первичными качествами, качеств иных порядков – вторичных, а шире – производных. Как известно, их сущность заключается в том, что, наряду с первичными качествами, присущими тому или иному онтологическому носителю, существуют и свойства самих этих качеств – производные качества. Они, далее, также могут иметь свои свойства, на основе чего конституируются третичные качества и качества ее более высоких порядков. Фактически, это приводит к становлению иерархии качественных определенностей, что очень характерно для сложных систем в целом и психики, в особенности. Тем самым, наряду с «носителями качеств» и сами качества также становятся их носителями, но уже – качеств вторичных.

В несколько ином плане это же положение находит воплощение и в очень общей закономерности, согласно которой существует так называемая «лестница» качественных определенностей или «пирамида» свойств. В ее основе, лежит то, что, наряду с первичными качествами, присущими тому или иному онтологическому носителю, существуют и свойства самих этих качеств – производные качества. Тем самым, наряду с «носителями качеств» и сами качества также становятся их носителями, но уже – качеств вторичных. Они, далее, также могут иметь свои свойства, на основе чего конституируются третичные качества и качества ее более высоких порядков. В связи с этим, можно заключить, что данная закономерность должна, прежде всего, проявляться по отношению к основным типам качеств – материальным (субстанциональным), функциональным и системным.

Другой очень характерной особенностью виртуальных качеств (а также элементного уровня) является их *обратимость* по отношению, соответственно, к материальным (субстанциональным) качествам и к компонентному уровню. Особенно отчетливо данная особенность проявляется именно в собственно психологической проблематике. Классическим примером этого выступает фундаментальное явление *автоматизации*, выработки навыка и связанное с ним очень важное психологическое понятие – понятие *операций*. Оно как раз и представляет собой перевод действий из статуса компонентов деятельности в статус ее элементов, то есть в психологические операции. Их сущность в том и состоит, что они, как известно, практически утрачивают все основные атрибуты качественной определенности самой деятельности. Кроме того, очень характерно, что этот перевод является одновременно и обратимым.

Сам феномен виртуальности, существование виртуальных качеств как таковых является отнюдь не уникальным для психики – они присущи любому взаимодействию, входят в состав их качественной определенности. Дело заключается, однако, не в самой этой общности, а в том, что именно по отношению к организации психики он – виртуальные качества и, соответственно, сам феномен виртуальности обретает совершенно новое свойство. Они являются не только объективно присущим ей, но и представленными в ней в обратимой, точнее – во взаимобратимой форме. Они становятся не абсолютными, а относительными: все иные качества, обретая и вторичные по отношению к ним свойства – виртуальные также становятся обратимыми, точнее – темпорально обратимыми. Это означает, что в определенные моменты времени они существуют реально – представлены на уровне сознания, а в иные моменты – не существуют субъективно, то есть не осознаются. Тем самым, виртуальные качества и феномен виртуальности в значительной мере не просто соотносится с важнейшим атрибутом психического и даже его базовым механизмом – механизмом обратимости, но и существенной степени позволяет понять его смысл и содержание; выявить и объяснить его как операционное средство организации психического.

Далее, для их корректного осмысления и правильной интерпретации необходимо учитывать двойственность природы любых типов качеств. Так и виртуальные качества, с одной стороны, являются вполне реальными, существующими – такими же, как и иные типы качеств. Однако, с другой стороны, они обладают принципиально новыми по отношению к ним, то есть в прямом – этимологическом смысле

ле качественно иными особенностями. Во-первых, как отмечалось, они обладают свойством временной относительности. Во-вторых, они носят принципиально релятивистский характер и обусловлены фактом либо наличия, либо отсутствия взаимодействия их носителя (объекта, системы) с иными объектами. Они поэтому одновременно и существуют и не существуют. Они *не существуют* как нечто реальное, актуальное, эксплицитное. Однако они же *существуют* как нечто виртуальное, латентное, имплицитное. Причем, строго говоря, любой объект, взятый в аспекте его виртуальных качеств, не только богаче его же самого, но взятого в совокупности материальных – реальных качеств, но и, фактически, неисчерпаем по своему содержанию.

Виртуальность как таковая, а соответственно – и качества, в которых она проявляется, означает, что в принципе возможна такая организация систем, при которой нечто – то или иное содержание системы, те или иные ее «составляющие» могут одновременно и быть, и не быть в ней. Они существуют – *есть* в ней в каком-либо одном отношении; но их *нет* в ином отношении. Само понятие существования с этих позиций утрачивает свой абсолютный смысл и становится *относительным*³. Несмотря на кажущуюся «причудливость», а быть может, и некоторую неправдоподобность этих онтологических коллизий, они все же не только имеют место, но и являются очень характерными именно для психической – *субъективной* реальности. Действительно, подавляющее большинство всего содержания того, что обозначается как прошлый опыт, как информация памяти и др., обладает именно такой относительностью своего существования. Они одновременно и *есть* в психике, составляют часть объективной реальности (и репрезентируются на неосознаваемом уровне). Однако, в другой «системе координат» (субъективной) их *нет*, поскольку они могут в какой-либо момент актуально не осознаваться, и не являются поэтому частью этой – именно субъективной реальности. Другим словами, они *есть* по отношению к одной реальности (объективной), но их *нет* по отношению к другой реальности (субъективной). Сама виртуальность порождается тем, что психика характеризуется свойством «удвоения реальности», состоящем в ее представленности в двух модусах – объективном и субъективном. Сами же качества в одном из их основных типов – виртуальных эксплицируют свойство *онтологической относительности*.

В этом плане заслуживает внимания и еще одно – ставшее настолько обычным и привычным, само собой разумеющимся обстоятельство, которое практически уже не подвергается дополнительному рассмотрению – реинтерпретации и просто трактуется как одна из специфически особенностей мнемических процессов. Она заключается в том, в психике нечто может «быть» – существовать и в таком виде, в каком оно, фактически, никак не обнаруживается актуально, но не перестает от этого существовать. Более того, подавляющая часть всего содержания памяти как раз и представлена в этом виде: оно и *есть*, и его же *нет* одновременно – как данного, ощущаемого субъектом. Никак не обнаруживая себя – даже в форме идеального, оно, тем не менее, не перестает существовать. Уникальность субъективной реальности поэтому заключается еще и в том, что ее содержанием может быть и то, чего, фактически, нет в нем актуально.

IV

Представленная выше трактовка понятия виртуальных качеств эксплицирует их атрибутивную связь с понятием *бессознательного*, с «информацией бессознательного». Действительно, на основе изложенного с высокой степенью очевидности и комплексности обнаруживается принципиальное взаимосоответствие природы виртуальных качеств с такой – обширной по объему и фундаментальной по значимости сферой (и уровнем) психики, каковой выступает сфера *бессознательного*. В свою очередь, это означает, что существует прямая – закономерная и очень естественная, то есть, фактически, атрибутивная связь понятия виртуальных качеств с одним из наиболее общих и важных *принципов* структурно-функциональной организации психики. Им является, фундаментальный принцип ее дифференциации на *осознаваемую и неосознаваемую* сферы, на сознательное и бессознательное. Посредством него как раз и обеспечивается реализация в организации психики базового феномена (и механизма) виртуальности. Он, в свою очередь, резко повышает ее функциональные возможности. При этом сама сфера бессознательного как раз и выступает сосредоточием виртуального содержания психики и, соответственно, – носителем виртуальных качеств. В форме бессознательного психическое существенно обогащает общий арсенал своих качеств, повышает степень своей качественной гетерогении; в него включается также и еще одна базовая категория качеств – виртуальные. Они оставляют своего рода онтологический базис любой системы, ее «фундамент», а одновременно являются очень специфическими именно в плане из качественной определенности – двуедиными в плане их онтологического статуса.

³ В этом, по-видимому, находит свое проявление и, более того, так сказать логическое завершение общенаучный принцип относительности. Если он, действительно, справедлив по отношению практически ко всем сущностям – даже таким, которые обладают предельной степенью обобщенности, то он должен распространяться и на существование как таковое. Само существование выступает как не полная, а частичная – парциальная реализация той или иной сущности, ее действительного содержания.

Действительно, огромная часть всей субъективной информации и опыта в целом представлена именно в бессознательной форме, то есть в латентном, имплицитном виде. Эта информация при известных условиях – посредством рекомбинации и интеграции, организации и переструктурирования может переводиться и реально переводится на собственно осознаваемый уровень, становясь эксплицитной и явной; она начинает «ощущаться» индивидом – становится представленной в идеальной форме. Вместе с тем, в том случае, если актуально складывающиеся условия недостаточны для этого или не требуют этого, она продолжает оставаться в бессознательном виде, в латентной, имплицитной форме. Обратим специальное внимание на то, что такого рода информация (и вообще – знания, опыт представленные в форме бессознательного) как раз и характеризуются той двойственностью, которая атрибутивно присуща виртуальным качествам как таковым. Они и существует (поскольку объективно уже содержится в психике) и не существует (поскольку не представлены как нечто реальное – актуально осознающееся, как некоторая субъективная реальность). Тем самым с достаточной очевидностью обнаруживается следующий факт: информация бессознательного очень *подобна* или даже, фактически, тождественна по своему статусу сути виртуальных качеств как таковых. Она, повторяем, уже есть, но не как актуальная реальность, а как реальность виртуальная – как потенция, могущая обретать форму актуального существования (при наличии определенных условий). Бессознательная информация, действительно, виртуальна в том смысле, что ее актуально нет в сознании (по определению); однако она в любой момент может там появиться и, более того, в известной мере составляет основу для репрезентации информации в осознаваемой форме. На основании этого можно полагать, что виртуальные качества (как еще один основной тип качеств) как раз и соотносятся с категорией бессознательного. Они атрибутивно сопряжены с теми знаниями и вообще – с любыми иными субъективными репрезентациями, которые представлены в данной форме.

Посредством фундаментального принципа дифференциации психики на *осознаваемую и неосознаваемую* сферы на как раз и обеспечивается реализация в ее организации базового феномена (и механизма) виртуальности. Он, в свою очередь, резко повышает ее функциональные возможности. При этом сама сфера бессознательного выступает сосредоточием виртуального содержания психики и, соответственно, – комплексным носителем виртуальных качеств. Дифференциация психики на осознаваемый и неосознаваемый уровни вообще является, по-видимому, одним из величайших эволюционных завоеваний. Причем, в действительности, его истинный смысл и «истинное величие» состоит не только в том – традиционном мнении, что в результате этого возникает *сознание*. Дело еще и в том, что в результате этого же возникает также и *бессознательное*, которое, собственно говоря, и позволяет реализовать в общей структурно-уровневой организации психики принцип (и механизм) виртуальности как таковой. В форме бессознательного психическое существенно обогащает общий арсенал своих качеств, повышает степень своей качественной гетерогени; в него включается также и еще один базовый тип качеств – виртуальные. За счет этого кардинально расширяются информационные возможности психики, очень существенно повышается ее функциональный потенциал. В конечном счете, это приводит и к возникновению столь же фундаментального феномена *знаний*, а также и *сознания* в целом.

V

В связи с вышеизложенным необходимо, однако, заключить, что имеет место не только естественное и закономерное соответствие виртуальных качеств со сферой бессознательного. Не менее значимо и то, что имеет место также соответствие базового атрибута качеств как таковых (их темпоральной относительности и, соответственно, временной обратимости) с наиболее общим принципом функциональной организации психики – с принципом *обратимого перевода* двух форм, двух уровней ее организации – бессознательного и осознаваемого. Становится более понятной его важнейшая черта, состоящая в том, что он во многом и базируется на феномене виртуальности, но взятом в еще одном важнейшем аспекте – временном, темпоральном; поясним сказанное. Дело в том, что любая обратимость – это, причем, именно по определению, перевод чего-либо в нечто другое, это переход одного в другое и обратно. Однако, любой переход – это всегда именно ход, то есть течение, развертывание, темпоральная, а не только содержательная сущность. Обратимость вне временной координаты невозможна в принципе, а сама эта координата – темпоральность как таковая – это объективное условие и даже операционное средство обратимости. Поэтому именно понятие виртуальных качеств и феномен виртуальности эксплицирует еще одну – очень значимую, но пока весьма слабо разработанную сферу анализа психического. Это его темпоральный анализ, необходимость включения в исследование субъективной реальности принципиально иной координаты – временной, временного измерения как такового, Поэтому можно констатировать и еще один – уже собственно методологический аспект понятия виртуальности, состоящий в том, что оно выступает средством включения в исследование субъек-

тивной реальности базовой координаты объективной реальности – временной. Понятие виртуальности раскрывается и как действенное средство концептуального синтеза представлений о содержании субъективной реальности с представлениями о ее принципиально иной – темпоральной организации, для синтеза этих представлений с теми, которые разработаны в психологии времени (хронопсихологии). Обращение к нему необходимо, поскольку без и вне темпорального аспекта само понятие виртуальности не может быть раскрыто достаточно полно; в связи с чем остановимся на нем.

Как отмечалось выше, дифференциация бессознательного имеет смысл лишь в соотношении с сознательным, а его фундаментальной особенностью является свойство *обратимости* [11, 18]. Оно состоит в том, что содержание бессознательного может переводиться в осознаваемую форму, и наоборот. Собственно говоря, взаимообратимый перевод этих двух форм вообще лежит в основе всей функциональной организации психики. Однако, именно *этим* же свойством – обратимости обладают и качества как таковые. Они, как отмечалось выше, могут существовать, то есть актуально проявляться в один момент времени, в одних режимах и не проявляться – не существовать в других. Они производны от актуально складывающихся взаимодействий их носителя с иными носителями, объектами. Иначе говоря, качества обладают свойством *темпоральной относительности*. Более того, в известном смысле они являются и *онтологически относительными*. Перевод их из актуальной формы в потенциальную, и обратно, – это, следовательно, важнейший атрибут качеств как таковых. Они не являются, так сказать, «абсолютно» актуальными, то есть существующими постоянно (что, напротив, очень характерно и даже необходимо для их носителя – объекта). Формы их существования – актуальная и потенциальная, реальная и виртуальная обратимы, а переходы из одной формы в другую определяются складывавшимися конфигурациями взаимодействия их носителей с другими объектами и внешними условиями и факторами их существования. Кроме того, подчеркнем, что эта особенность – обратимость как раз и является наиболее выраженной в виртуальных качествах; они вообще являются ее своеобразным апогеем, а в известной степени – и воплощением. В связи с этим необходимо заключить также, что имеет место не только естественное и закономерное соответствие этих качеств со сферой бессознательного. Не менее значимо и то, что имеет место также соответствие базового атрибута качеств как таковых (их темпоральной относительности и, соответственно, временной обратимости) с наиболее общим принципом функциональной организации психики – с принципом *обратимого перевода* двух форм, двух уровней ее организации – бессознательного и осознаваемого. Сам перевод осознаваемого (настоящего) в неосознаваемое = это именно перевод, то есть переход, и, следовательно, уход – от начального состояния к вторичному и трансформация его в прошедшее, прошлое.

С этих позиций с очевидностью эксплицируется и еще одно – уже наиболее принципиальное в плане задач данной работы обстоятельство. Сам переход осознаваемого в неосознаваемое, который и лежит в основе аккумуляции информации о реальности – это именно переход, а неосознаваемая форма является вторичной и производной от осознаваемой. Она – всегда нечто уже бывшее, то есть *прошлое*, а сама сфера бессознательного выступает с очевидностью как то, что это прошлое и конституирует. Если сознание конституирует психическое настоящее (как один из основных модусов времени), а точнее – является им, то бессознательное также конституирует другой его основной модус – *психическое прошлое* – как в ситуативном, так и в надситуативном плане. Нечто, актуально переживаемое, то есть осознающееся и являющееся настоящим, будучи переведено в бессознательное и перестав осознаваться, автоматически лишается статуса настоящего, но не перестает существовать, обретая иной временной модус – прошлого. Оно становится представленным именно в виртуальных качествах. В этом плане раскрывается и истинная роль операций как одного из важнейших образований и средство психического. Их основной атрибут – это именно неосозаемый характер; следовательно, они не сопровождаются переживанием времени, не образуют факта субъективного времени. Можно сказать также, что перевод каких-либо процессов на уровень операций приводит к редуцированию переживания субъективного времени. Кроме того, в свете этого еще более очевидной становится необходимость обращения к такому важному направлению психологических исследований, каковым является хронопсихология [23-29, 31].

VI

Таким образом, можно видеть, то в результате этого складывается следующая ситуация. В основе одного из трех базовых модусов времени – настоящего лежит, разумеется, сознание. В этом плане необходимо отметить, что вся история развития проблемы времени в целом и субъективного времени, в особенности, как в философии, так и в психологии убедительно свидетельствует о том, что ее разработка всегда была и продолжает оставаться теснейшим образом сопряженной именно с понятием сознания. Она неразрывно сопряжена с феноменом сознания как наиболее интегративным психическим образованием, в котором воплощена психика в ее собственно системном модусе. Это отраже-

но, в частности, в известной проблеме «первичности-вторичности» сознания и времени по отношению друг к другу, а ее сущность состоит в следующем. Либо время – причем, не только субъективное, но и объективное порождает сознание. Либо само сознание конституируется благодаря существованию временной координаты реальности. Понятия сознания и субъективного времени вообще оказываются не только взаимополагаемыми, но и, по существу, взаимопрождающими. Сознание и есть то, благодаря чему психическое как одна из форм бытия обретает свою – пусть и специфическую, но все же именно реальность – субъективную. Это то, благодаря чему оно из вещи-в-себе трансформируется в вещь-для-себя, то есть порождает атрибут самоданности, а потому самости и субъектности и предстает как специфическая реальность – субъективная, во многом отличная от объективной реальности. Фактически, именно сознание это и есть то, что является «корневым» образованием и главным условием для порождения всех тех модусов психического, которые зафиксированы в указанных выше понятиях, отражающих его максимально интегративные и репрезентативные проявления.

Следовательно, благодаря ему, порождается новая и дополнительная по отношению к объективной реальности – субъективная. Однако это означает, что на нее также должно быть транспонировано наиболее общее свойство времени – его сопряженность с любой реальностью, производность от нее. В силу этого, тот общий тезис, который является основополагающим для философии времени (о взаимополагаемости бытия и времени), с необходимостью должен быть распространен и на психическую, субъективную реальность. Там и тогда, где и когда возникает она сама, возникает и субъективное время; возникает же она во многом и даже – в решающей степени именно как субъективная реальность благодаря сознанию. Поэтому субъективное время в значительной или также в решающей степени как раз и является главной детерминантой порождения самого феномена субъективного времени. Понятия сознания и субъективного времени оказываются взаимополагаемыми и взаимопрождающими в такой же степени, в какой в аналогичных отношениях находятся понятия объективного времени и бытия в целом. Сознание, конституируя субъективную реальность, в значительной степени вообще порождает субъективное время как атрибут этой реальности – но уже именно субъективной. Однако и само оно также выступает фактором и условием бытия сознания, поскольку в его основе лежат средства собственно процессуального плана, то есть вся система психических процессов, которые возможны – именно как *процессы* – благодаря их *временной* развертке.

Вместе с тем, в основе второго базового модуса времени – прошлого лежит бессознательное. Именно благодаря ему появляется возможность аккумуляции прошлого опыта – именно как прошлого, а тем самым – и становление модус прошлого как один из трех основных модусов времени в целом. В основе такой аккумуляции лежит, в том числе, и механизм автоматизации – формирования бессознательно (как носителя этого прошлого) на основе осознаваемого (как носителя настоящего). Соотношение сознания и бессознательно раскрываются и как соотношения настоящего и прошлого, точнее – лежат в основе порождения и первого, и второго, и их переходов. В этом плане, по нашему мнению, необходимо, как отмечалось выше, несколько скорректировать и традиционно сложившиеся представления о роли памяти в конституировании прошлого. Как известно, именно ей приписывается определяющая роль в возникновении самого этого феномена. В значительной степени это, конечно, справедливо. Однако, в данной связи сама эта роль, сохраняя свою значимость, должна быть несколько уточнена. Дело в том, что определяющую роль в порождении феномена субъективного времени играет не только она, сколько вся сфера бессознательно в целом, а традиционная проблема «память и время» должна быть переформулирована и представлена как проблема «бессознательное и время». Оно – бессознательное конституирует время не только, так сказать, ретроспективным образом – как нечто «уже бывшее» ранее, но и актуально – как соотношение психического настоящего (осознаваемого) с неосознаваемым в данный момент, но бывшем ранее и потому – прошедшим. Однако само оно – не просто прошедшее и потому прошлое; это так сказать «прошлое в настоящем» – нечто, виртуально присутствующее в самом акте осознания и делающее его возможными именно как настоящее.

Таким образом, повторяем, если сознание конституирует психическое настоящее (как один из основных модусов времени), а точнее – является им, то бессознательное также конституирует другой его основной модус – психическое прошлое. Субъективное время возникает и становится реальностью только там и тогда, где и когда порождается сам феномен сознания; сознание как субъективная реальность и субъективное время как нечто переживаемое – во многом взаимопрождающие сущности. Отсюда следует, что при редукции свойства осознаваемости редуцируется и само субъективное время. Те психические процессы, которые сопровождаются этим свойством, переживаются и как представленные во времени, а те феномены, которые лишены этого свойства, не генерируют субъективное время. Именно такими образованиями как раз и являются операции. Их основной атрибут – это именно неосознаваемый характер; следовательно, они не сопровождаются переживанием времени, не образуют

факта субъективного времени. Можно сказать также, что перевод каких-либо процессов на уровень операций приводит к редуцированию субъективного времени. Они вообще никак не переживаются и не репрезентируются: они тем самым не входят в психологическое настоящее, в содержание «состояния сознания» в тот или иной момент времени. Феномен субъективного времени подвергается, пожалуй, наиболее радикальной трансформации, поскольку он не просто тем или иным образом видоизменяется, а практически полностью редуцируется, по крайней мере – феноменологически. Можно сказать, что на этом уровне феномен субъективного времени представлен в полностью инвертированном виде – как его отсутствие. Утрата атрибута осознаваемости автоматически приводит к редукции и самого ощущения времени – это ощущение само «уходит в прошлое» а тем самым – и конституирует его.

VII

Вместе с тем, роль бессознательного и, соответственно, виртуальных качеств в конституировании базовых модусов субъективного времени и его самого в целом не исчерпывается только этим. Дело в том, что на их же основе конституируется и еще один – третий основной его модус – будущее. На первый взгляд, данное заключение может показаться не совсем обоснованным и даже неправдоподобным; однако, существуют веские аргументы в пользу того, что это, действительно, так. В самом деле, одним из основных положений, сложившихся при изучении времени – как объективного, так и субъективного является тезис об относительности, а точнее – о соотносительности и взаимопроизводности трех модусов времени – прошлого, настоящего и будущего. Они имеют смысл только в соотношении друг с другом и вообще конституируются и, следовательно, существуют только как взаимопологаемые друг с другом. В связи с этим, складывается следующая ситуация: та дифференциация самого настоящего, которая была констатирована выше и которая составляет основу для конституирования субъективного времени на актуальное настоящее и виртуальное, то есть на него же, но только в содержательном смысле, эксплицируется в новом качестве. Это – виртуальное содержательное, не будучи эксплицированным на уровне сознания и не составляя тем самым актуального настоящего, тем не менее, для самого субъекта является предельно несомненным – настоящим, истинным, правильным и пр. Более того, оно является еще более настоящим, чем актуальное настоящее, поскольку оно – именно как информация бессознательного, в которой аккумулирован весь опыт личности, все прошлое личности, во многом и составляет ее саму. Тем самым, однако, оно, выступая именно как настоящее и соотносясь как таковое с содержательным (актуальным) настоящим трансформирует последнее по отношению к самому себя в иной временной модус – будущее. Более того, именно за счет этого и на основе этого оно вообще и конституируется, утрачивая при этом тот флер непонятности и таинственности, который обычно его окружает в связи с загадкой того, каким образом переживается то, чего нет, то есть само будущее. Оно – то же самое настоящее, но по отношению к прошлому, в соотношении с ним, в производности от него.

Наряду с этим, следует констатировать еще один источник – детерминанту конституирования модуса будущего, связанную с виртуальными качествами и сферой бессознательного как их сосредоточением. Дело в том, что в понятии виртуальности заложен и другой смысловой оттенок, который является в этимологическом плане даже первичным. Он состоит в том, что этим понятием обозначается не только та реальность, которой, хотя и нет актуально, но которая может быть, потенциально возможна и, так сказать, уже существует в латентном состоянии – как потенция. В первоначальном смысле, однако, данное понятие восходит к латинскому *virtuoso* – «сильный, добродетельный» (от *virtus* – «добродетель, сила, мужество», что произведено в свою очередь от *vir* – «мужчина»). Это означает, что виртуальность выступает и носителем сугубо позитивных качеств. Следовательно, в этой коннотации в понятии виртуальности заложена не только «идея будущего», но такого будущего, которое является позитивным, окрашенным в положительные эмоциональные тона – желаемым. Оно не только ожидаемо, но и желанно, к нему субъект стремится, а само оно выступает уже не только как потенция, но и как интенция. В этом плане дополнительное звучание обретает и известный термин «потребного будущего» [4]. Дело в том, что то будущее, которое потенциально заложено в настоящем, обычно конституируется таким образом, чтобы преодолеть несовершенства настоящего и тем самым решать адаптационные задачи. Однако в таком случае оно и выступает для субъекта как аналог цели – как того, что требуется достичь и что преодолеть несовершенства настоящего. Поэтому оно эксплицируется именно как потребное будущее. Очевидна, таким образом, и прямая сопряженность данного понятия с мотивационными аспектами поведения, с мотивационной перспективой личности. Тем самым и временная «ось» выступает в своем мотивационном аспекте и даже – функции. Виртуальность – это то, составляя прошлое личности, содержит предпосылки и даже необходимость для ее же будущего: это то, чего нет пока, но может быть потом. Это поле возможностей, которые потенциально осуществимы и чреватые реальностью. Без виртуальности как потенциальной возможности реальности последняя не может обрести

свой статус. Поэтому и детерминанты самого будущего как, хотя и виртуальной, но все же реальности, заложены в прошлом, но представлены в нем в потенциальной форме. Более того, они представлены и в такой форме, которая, как следует из вышесказанного, обладает определенным мотивационным смыслом, динамическим потенциалом – требует своей актуализации, то есть перевода из виртуальной формы в реальную. Тем самым, виртуальные качества выступают и как динамический фактор – как фактор не только порождения будущего, но и как детерминанта стремления к нему.

VIII

Таким образом, на основе изложенного можно сделать следующее заключение. С одной стороны, виртуальные качества и их сосредоточение – сфера бессознательного выступает детерминантой конституирования не только модуса прошлого, но и будущего, то есть обуславливает порождение еще одного временного модуса. Однако, с другой стороны, тем самым конституируется и вся временная триада, все три модуса времени (прошлое, настоящее и будущее) – вся «ось времени». Причем, она конституируется не только во взаимосвязи ее компонентов, но и в их взаимопорождении друг другом, то есть не как статическое, а как именно динамическое образование – как нечто становящееся. Другим словами, она конституируется не только в своей содержательной наполненности, но и в диахроническом смысле – как движение, развертывание, поток, течение. Причем, оно субъективно ощущается, переживается – столь же непосредственно, как и сами базовые модусы, поскольку в его основе лежит механизм транспонирования виртуальных качеств в стриктуру психической реальности в целом и в особенности – в ее неосознаваемую сферу. Тем самым, и сама эта сфера психического, которая порождается на их основе – бессознательное, раскрывается в дополнительном свете. Оно выступает как основа для конституирования будущего и как источник его самого, а также интенции к нему и потенции для него в целом. Если проблема соотношения субъективного времени и сознания является одной из наиболее традиционных в психологии и философии, то в свете представленных материалов формулируется еще одна и не менее значимая проблема. Это – проблема соотношения бессознательного и субъективного времени, проблема «бессознательное и время». Можно видеть, что в связи с этим и сама беспрецедентно сложная проблема бессознательного предстает в новом свете и в еще более сложном виде.

В связи с этим, становится очевидной также не только возможность, но и необходимость концептуального расширения еще одного значимого психологического понятия – понятия аффордансов [7] и его распространения на сферу субъективного времени; поясним сказанное. Как известно, их сущность состоит в том, что они выступают неострыми возможностями, предоставляемыми средой для организации перцептивного процесса, для порождения перцептов как средств отображения ее фрагментов. Однако, эти возможности – потенции, чреватые реальностью, могут быть не только субстанциональными, но и темпоральными. Сами виртуальные качества, составляющие важную часть бессознательного, как раз и являются таковыми, поскольку они, не существуя актуально, могут переводиться в актуальную форму. Их наличие создает «поле возможностей», часть из которых и становится впоследствии действительностью. Тем самым они и выступают в функции уже не перцептивных, а *временных аффордансов*. Бессознательное – «прошлое» личности выступает как поле темпоральных аффордансов и, соответственно, как потенциальная основа для конституирования будущего. Дополнительный смысл обретает и понятие восприятия времени – смысл, который сближает механизмы, лежащие в основе перцепции как таковой, с перцепцией – восприятием времени. И то, и другое выступают как трансформация аффордансов из статуса виртуальной реальности в статус актуальной реальности, из потенции в реальность, из возможности в действительность. И там и здесь определяющую роль играет уже не отражение реальности, а ее порождение, активность субъекта перцепции. Кроме того, в связи с этим выводятся и конкретные пути синтеза трех значимых направлений психологических исследований – проблемы субъективного времени, экологического подхода в психологии восприятия и новой области психологического знания – психологии возможного, которая достаточно интенсивно разрабатывается сегодня [10].

IX

Далее, отметим также, что в свете представленных материалов относительно детерминант конституирования будущего, равно как и временной «оси» в целом, намечаются и новые направления разработки психологии времени в связи с таким ее важным аспектом, каковым является ее *биографический* аспект. Это – личностная психология времени, а также сопряженные с ней исследования временной перспективы личности, мотивационно-временного аспекта (мотивации будущего) и пр. Причем, данный аспект также очень органично сопряжен именно с понятием виртуальных качеств и их роли в консти-

ировании онтологии психического, но уже в более общем – собственно личностном плане. Действительно, это понятие имеет еще одну важную экспликацию по отношению к структуре и содержанию субъективной реальности: как отмечалось ранее, само будущее, которое потенциально заложено в настоящем, а то, в свою очередь, в прошлом, обычно конституируется таким образом, чтобы преодолеть несовершенства настоящего. Однако в таком случае оно и выступает для субъекта как аналог цели и эксплицируется именно как потребное будущее, обладающее мотивационным потенциалом и составляющим, с мотивационную перспективу личности.

Продолжая анализ понятия виртуальных качеств и его роли в конституировании субъективного времени, отметим и еще одно значимое, по нашему мнению, обстоятельство. Оно, фактически, выступает следствием от синтеза двух предыдущих положений – о виртуальных качествах как темпоральных аффордансах и о них же, но как о «поле» потенциалов для личностного развития. В еще более общем плане оно непосредственно сопряжено с наиболее общей проблемой *детерминации* психического – как в ситуативном, так и в надситуативном плане. Дело в том, что с позиций понятия виртуальных качеств и их трактовки как именно потенциально существующих, представленных в латентной форме и образующих так сказать «поле детерминант» активности личности и ее развития могут быть дополнены представления о самой категории детерминации. Она раскрывается как источник перевода виртуальных качеств в актуальные, потенциальных в реальные, а сам этот процесс эксплицируется в его подчеркнуто вероятностном статусе. Виртуальные качества представлены именно как некое поле возможностей – во множественном виде и такой форме, которая предполагает *выбор* того или иного варианта, сценария дальнейшего их развертывания. Процесс выбора выступает как стохастический, а субъективно репрезентируется как допускающий многовариативность и, следовательно, переживаемый личностью как нечто свободное – как предполагающее свободу (или, по крайней мере, ее иллюзию). За счет этого он обретает свою сложность и неоднозначность.

Во-первых, он предстает как принципиально неопределенный и не предопределенный, что очень характерно именно для психической детерминации, обуславливая сложность раскрытия поведения и его причин. Во-вторых, он репрезентируется в таком виде, который является субъективно приемлемым – понятным и даже приятным для личности, то есть как зависящий именно от нее, как управляемый ей, то есть как свободный, как окрашенный свободой (или повторяем, ее иллюзией). Понятно также, что здесь мы вплотную соприкасаемся с общей проблемой *свободы воли*. В-третьих, именно поэтому в связи с понятием виртуальных качеств встает и проблема ответственности, а также сопряженная с ней проблема не только свободы выбора, но и его трудностей («мук выбора»). Само будущее предстает не только как потребное, но и как чреватое ответственностью за выбор личностью того конкретного сценария, который она определяет как средство его достижения; или на который она соглашается и вынуждена принимать под внешним давлением (здесь необходимо вспоминается известную формулу Ж.-П. Сартра: «человек – это всегда выбор» [21]).

Х

Далее, понятие виртуальных качеств как средство разработки проблемы субъективного времени позволяет, по нашему мнению, несколько уточнить и еще одни также весьма традиционные представления, сложившиеся в связи с категорией детерминации. Это – представления, ставившие сегодня если не общепринятыми, то во всяком случае достаточно обоснованными и связанные с понятиями потребного будущего, акцептора действия, а в более широком плане – с принципом *целевой детерминации*. В максимально общем виде они связаны и соотношением двух основных принципов детерминации – каузальной и телеологической. Их смысл, в конечном итоге, состоит в том, что сама цель – как нечто такое, что реально отсутствует и представлено именно как виртуальное образование, может выполнять собственно детерминационные функции, выступать в качестве и в роли причины активности личности. В конечном итоге, данная проблема восходит к известной дискуссии Н. Винера и Дж. Тэйлора о соотношении этих типов детерминации и о возможности второго вообще [6, 8]. Суть ее состоит в том, что не только на первый взгляд, но и при очень детальном рассмотрении не совсем понятно, как нечто, реально не существующее (цель) может, тем не менее, не просто влиять, на нечто противоположное – реально существующее и даже определять его; как несуществующее может быть детерминантой существующего. Известно также, что все аргументы Н. Винера как сторонника телеологической детерминации, по его собственным словам, наталкивались на «неумолимую и естественную аргументацию» Дж. Тэйлора «на скрытую в них правоту». В дальнейшем большую популярность, однако, получила точка зрения Н. Винера, что вполне созвучно и известным концепциям Н. А. Бернштейна и П. К. Анохина [2, 4].

На наш взгляд, в свете понятия виртуальных качеств и его роли в конституировании основных локусов времени существуют дополнительные возможности для понимания этого, действительно, сложного

вопроса. Как это ни парадоксально, но целевая детерминация и существует и не существует, что объясняется не абсолютным, а относительным характером самих временных модусов. Действительно, как показано выше, само настоящее, но именно по отношению к прошлому, выступает и как будущее. Однако, то, что является продуктом активности психического именно в настоящем – то, «чего оно хочет» (цель), генерируется именно в нем – в настоящем и является несомненной реальностью. Это – реальный продукт такой активности, он представлен как вполне реальный фрагмент психического – как определенная форма содержащийся в нем репрезентации реальности. Иными словами, это такая форма, которая, как и любая иная репрезентация может выполнять собственно детерминационные функции, выступать реальной причиной активности личности. Поэтому в ней нет ничего непонятного и неясного. Это – реальная причина реальной же активности, в которой нет никакой загадочности, связанной с тем, как несуществующее (цель в ее традиционном понимании) может определять существующее – саму активность. Однако это настоящее само выступает будущим, но по отношению к прошлому. Следовательно, для того, чтобы сама активность стала реализуемой, необходима опора на это прошлое – на всю ту информацию, прошлый опыт, который уже существует.

Тем самым детерминантой «движения к цели» и всем комплексом средств ее достижения выступает не «непонятно как представленная» цель (которая вообще реально не существует), а вполне понятная основа – весь прошлый опыт личности. Цель – как будущее, но представленное именно как настоящее, достигается – ее достижение детерминируется столь же реальным комплексом факторов – всем опытом личности, всей информации, которой она располагает. Поэтому, строго говоря, никакой целевой детерминации в ее традиционном понимании, скорее всего, не только не существует, но и не должно (и не может) существовать, поскольку в этом случае надо было бы говорить об инверсии «стрелы времени», что – с точки зрения существующих представлений абсурдно. Однако это не означает, что не существует и целевой детерминации вообще: она существует, но представлена в ином, чем это полагается, статусе. Сама цель представлена не в будущем, а в настоящем; однако и само оно – но по отношению к прошлому выступает именно как будущее и тем самым может использовать для своего достижения все то, что локализовано в этом прошлом и имеет столь же реальную форму существования. Конечно, делая такое заключение, мы вполне сознаем, что вторгаемся в весьма опасную сферу дискуссионного плана и в то, что гораздо «красивее» и, казалось бы, интереснее принимать иную точку зрения – о полной таинственности и загадочности детерминации несуществующим существующего, о том что нечто отсутствующее может предопределять присутствующее и пр. Однако, по-видимому, дело обстоит гораздо более прозаическим образом, что, тем не менее, делает вопрос о соотношении каузальности и телеологичности вполне понятным, а его решение естественным. Оно, наряду с этим, вскрывает еще один важный аспект проблемы субъективного времени – ее связь с предельно общей и фактически общенаучной проблемой детерминизма. Лишь осознав относительность базовых модусов времени, можно раскрыть специфику взаимодействия каузальной и телеологической детерминации и представить вторую как темпорально относительную, производную от каузальной и даже как ее проявление. Телеологичность реализуется через каузальность, которая и является конкретным средством ее существования и осуществления.

Итак, обобщая представленные выше материалы, раскрывающие роль виртуальных качеств и, соответственно, сферы бессознательного в конституировании субъективного времени как атрибута реальной онтологии психического, можно сделать следующее заключение. С одной стороны, посредством данного понятия оказывается возможным эксплицировать еще два базовых модуса самого времени – прошлое и естественные составляющие этой онтологии, как атрибуты самого психического в его реальном содержании. Они во многом и конституируются на основе виртуальных качеств. С другой стороны, это означает, что эксплицированными и проинтерпретированными – в плане именно механизмов их конституирования оказываются все три базовых временных модуса и, следовательно, вся «ось времени», то есть феномен субъективного времени в его диахроническом развертывании. Эта «ось» также становится непосредственно вплетенной в реальное содержание психического и поэтому обладающей всеми его атрибутами – в том числе, и самосензитивностью – ощущаемостью. Само же субъективное время выступает именно как *субъективное* – как нечто непосредственно чувствуемое, ощущаемое. Посредством этого понятным становится и ответ на ключевой и наиболее трудный вопрос: как можно ощущать не данное материально, как воспринимать невоспринимаемое и пр. Наряду с этим, становится более понятным и то, каким образом эта «ось» представлена в ее динамическом плане, поскольку на нее естественным образом транспонируется категория детерминации и ее специфика по отношению к собственно психической сфере. Сама «ось» времени эксплицируется как своего рода превращенная форма всего комплекса детерминационных отношений реальности, репрезентированных в психике, а время – в данном случае субъективное эксплицируется и как отображение и воплощение в психике

самих детерминационных отношений, как средство их репрезентации и приспособления к ним. Психическая детерминация как субъективная раскрывается и как временная, а последняя – как следствие детерминационных отношений в самой объективной реальности.

Литература

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. ПИТЕР, 2002. 492 с.
2. Анохин П. К. Избранные труды. Москва: Наука, 1978. 399 с.
3. Аткинсон Р. Человеческая память. Москва: Прогресс, 1980. 528 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений. Москва: Медгиз, 1947. 255 с.
5. Бессознательное. Матер. Международный симпозиум. В 4 томах. Тбилиси: Мецниереба, 1978–1985.
6. Винер Н. Поведение, целесообразность и телеология // Винер Н. Кибернетика, Москва: Наука, 1983. С. 297–307.
7. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва: Прогресс, 1988. 462 с.
8. Емельянов С. В., Напельбаум Э. Л. Системы, целенаправленность, рефлексия // Системные исследования. 1980. Москва: Наука, 1981. С. 7–30.
9. Зинченко Ю. П. Психология виртуальной реальности. Москва: МГУ, 2011. 360 с.
10. Знаков В. В. Психология возможного. Москва: Издательство «ИП РАН», 2021. 257 с.
11. Карпова Е. В., Роговин М. С. Содержание, динамика и уровневая организация понятий в психологическом анализе субъективного времени // Вопросы психологии, 1985. №3. С. 98-108.
12. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности: В 2 томах. Москва: РАО, 2021.
13. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва: Издательский Дом РАО, 2011. 1080 с.
14. Карпов А. В. Психика и время. В 2 томах. Москва: РАО, 2023.
15. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. Москва: Политиздат, 1984. 464 с.
16. Лекторский В. А. Деятельностный подход вчера и сегодня // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. Москва: Росспэн. С. 15–27.
17. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 443 с.
18. Ментальная репрезентация. Москва: ИП РАН, 1998. 320 с.
19. Психологические основы профессиональной деятельности. Хрестоматия. Москва: Per Se, 2007. 854 с.
20. Психология сознания. Хрестоматия. СПб: Питер, 2001. 372 с.
21. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии Москва: Республика, 2000. 638 с.
22. Современная психология / Под ред. В. Н. Дружинина. Москва: ИНФРА-М, 1999. 686 с.
23. Block R. A. Models of psychological time / Block R. A. Psychology Press: 1990. 283 p.
24. Cleugh M. F. Time. London, 1937. 119 p.
25. Doob L. W. Patterning of time. New haven, London: Yale univ. press, 1971. 427 p.
26. Elton L. Time and man / L. Elton, H. Messel. Oxford: Pergamon press, 1978. 114 p.
27. Fraisse P. Psychologie du temps. Paris: Pres. Univ. France, 1957. 326 p.
28. Leconte, P., Beugnet-Lambert, C., Lancry, A. Chronopsychologie. Lille, 1988. 341 p.
29. Richard A. Cognitive models of psychological time // Erlbaum, 1990. 283 p.
30. Simon H. A. Administrative behavior. N. Y., 1947. 236 p.
31. Wearden J. The psychology of time perception. Springer, 2016. 261 p.

Актуальные проблемы гендерной психологии

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

Аннотация. Статья посвящена новым тенденциям роли женщин в основных сферах социальной реализации: общественной, профессиональной, семейной. Среди них особо примечательны выход женщин на политическую арену, активное включение в свободное предпринимательство и бизнес, изменение гендерных практик поведения, возрастающие ценности профессиональной карьеры и самореализации.

Ключевые слова: гендер, самореализация, бизнес, политика, карьера, семья, роль, женщина, поведение.

Активные социально-экономические преобразования отложили отпечаток на все спектры социальной жизни, произошла революция притязаний, которая характеризуется сменой ценностной парадигмы как общественного, так и индивидуального развития в основных сферах жизнедеятельности человека: общественной, профессиональной, семейной. В настоящее время наблюдается яркая динамика трансформации социальных ролей женщины в обществе, что отражает согласованность этого явления с мировыми тенденциями: выход женщин на политическую арену, активное включение в свободное предпринимательство и бизнес, изменение гендерных практик поведения, возрастающие ценности профессиональной карьеры и самореализации. Современные требования индивидуального подхода к формированию и развитию личности и ее эффективности в обществе не могут осуществляться без учета гендерной специфики.

В работах С. И. Голода, Е. П. Ильина, И. С. Клециной, В. В. Козлова, И. С. Кона отмечается, что гендерный репертуар социальных ролей проявляется в трех основных сферах: 1) общественной, 2) профессиональной, 3) семейной. Понятие гендер (социальный пол, от англ. gender – род) подразумевает, что личностные и деловые качества мужчин и женщин детерминированы социально. В исследованиях также отмечается, что на основе андрогинности вырабатывается установка на более гибкое поведение, происходит согласование паттернов поведения мужчин и женщин, как в общении, так и деятельности во всех сферах жизни. Гендерные модели (социальный конструкт) «подобающего» поведения мужчин и женщин изменчивы и зависят от исторического этапа и социально-экономических, религиозных, культурных факторов развития общества.

Личностный потенциал общественной и политической активности предполагает активацию лидерского потенциала. Гендерные аспекты лидерства, как отмечает Т. А. Бендас, в большей степени изучены в сфере политической психологии и психологии управленческой деятельности. В современной России женщины активно работают в высших эшелонах власти – в Государственной Думе РФ. В Государственной Думе нового созыва из 450 депутатов 74 – женщины, в Правительстве РФ (В. Матвиенко, Т. Голикова, Э. Набиуллина) – но общий список женщин, имеющих заметное политическое влияние несоизмеримо меньше аналогичного списка мужчин. При этом следует отметить, что женщины полностью обеспечивают социализацию и образование в России, а в гуманитарной сфере доминирует даже в науке и управлении.

В России в сфере исследований и разработок трудятся, по данным Росстата за 2018 г., 136,4 тысяч женщин-исследователей, или 39,2% от общей численности исследователей.

В большинстве стран СНГ доля женщин-исследователей выше, чем в России.

В Азербайджане среди исследователей 59% – женщины, в Казахстане – 52,3%, Республике Молдова – 48,5%.

Более половины (52,4%) женщин-исследователей в России выбрали технические науки (рис.1).

Структура исследователей по областям науки: 2018 (%)

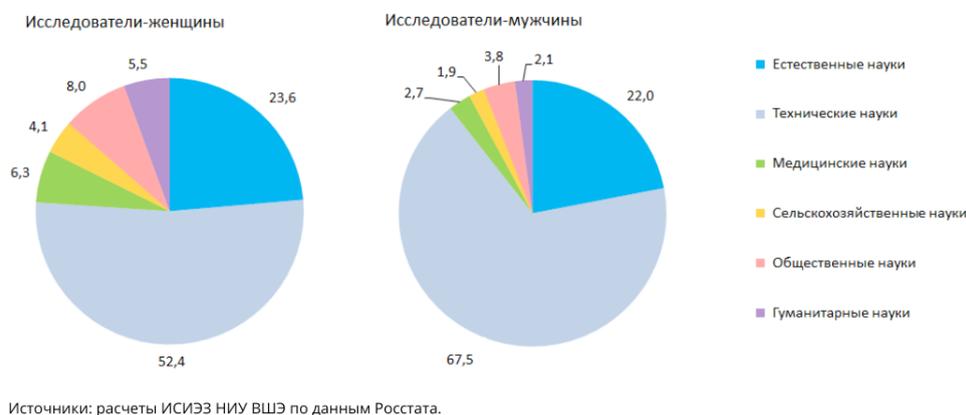


Рис. 1. Структура исследователей по областям науки за 2018 (%)

Заметная доля женщин-исследователей обладают высшей научной квалификацией – 28%. Среди мужчин-исследователей ученую степень имеют 29,4%. При этом следует отметить, что женщины полностью доминируют в гуманитарной сфере. Среди женщин-исследователей велика доля (42,1%) тех, кому еще нет 39 лет.

Структура исследователей по возрастным группам: 2018 (%)

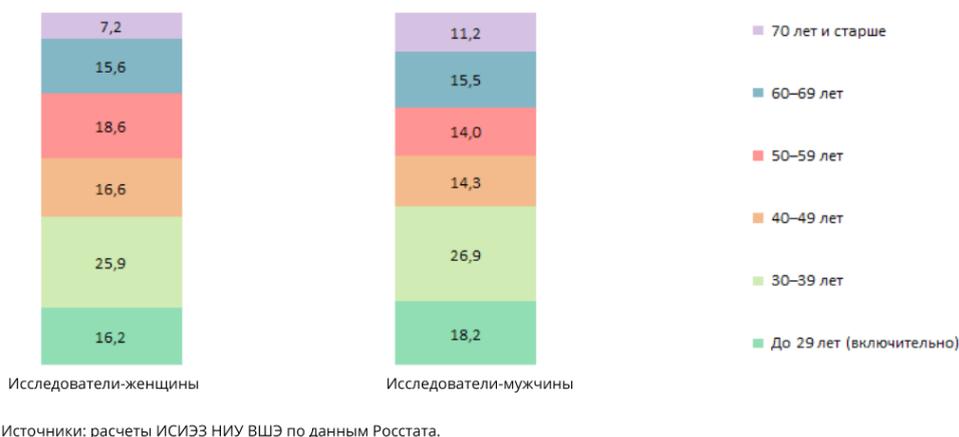


Рис. 2. Структура исследователей по возрастным группам за 2018 год (%)

Возрастная структура у женщин и мужчин в науке тоже очень близка (рис. 2).

Существует выраженная тенденция экспансии женщин в материальной сфере. По данным Forbes совокупное состояние участниц списка самых богатых женщин увеличилось и достигло рекордной цифры – \$25,7 млрд. Список богатых увеличился на семь новичков. В нем семь участниц с оценкой капитала выше \$1 млрд, а до этого было не более трех женщин-миллиардеров. Лидером рейтинга остается генеральный директор и основной владелец Wildberries Татьяна Бакальчук с оценкой капитала в \$7 млрд. Следует отметить, что 16 из 20 участниц рейтинга получили свои активы по наследству, в ходе развода или благодаря участию в семейном бизнесе, включая использование ресурсов членов семьи, но это никоим образом заслуги реализации женщинами их личностной экспансивной тенденции.

В сфере бизнеса женщины больше представлены в среднем бизнесе и предпринимательстве. Научные публикации, посвященные вопросам гендерного менеджмента, свидетельствуют о том, что карди-

нальных различий между мужчинами и женщинами с точки зрения эффективности руководства нет, однако выявляют ситуационную специфику (условия) его проявлений – в одних ситуациях и ролях более эффективны мужчины, в других – женщины:

- 1) лидерская и гендерная роль – мужчины более эффективны, если роль лидера требует способности к «решению» задач, а женщины – в ситуациях, где требуется проявлять межличностные способности;
- 2) пол подчиненных и руководителя – мужчины лидеры более продуктивны, когда их подчиненные мужчины; женщины лидеры эффективны и когда их подчиненные женщины, и в смешанном коллективе;
- 3) сфера деятельности, тип организации – значительное превосходство мужчин по лидерской эффективности наблюдается в военных организациях, в роли спортивного лидера, а некоторое преимущество женщин наблюдается в сфере образования, на государственной и социальной службе, в среднем бизнесе (реклама, индустрия красоты и др.)
- 4) уровень управления – на низшем, или линейном уровне, требующем, по мнению экспертов, конкретных «технических» способностей, лучше работают менеджеры-мужчины, а на среднем уровне, где руководителю необходимо проявлять межличностные умения, преимущество на стороне менеджеров-женщин.

Изменяющаяся ткань общественной жизни приводит к изменению ценностей и ценностных ориентаций, в том числе и в семейной сфере. Институт семьи как социальное явление – самый чувствительный индикатор социального здоровья любого общества, в семье, как в маленьком зеркале, отражены все достижения и проблемы современности. Современные динамические условия социума делают семью нестабильной, а ориентация на социальный успех превращают семейную жизнь в технологический комплекс: технологии счастья, технологии взаимоотношений, технологии общения, технологии воспитания. Основным следствием гендерных практик поведения является сближение мужских и женских ролей и статусных позиций как в общественной, так и семейной жизни. «Семья», «брак», «рождение и воспитание детей», «вовлеченное родительство» – все больше становятся локальными ценностями, современного модернизированного мира, в котором зафиксировано предпочтение к одиночно-холостяцкому образу жизни и переход к формам малодетности или бездетности в браке.

Ряд поколений людей на пространстве стран бывшего СССР с 1917 года прошли через несколько этапов резкой социально-экономической и идеологической перестройки общества, его ценностей, кризисов, включая участие в мировых войнах. Женские роли менялись, дополнялись; не только во время войны, но и в мирное, но переходное время женщины брали на себя вопросы выживания семьи.

В течение XX века в нашем культурно-историческом пространстве произошел прыжок от большой патриархальной семьи к позднесоветской малой семье с одним ребенком, в которой патриархальное мировоззрение («муж – глава семьи») сочетается с тем, что контроль за семейной экономикой и репродукцией фактически принадлежит женщине.

В последний наиболее сильный кризис девяностых годов мы могли наблюдать сами, что женщины более легко приспосабливаются к переменам, тогда как большое количество мужчин сдалось, социально дезадаптировалось, психологически, социально и материально «проиграло». Работающая женщина советского периода стала социальной нормой, и этот код социальной реализации передается далее новым поколениям. Кроме того, дети наблюдали стили поведения своих родителей в кризис девяностых и получили представление о том, как пережить кризисы, и каковы возможные способы приспособления мужчин и женщин в переходные социально-экономические этапы.

Закрепившийся стереотип у женщин – «прежде всего рассчитывать на себя», не взят из сказок и фильмов, он пережит на опыте и поэтому так силен. Опираясь на опыт 1990-х годов выросло поколение теперь уже молодых женщин, которые доминируют в семье, не испытывают доверия к мужчинам и имеют даже некий страх перед маскулинными мужчинами. Довольно распространенным является снисходительное отношение к мужчине.

В современном социокультурном научном контексте происходит переосмысление таких понятий, как супружество и родительство. Выделение супружества как структурной единицы произошло в историческом аспекте семейно-брачных отношений сравнительно недавно. Супружество следует рассматривать, прежде всего, как личностное, а не функциональное взаимодействие мужа и жены, регулируемое морально-нравственными принципами и поддерживаемое присущими ему ценностями. Как элемент структуры личности, ценностные ориентации на супружество представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения. «Родительство» реализуется через персонифицированное «материнство» и «отцовство», модели которых в истории общества эволюционируют и вплетены в социокультур-

ную реальность бытия. В прогрессивных кругах современного общества успешное родительство (как воспитательная функция и как социальная роль) рассматриваются значимой частью самореализации личности, и согласуются с другими личностными характеристиками, такими как ответственность, заботливость, альтруистичность. Формируется новое поколение, которое стремится к созданию гармонизации между динамичной включенностью в профессиональную сферу и полноценной семейной жизнью, созданию своего уникального образа жизни.

Литература

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва: «Российская политическая энциклопедия», 2004. 336 с.
2. Бызова Л. В. Влияние гендерной идентичности на социально-психологическую адаптацию женщин: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ярославль, 2006. 217 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
4. Козлов В. В. Интегративная психология / В. В. Козлов. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Международная Академия психологических наук», 2023. 748 с.
5. Козлов В. В., Бызова Л. В. Тест «Анима». Опросный метод исследования глубинных личностных сценариев женщины. Методическое руководство. Иркутск, 2008.
6. Козлов В. В. Жизненный путь и стратегии реализации // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2023. №1(45). С. 97–103.
7. Козлов В. В., Пузырёв А. В. Психология жизненных сценариев. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. 514 с.
8. Козлов В. В., Шухова Н. А. Гендерная психология: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 270 с.
9. Козлов В. В. Анима: базовые инициации / В. В. Козлов, Р. П. Ефимкина // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2017. №1(33). С. 38–53.
10. Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире: учебное пособие. Москва: Время, 2016. 497 с.
11. Трифонова С. А., Козлов В. В. Этническая идентичность и особенности совладающего поведения выходцев из межэтнических браков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2021. Т. 15, № 2(56). С. 256–267.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Уроки Ушинского: психологическая наука и идеи великого педагога

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

Аннотация. Статья посвящена творчеству великого русского ученого К. Д. Ушинского. Анализируется его вклад в создание научной психологии. Утверждается, что Ушинский был создателем оригинальной версии психологии в то время, когда научной психологии, признанной мировым научным сообществом, еще не существовало, более того, не были определены методологические основания и принципы, на которых должна основываться психология как отдельная самостоятельная дисциплина. В статье анализируются причины, по которым концепция Ушинского не получила признания и поддержки. Формулируются положения, раскрывающие актуальность идей Ушинского о разработке психологии для современной психологической науки.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, психология, наука, научная психология, актуальные идеи, перспективы психологии.

Данная статья не первая публикация автора, посвященная творчеству великого русского педагога и психолога [10, 11]. Упомянув в названии настоящей публикации об уроках Ушинского, хотелось акцентировать, что некоторые идеи российского мыслителя XIX столетия, сформулированные полтора столетия назад, по-прежнему актуальны и современны. Однако в первоначальный замысел статьи пришлось внести некоторые коррективы. Завершившийся 2023 год, в котором отмечался 200-летний юбилей К. Д. Ушинского, убедительно показал, что общепсихологические идеи выдающегося российского педагога остаются по-прежнему малоизвестными как для широкой общественности, так и для психологического сообщества. Множество опубликованных в юбилейном году работ, значительное число проведенных конференций, посвященных творчеству великого педагога, наглядно показали, что в восприятии наследия Ушинского мало что изменилось: он считается – несомненно, заслуженно и справедливо – выдающимся педагогом, однако вклад Константина Дмитриевича в развитие психологической науки остается, увы, незамеченным. За Ушинским по-прежнему признается влияние на педагогическую психологию, но значение его трудов для *психологии в целом* остается не оцененным по заслугам. В работах по истории психологии, в том числе и в учебниках, роль Ушинского в становлении психологии не отмечается.

Возникает сильное искушение «списать» отмеченное невнимание к психологическому творчеству Ушинского на известную «инерционность» истории психологии, которая руководствуется привычными стандартами и привержена давно сложившимся традициям [8, 9]. Однако трудно не заметить, что история психологии существует не сама по себе, но ориентируется на *психологию как науку*, которая неявно задает векторы исторического рассмотрения [12, 13]. Неблагополучие в истории психологии в значительной степени отражает положение в самой психологической науке [8, 9]. Дела в самой психологии как фундаментальной науке обстоят не лучшим образом, в связи с чем возникает прямая и явная угроза ее дальнейшему существованию в этом статусе [12].

В связи с этим был сделан вывод о том, что для решения всего комплекса вопросов (и психологии как фундаментальной науки, и истории психологии) жизненно необходимо создание философии психологии как площадки для обсуждения и решения этих вопросов [12]. Подчеркнем, что речь идет о философии психологии как об области знания именно в психологической науке.

Впрочем, не будем здесь вникать в тонкости, обратимся непосредственно к творчеству К. Д. Ушинского.

Знаменитый российский педагог, как хорошо известно, во второй половине 1860-х гг. обратился к разработке педагогической антропологии. Работа над «Педагогической антропологией» [23-25] была начата еще в 1864 году. На протяжении шести лет Ушинский публиковал статьи в журнале «Педаго-

гический сборник», которые перерабатывались и существенно дополнялись автором. «Человек как предмет воспитания» («Опыт педагогической антропологии»: первый том вышел в 1867 г., второй – в 1869 г.). Третий том не был завершен, помешала безвременная смерть автора. Подготовленные Ушинским материалы к этому тому были опубликованы А. Н. Острогорским лишь в 1908 году. Трудно не согласиться с оценкой, сделанной А. Н. Острогорским: «Чувствуется глубокое сожаление, что судьба не дала Ушинскому возможности самому обработать и подготовить к печати III том, которого в свое время с таким нетерпением ждали русские педагоги» [25, с. 634].

Не имея возможности в рамках настоящего текста осветить вопрос о замысле и реализации Ушинским монументального проекта педагогической антропологии, укажем лишь на то, что имеет непосредственное отношение к *разработке психологии*. Не подлежит никакому сомнению, что, согласно плану Ушинского, педагогическая антропология должна была составить фундамент научной педагогики. Среди дисциплин, входящих в сферу педагогической антропологии, одно из главных мест занимает психология [10, 11].

Как неоднократно было показано [4, 10, 15], в шестидесятые годы XIX столетия научной психологии – одной из основ педагогической антропологии – попросту *не существовало*: заимствовать ее было неоткуда. Таким образом, Ушинский для решения своей главной задачи – разработки педагогической антропологии как основы «дела воспитания» – был вынужден создать научную психологию *самостоятельно*. Иными словами, разработка психологии была *средством решения* его основной педагогической задачи. Таким образом, создание научной психологии оказалось необходимым условием, от выполнения которого напрямую зависела успешность педагогического проекта в целом. Ушинский поясняет роль различных предметов в основании педагогики: «понимая вполне справедливость выражения Бенеке, что «педагогика есть прикладная психология», и только находя, что в педагогике прилагаются выводы не одной психологической науки, а и многих других, которые мы перечислили выше», делает важнейший вывод, что «конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками» [23, с. 52].

Область душевных явлений оставалась в середине XIX столетия одной из немногих сфер, неподвластных науке того времени. Научной психологии еще не было, но вопросы, связанные с пониманием человека, взаимоотношением личности и общества, психической жизни индивида активно обсуждались в и обществе, и в научных изданиях, и на страницах литературных журналов. Если сказать коротко, то общество испытывало острую необходимость в науке о психической жизни человека.

Необходимость специальной науки о психике обосновал Д. С. Милль [33]. М. Дробиш заявлял о необходимости эмпирического описания психики [32]. Какой именно должна быть эта наука, оставалось совершенно не ясным. Многие представители западной науки ориентировались на кантовскую критику современной ему психологии [6]. (Подробно см. об этом [10, 11]). Критика Кантом психологии, основанная на анализе развития математики и естественных наук в Новое время, показалась научной общественности выходом из сложившейся ситуации: предполагалось, что научная психология будет эмпирической, основанной на фактах, станет использовать эксперимент и математику... Подчеркнем, что речь шла именно о «чистой» науке, которая должна приобрести статус самостоятельной и независимой от философии.

Ушинского не могла устроить такая методология. Ему нужна была не эмпирическая психология как убедительная демонстрация научности, но такая психология, которую можно было бы применить к практике, к «делу воспитания» [10, 11].

Поэтому Ушинский самостоятельно разрабатывает и те методологические основания, на которых будет строиться научная психология [10]. Именно такая психология – практически ориентированная – была построена Ушинским [11]. Как уже упоминалось, проект остался незавершенным, но общие контуры завершающего третьего тома были Ушинским представлены. В рамках настоящей статьи нет возможности детально представить систему, разработанную К. Д. Ушинским (подробно см. [10, 11]). Об общей логике ее построения прекрасно написал сам Ушинский: «Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно; но, тем не менее, мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общи в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или, лучше сказать, духовными, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов» [23, с.52–53].

Не будем здесь перечислять основные характеристики психологической системы Ушинского (см. [10, 11]). Отметим только, что Ушинский определяет *предмет психологии*, трактуя его широко и целостно, предмет психологии определяется Ушинским как совокупный, охватывающий собой все пространство психических явлений, включая психофизиологические, психические и духовные явления. Ушинский *определяет место психологии в системе научного знания*, указывая отношение психологии к философии и другим наукам. Психология, по Ушинскому, основывается на фактах, которые добываются автором в опубликованных психологических сочинениях, выбор фактов подробно обсуждается и критически анализируется. Ушинским была создана *система психологии, основанная на фактах. Следование фактам* Ушинский полагал важнейшим требованием к научной психологии. В «Педагогической антропологии» мы находим множество фрагментов, посвященных критике абстрактно-теоретических построений и указывающих на их крайнюю односторонность, а, следовательно, невозможность использовать на практике. Понятно, что ни одному ученому не под силу создать фактологическую основу для целой науки. Поэтому Ушинский берет факты из работ европейских авторов, подвергает их тщательному и скрупулезному анализу, добавляет множество своих. Заметим, что этому пути пошли многие психологи, включая У. Джемса и С. Л. Рубинштейна...

Основным *методом психологии* Ушинский полагает самонаблюдение. Определяет *внутреннюю структуру дисциплины*, определяет *номенклатуру психофизиологических, психических и духовных явлений*. Иными словами, Ушинским решен весь комплекс вопросов, позволяющих конституировать психологию [10].

Важно получить ответ на вопрос, почему современники не оценили работы Ушинского в области общей психологии. Причин много, и они разные.

Конечно, сказались то, что труд не был завершен, концепция не получила окончательного оформления. Сам Ушинский многократно подчеркивал, что он не психолог, сам предвосхищал возможную критику со стороны психологов. По его работам рассеяны многочисленные высказывания такого рода: «Книга наша назначается не для психологов-специалистов» [20, с. 58]; «Труд наш не удовлетворит, наконец, тех психологов-специалистов, которые подумают, и весьма справедливо, что для писателя, берущегося за изложение психологии, и притом не одной какой-нибудь психологической теории, а желающего выбрать из всех то, что можно считать фактически верным, следовало бы иметь побольше познаний и поглубже вдумываться в изучаемый предмет» [20, с. 57] и т. д.

Даже в названии своего эпохального труда Ушинский не использовал слово «психология». Естественно не было громких заявлений и деклараций, привлекающих внимание к новой теории.

Конечно, наиболее важной, на наш взгляд, причиной явилось то, что система Ушинского *не соответствовала ожиданиям научного сообщества*, поскольку не предполагала использования эксперимента и математики, артикулированного разрыва с предшествующей традицией философской психологии.

Ожиданиям научного сообщества соответствовала физиологическая психология В. Вундта [3, 35], которая и была признана в качестве научной психологии. Первые наброски разработки физиологической психологии (тогда Вундт называл ее экспериментальной) были сделаны в 1863 г. [34], развернутый вариант обоснования физиологической психологии представлен в 1874 г. [35]. Хорошо понятно, почему это произошло: Вундт последовательно ответил на все критические замечания, сформулированные в свое время Кантом, его версия полностью отражала кантовские представления о психологии как эмпирической науке, построенной по образцу естественной науки. Современники видели многочисленные недостатки вундтовского подхода, но полагали их «проблемами роста», которые по мере взросления новой научной дисциплины будут успешно преодолены. Однако некоторые остались непреодоленными научной психологией до сих пор [12, 8].

Обратим внимание еще на одну важную деталь. Европейская научная психология сознательно шла на *разрыв с философией*, многовековой традицией изучения душевной жизни, чтобы обосновать собственную *научность*, игнорируя тем самым огромный опыт и наработки философской психологии. Пытаясь создавать науку «с чистого листа», действуя «революционно», новая научная европейская психология неизбежно сосредоточилась на изучении элементарных психических явлений, что делало ее малоприменимой для использования на практике.

Ушинский же, напротив, использует *традиционную терминологию*, не отказывается от понятия души, то есть продолжает традицию, не претендует на «революционные решения», но создает вариант научной психологии, который может использоваться в практике «дела воспитания».

Зарубежные коллеги просто не заметили новаторства Ушинского.

А российские коллеги? Выше мы уже упоминали, что новые психологические идеи имели широкий резонанс, активно обсуждались в обществе.

Известный советский историк психологии А. В. Петровский, характеризуя развитие психологии в России, отмечал: «В этот период оформляются и реально противостоят друг другу три основные направления в психологии, которые в свою очередь подразделяются на многочисленные школы. Эти направления могут быть условно обозначены следующим образом: философская умозрительная психология, естественнонаучная психология и эмпирическая психология» [14, с. 13].

По понятным причинам, представители этих направлений также не оценили новизну работ Ушинского. Естественнонаучная психология (в лице И. М. Сеченова) не оценила работ Ушинского потому, что он не уделял достаточного внимания работе мозга, роль рефлексов и привычек хотя и признавал, но указывал их место в общей системе душевной жизни, от понятия души не отказывался, признавал метод самонаблюдения как основной.

Эмпирическая психология, которая появляется в России позже, также имеет мало общего с идеями Ушинского. В их представлении работы российского ученого это ветвь умозрительной психологии, новаторский характер эмпирической основы психологии, по Ушинскому, они не замечают.

Как не заметили этого и представители философской психологии. В качестве примера приведем представителя русской философской психологии В. А. Снегирева [18, 19], [20]. В работе «Психология и логика как философские науки» (1876) В. А. Снегирев дает определение психологии: «Психология имеет своим предметом явления внутренней духовной жизни человека как явления, данные в опыте, доступные наблюдению внутреннему и отчасти внешнему, доступные в известной мере даже экспериментации, то есть искусственному намеренному измерению со стороны исследователя, явления, подчиняющиеся неизменным законам в своем происхождении и бытии, подобно всем другим явлениям доступного человеческого наблюдению мира» [18, с. 427]. В. А. Снегирев в своем монументальном систематическом курсе лекций, характеризуя русскую психологию второй половины в XIX столетия, отмечает, что Ушинский, в частности, занимает место среди тех, кто, критикуя всех остальных, в своем «Человеке как предмете воспитания» допускает «много заимствований у Ульрици и других» [193, с. 111].

Таким образом, представители различных направлений российской психологии не увидели оригинальности подхода Ушинского. Мы видим, что даже российские мыслители не смогли по достоинству оценить новаторский характер подхода Ушинского.

Этот пример прекрасно демонстрирует, что *ожидания* от научной психологии связывались именно с экспериментом как неперменным атрибутом научности (даже философский и религиозный психолог В. А. Снегирев упоминает об «экспериментации» как достижении современной психологии). Хотя история убедительно показала, что роль метода эксперимента в психологии оказалась сильно преувеличенной и переоцененной. Главная причина, таким образом, в том, что концепция Ушинского не соответствовала *ожиданиям научного сообщества*.

Представителям зарубежной психологии второй половины XIX столетия новизна и перспективность подхода Ушинского осталась непонятной – перспективы они увидели в вундтовском подходе, соответствующем их ожиданиям, что уже было отмечено выше.

Констатируем, что психология на рубеже XIX–XX столетий заслуги Ушинского перед психологией – общепсихологические – не заметила и не оценила. В моде были экспериментальные исследования, подходы, громогласно заявляющие о своей новизне. Г. Эббингауз сформулировал свой знаменитый тезис о психологии, имеющей длинное прошлое и краткую историю. Созвучно эпохе великий пролетарский писатель (впрочем, тогда еще он не был ни великим, ни пролетарским – это впереди) сформулировал известный афоризм: «В карете прошлого далеко не уедешь». Уместно заметить, что эту фразу будущего классика литературы с сочувствием и пониманием цитировал впоследствии небезызвестный Остап Бендер.

Из всего многовекового наследия истории психологии (конечно, за немногими исключениями) стали интересоваться лишь теми страницами, которые можно было трактовать как предпосылки нового научного подхода (подходов).

Автор настоящих строк должен задать себе вопрос, требующий ответа, поскольку, возможно, у кого-то из внимательных читателей (если они, конечно, найдутся) аналогичный вопрос тоже появился. А не привиделось ли это автору, не «вчитал» ли он в тексты великого педагога то, чего у Ушинского не было? Или, как спросила на недавней конференции одна многоуважаемая коллега, знал ли сам Ушинский, что он это сделал?

Начнем с последнего. Процитируем в связи с этим Б. Г. Ананьева – классика отечественной психологии и знатока истории психологии. Б. Г. Ананьев задает важный вопрос и сам словами Ушинского

на него отвечает: «Сознавал ли сам Ушинский необычность своего труда, новизну начатого им дела, отсутствие образцов в литературе, в которой он благодаря своей феноменальной образованности и широте кругозора ориентировался лучше, чем кто-либо из педагогов мира? Напомним в связи с этим, что в своем обращении к читателям Ушинский писал, что его книга первый труд в таком роде – первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна» [1, с. 531]. «Действительно, он не нашел в педагогической литературе своего времени такого целостного знания о человеке, которое объясняло бы самую суть воспитания, образующего личность. Ушинский не нашел такой целостности знания о человеке и за пределами педагогики. Придавая особое значение физиологии и психологии человека в качестве научных основ педагогики, Ушинский, однако отчетливо представлял их незавершенность и несовершенство в то время, невозможность, говоря его словами, «еще ни для психологии, ни для физиологии» стройного изложения какой-либо картины человеческого развития» [1, с. 531].

Из приведенной выше цитаты ясно, что Б. Г. Ананьев высоко ценил вклад Ушинского в психологию. Однако, чтобы не было сомнений приведем выдержку из более ранней работы Б. Г. Ананьева. В декабре 1945 году в журнале «Советская педагогика» Б. Г. Ананьев публикует статью под совершенно однозначным названием «К. Д. Ушинский – великий русский психолог». В этой статье Б. Г. Ананьев писал: «Развивая гуманистические и демократические традиции русской передовой философской и научной мысли, К. Д. Ушинский создал новые пути в развитии научной психологии. В великом десятилетии русской психологии (60-е годы XIX столетия) К. Д. Ушинский выступил вместе Н. Г. Чернышевским и И. М. Сеченовым (но со своих особенных позиций) создателем русской психологии, как системы науки» [2, с. 388]. Б. Г. Ананьев отмечает: «Велика роль К. Д. Ушинского, как зачинателя русской педагогической психологии. Однако было бы неправильно думать, что лишь в этом специальном разделе психологии К. Д. Ушинский являлся новатором и создателем традиций, развиваемых ныне советской педагогической психологией. Больше того, нельзя понять оригинальности и значительности созданных К. Д. Ушинским принципов педагогической психологии, не вскрыв особенных путей и принципов, разработанных впервые К. Д. Ушинским в общей психологии, в психологической науке в целом» [2, с. 388–389]. «Прежде всего, обращает на себя внимание знаменательный факт, что главнейшие теоретические труды К. Д. Ушинского посвящены системе психологических знаний, понятий и учению об их критическом освещении. Достаточно сослаться в этом отношении на «Педагогическую антропологию» («Человек как предмет воспитания») и критический очерк «Вопрос о душе в его современном состоянии». Но и в других, собственно педагогических и методических работах К. Д. Ушинского очень настойчиво сказывается психологический метод, разработанный им самим в трудах по общей и педагогической психологии» [2, с. 389]. «Обозревая всю картину развития русской психологии в XIX столетии, можно утверждать с полным основанием, что К. Д. Ушинский был великим психологом именно потому, что он был великим педагогом и, в свою очередь, его величие в педагогике в значительной мере связано с его капитальным вкладом в развитие русской научной психологии» [2, с. 389]. «Невозможно понять оригинальное направление К. Д. Ушинского в педагогике и методике родного языка, отсекая психологическую основу этого направления. И тем более невозможно понять глубокую жизненность и новизну психологических идей К. Д. Ушинского, рассматривая его лишь как психолога» [2, с. 389].

Заметим, что Ананьев в своих оценках не был одинок. Высоко оценивал общепсихологическое значение трудов Ушинского и другой классик отечественной психологии С. Л. Рубинштейн [17].

«Ушинский для обоснования дорогого ему дела воспитания и обучения не считал правильным и возможным ограничиться разработкой особой педагогической психологии, оставив в стороне общую психологию как нечто, к чему педагог прямого и непосредственного отношения якобы не имеет. В своем главном труде «Опыт педагогической антропологии» он как педагог обратился к вопросам *о б щ е й психологии человека* (Курсив мой – В. М.), к проблемам «антропологии». Самая антропология для него глубоко и оригинально превратилась из чисто биологической в педагогическую дисциплину. Он занялся изучением *п р и р о д ы* человека, особенно его психологической природы, но самую природу человека он правильно постиг как *обусловленную* в своем развитии и становлении *деятельностью воспитания и обучения*. Этим Ушинский – в формах, доступных передовой науке его времени, – подошел именно к той концепции психического развития человека, которая получила новое обоснование и развитие в наши дни в советской психологии (Разрядка С. Л. Рубинштейна – В. М.)» [17, с. 184].

Обратим особенное внимание: оба классика советской психологии – и Ананьев, и Рубинштейн – подчеркивают заслуги Ушинского в разработке именно общей психологии. Нисколько не принижая достижений Ушинского в области возрастной и педагогической психологии, как исследователя, внесшего огромный вклад в изучение сознания, воли и чувств, других психологических феноменов и образований, акцентируем именно методологическую новизну его подхода. Фактически К. Д. Ушинским была

представлена первая в мировой психологии полноценная *система общей психологии, опирающаяся на анализ фактического материала*.

Список легко продолжить. Значение работ Ушинского подчеркивал и К. Н. Корнилов [7], и – что особенно приятно подчеркнуть – основатель ярославской психологической школы В. С. Филатов [26].

О причинах того, почему во второй половине 1940 гг. не удалось – через 75 лет после ухода Ушинского из жизни – провозгласить его великим психологом, уже писали ранее [10, 11].

Говоря коротко, причины отсутствия резонанса публикаций классиков советской психологии о вкладе Ушинского в развитие научной психологии состоят в следующем. Главными являются *идеологические и социокультурные*, связанные с неопределенным статусом самой психологии. Положение усугубилось в 1950-ом году после сессии двух академий, когда определяющим фактором стали близость к физиологическому учению И. П. Павлова и *материализм концепции*. Труды Ушинского же этим критериям *явно не соответствовали*. Еще в 1948 году во втором томе издаваемого тогда собрания сочинений Ушинского редакторы указывают, что психологические взгляды Ушинского содержат много «*идеалистических мыслей*», а «*последовательным материалистом Ушинский не стал до конца жизни (курсив везде мой – В. М.)*» [21, с.8]. В то время великим психологом мог считаться только последовательный *материалист*. Таким образом, возникает парадокс: Ушинский официально считается великим педагогом, но великим психологом его назвать нельзя.

Прошедший 2023 год – год Ушинского – показал, что память о великом педагоге жива, труды его переиздаются, мероприятия проводятся, публикации о наследии множатся. Что же касается признания роли Ушинского-психолога, вероятно, сдвиги есть, но *пока не значительные*. Подлинная педагогика всегда пропитана (и должна быть таковой) духом оптимизма. Минувший Юбилей Ушинского не последний, будут и еще. Будем надеяться, что в дни следующего юбилея классика педагогики число признающих вклад Ушинского в психологию возрастет.

В заключительной части статьи обратимся к тем идеям Ушинского, которые сохранили свою актуальность для научной психологии. Если задуматься, такое представляется удивительным: полтора столетия минуло после ухода ученого из жизни, а это согласимся срок немалый.

Назовем только наиболее значимое.

Первое. Понимание *предмета психологии*, по Ушинскому, это трактовка его как совокупного. За основу принимается не какая-либо единица, клеточка, но предмет в целом, включающий в себя все известное пространство психических явлений: от простейших до самых сложных. Все психическое объединяется в едином исследовательском пространстве. Это открывает перспективы: нет пропасти между элементарным и высшим, поскольку позволяет рассматривать переходы и переходные формы. Главный плюс такого подхода – в нем содержится противоядие против редукции, сведения к более простому (непсихическому), уничтожающему специфику изучаемого.

Этого в психологии XXI столетия пока нет, но есть первые ростки [27–31].

Второе. Ушинский не отказывается от понятий «*душа*», «*дух*», «*духовное*». Тем самым он избегает нескольких опасностей. В его представлении нет разрыва с многовековой традицией анализа души в философии, культуре и искусстве, который неизбежен при конструктивном построении психологии, идущей от элементов и выдвигающей гипотезы. Впрочем, это не главное – в варианте подхода Ушинского представлен изначально тот уровень психического, который является определяющим для *психологии человека*: духовность нельзя вывести из биологии, поэтому в конструктивной трактовке предмета до этого уровня просто «не доходят». Далеко не случайно, что понятия «душа», «духовное» стремительно «возвращаются» в психологию (здесь нет места для обзора, в качестве примера см. [29, 5]). Все чаще научная психология в XXI столетии использует понятия душа и духовность, хорошо понимая, что без них понять человека во всей его сложности невозможно.

Третье. В подходе Ушинского в сферу психологии включаются также *те разделы*, которых старается избегать биологически ориентированная психология. Речь идет о моральных и пр. составляющих человеческой психики. Напомним, что «часть психологическая» (в педагогической антропологии), согласно Ушинскому, включает в себя сознание, чувства и волю, психические явления, которые свойственны лишь человеку (духовные): самосознание, рассудок и разум, мышление и речь, свобода воли, а также конкретные психические процессы высшего порядка (идеи как формы теоретического приближения к истине; эстетическое чувство как восприятие истины в образной форме; нравственное чувство как осознание прекрасного в отношениях между людьми; религия как исторически ранняя форма функционирования высшей психики). Не имея возможности дать здесь развернутый комментарий, приведем фрагмент работы Д. Робинсона [16]. Известный историк психологии пишет: «Что касается меня, то мне уже очень давно казалось, а сейчас стало еще более очевидным то, что общие контуры систематиче-

ской психологии были очерчены во времена эллинской и эллинистической Греции. Если признать, что Уайтхед был в определенном смысле прав, называя всю философию примечанием к Платону, то большая часть истории психологии представляет собой примечание к Аристотелю. Если в настоящее время это не совсем очевидно, то только *из-за нежелания современных авторов попытаться включить нравственные и политические стороны жизни в существующие теории и подходы* (Курсив мой – В. М.). Само это нежелание базируется на прочно укоренившейся традиции рассматривать психологию как естественную науку (это – еще один долг Аристотелю), но затем представлять себе эту науку как занятие с гораздо более узкими целями и методами, чем собственно наука Аристотеля» [16, с. 27]. Как представляется, К. Д. Ушинский – наследник Аристотеля – это хорошо понимал. Возможно, необходимость «методологического расширения» психологии будет осознана, что явится мощным стимулом для разработки тех проблем психологии, которым раньше не уделялось должного внимания. Если это произойдет, это тоже можно будет рассматривать как урок Ушинского. Для психологии XXI столетия это пока будущее.

Наконец, четвертое. Важным уроком Ушинского можно считать его трактовку *научной этики*. К. Д. Ушинский видел недостатки своей работы лучше критиков, сам о них заявлял, не скрывал, что некоторые вопросы *не могут быть решены* в настоящее время – наука не располагает такими возможностями, но он не затушевывает их, а, напротив, обнажает. Дифференциация знания на «знаем» и «не знаем» – просто-таки по Конфуцию – важнейший инструмент научного познания. Возможно, это тоже урок великого психолога Константина Дмитриевича Ушинского его последователям в будущем.

Литература

1. Ананьев Б. Г. «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского и ее современное значение // Избранные труды по психологии. Том 2. Развитие и воспитание личности; под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург: Издательство СПб государственного университета, 2007. С. 531–546.
2. Ананьев Б. Г. К. Д. Ушинский – великий русский психолог / Избранные труды по психологии. Том 1. Очерки психологии. История русской психологии; под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург: Издательство СПб государственного университета, 2007. С. 388–409.
3. Вундт В. Основания физиологической психологии. Москва: Типография М. Н. Лаврова и Ко., 1880. 1040 с.
4. Ждан А. Н. Российская психология: Антология. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 1279 с.
5. Журавлев А. Л., Мазиллов В. А., Шадриков В. Д. Предисловие. Душа человека: возвращение из изгнания // Шадриков В. Д. Возвращение души: Теоретические основания и методология психологической науки. Москва: ИП РАН, 2021. С. 9–18.
6. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. Москва: Мысль, 1966. С. 743.
7. Корнилов К. Н. К. Д. Ушинский как психолог // Памяти К. Д. Ушинского. Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. Т. 33. Москва: МГПИ им. В. И. Ленина, 1946. С. 30–37.
8. Мазиллов В. А. О психологических понятиях и методологии // Вопросы психологии, 2020. № 1. С. 71–83.
9. Мазиллов В. А. Актуальные методологические проблемы современной психологии. Ярославль: МАПН, 2002. 165 с.
10. Мазиллов В. А. Великий русский психолог Константин Дмитриевич Ушинский // Ярославский педагогический вестник, 2023. № 1 (130). С. 101–115.
11. Мазиллов В. А. Великий психолог: К. Д. Ушинский как методолог психологии // Психологический журнал, 2023. Т. 44. № 2. С. 116–127.
12. Мазиллов В. А. Философия психологии и история психологии // Методология современной психологии, 2023. № 20. С. 164–183.
13. Мазиллов В. А. Слово о «неизвестном» психологе: методологические проблемы современной истории психологии // Методология современной психологии, 2023. № 20. С. 183–204.
14. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А. В. Петровский. Москва: Педагогика, 1984. 272 с.
15. Рамуль К. А. К. Д. Ушинский и западноевропейская психология. // Вопросы психологии, 1956. № 5. С. 113–124.
16. Робинсон Д. Интеллектуальная история психологии. Москва: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 568 с.
17. Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. С. 183–193.
18. Снегирев В. А. Психология и логика, как философские науки // Православный собеседник, 1876. Т. II. С. 427–451.
19. Снегирев В. А. Психология. Систематический курс чтений по психологии профессора Казанской духовной академии В. А. Снегирева. Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1893. 689 с.

20. Стоюхина Н. Ю., Мазиллов В. А., Костригин А. А. Вениамин Алексеевич Снегирев: психолог и богослов // Ярославский педагогический вестник, 2015. № 3. С. 138–149.
21. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 2. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948.
22. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 3. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1950.
23. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 8. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1950.
24. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 9. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1951.
25. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 10. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1952.
26. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании // Ученые записки. Выпуск XIII (XXIII). Педагогика и психология. Ярославль: ЯГПИ, 1948. С. 75–105.
27. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Психология педагогических способностей. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2021. 219 с.
28. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. О психофизическом принципе (предмет психологии) // Психологический журнал, 2022. Т. 43. № 3. С. 15–24.
29. Шадриков В. Д. Возвращение души: Теоретические основания и методология психологической науки. Москва: ИП РАН, 2021. 210 с.
30. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2015. 411 с.
31. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Методология и методы изучения способностей. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2018. 159 с.
32. Drobisch M. Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. Leipzig: Voss, 1842. XII, 355 p.
33. Mill J. S. A System of logic. N. Y.: Harper, 1846. 593 p.
34. Wundt W. Vorlesungen über die Menschen und Thiereseele. Leipzig: Boss, 1863–1864. Bd. 1. XIV, 491 p.; Bd. 2. VII, 463 p.
35. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874. XII. 870 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Специфика внедрения инновационных процессов в образовательном учреждении

М. М. Кашапов, К. С. Зайцев, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен анализ существующих проблем специфики внедрения инновационных процессов в образовательном учреждении, рассмотрены основные методы организации образовательного процесса и предложены решения проблем внедрения инновационных процессов в образовательном учреждении. В процессе внедрения инновационных процессов в образовательном учреждении необходимо учитывать прикладное применение предложенных решений на каждом этапе организации реализации образовательной программы с конечным результатом в виде применений полученных знаний обучающегося. Каждый обучающийся, который получил образовательную программу с большей эффективностью благодаря внедрению инновационных мероприятий, способен в будущем принести большую значительную пользу для экономики и развития нашей страны. Именно качественное формирование человеческого капитала поможет пройти сложный политический, психологический, социальный этапы более эффективно и даст возможности будущему поколению с помощью внедрения полученных инновационных инструментов сегодня.

Ключевые слова: образовательный процесс, методы обучения, инновационные методы обучения, внедрение инновационных процессов.

Введение. Внедрение инновационных процессов являются неотъемлемой частью жизнедеятельности человека во всех сферах, в том числе образовании. Инновационные процессы в образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития как главного требования времени. Результатом инновационной деятельности принято считать применение творческих элементов на каждом этапе работы образовательного учреждения.

Понятие «инновация» в переводе с латинского «novatio» означает обновление, изменение. Адаптируя это определение к педагогическому процессу можно сказать, что это изменение образовательного процесса, его методов и форм.

Основной целью инновационной деятельности является разработка рекомендаций и внедрение изменений на каждом этапе образовательного процесса, который повышает его эффективность и каждого из его участников.

Как показывает практика, в процессе внедрения инновационных изменений в деятельность образовательного учреждения, формируется ряд проблем, которые можно разделить на следующие категории: общие, системные, личностные [1].

Более точно эти проблемы можно сформулировать следующим образом:

1. Несоответствующая материально-техническая база при внедрении инновационных процессов в образовательном учреждении.
2. Отсутствие должного применения образовательных стандартов, программ, нормативных актов и методических разработок для педагогов.
3. Несоответствие уровня подготовки педагогических кадров к новым инновационным решениям.
4. Отсутствие возможности соответствия образовательных программ обучения требованиям рынка труда.

Данным проблемам уделяется внимание в работах Е. Ю. Анохиной, Т. И. Баклановой, Л. А. Ефросининой, Э. П. Костина, И. П. Куланина, М. В. Лазарева, И. А. Лыкова, А. В. Найбауер, О. П. Радынова, О. С. Ушакова. Вопрос внедрения инновационных процессов в образовательные программы рассматривались Е. И. Артамоновой, И. Н. Богачевой, С. А. Барановой, Л. М. Волобуевой, Л. М. Звезды,

Т. С. Комаровой, Г. П. Новиковой, Л. Ф. Самборенко, Н. Г. Смольникова, С. В. Солончук, Т. В. Тарасенко и др.

Особое внимание стоит уделить внедрению инновационных технологий в педагогике с помощью ТРИЗ-технологий, которые рассмотрены в работах Н. И. Войтина, В. С. Лазарев, Г. П. Новикова, Л. С. Подымова, М. М. Поташник.

Существуют объективные и субъективные факторы, побуждающие образовательную организацию к инновационной деятельности. К объективным факторам можно отнести современную образовательную политику государства, прикладные исследования в области образования, опыт инновационной деятельности образовательных учреждений [2]. К субъективным факторам – социально-региональные потребности, развитие методологической грамотности и научного потенциала преподавателей, творческие возможности преподавателей и студентов, рост технического потенциала учебного заведения, изменение управленческих характеристик [3]

Основная часть. В системе образования инновационный процесс должен представлять собой комплексную деятельность, связанную с применением инновационных форм и приемов обучения, использованием эффективных механизмов управления, созданием новых образовательных продуктов и оказанием услуг. В качестве образовательных инноваций часто рассматриваются: научно-практическое знание новизны, применение новых образовательных технологий обучения, проект эффективного инновационного образовательного комплекса.

Инновационный подход в образовании представляет собой процесс и результат учебной и социально-воспитательной деятельности, которая стимулирует и проектирует новый тип образовательной деятельности как отдельной личности, так и общества в целом [4].

Согласно П. П. Семенову одно из решений, способствующих повышению качества функционирования образовательной системы, является стандартизация образовательного процесса, которая придает образовательной деятельности четкую целевую направленность и повышение ответственности за результаты труда всех участников образовательного процесса. Современной тенденцией в образовательном процессе является перенос образовательной программы на отдельно взятую личность, на выявление и всемерное развитие ее способностей, её интеллектуального потенциала.

В связи с этим личностно ориентированное содержание процесса образования структурировано по отдельным образовательным областям и интегрировано по новым и традиционным учебным предметам в обучении. Неуклонно возрастает потребность в обеспечении конкурентоспособными специалистами промышленного сектора, формировании компетентных специалистов с логическим складом ума, способных к определению творческой жизненной траектории с применением инновационных методов в профессиональной деятельности.

Применение современных образовательных технологий рассчитано на деятельность педагога при активной субъектной позиции в процессе обучения личности школьника. Используемые инновации нередко приводят к весьма противоречивым результатам. С одной стороны, они позволяют совершенствовать деятельность педагогического состава, задают определенный импульс его творческой инициативе, тем самым создают обучающимся комфортные условия для получения и усвоения знаний. С другой стороны, они обладают лишь внешней привлекательностью, создавая проблемы в социально-воспитательном плане.

Многообразие подходов к определению образовательных технологий можно представить как разнообразие методов реализации учебных программ. Внутреннее содержание формы организации обучения раскрывается через методы обучения, которые являются составной частью процесса обучения. Метод обучения имеет большое воспитательное значение: он должен не только способствовать расширению объема знаний, но и активизировать познавательную деятельность студентов. Кроме того, метод обучения несет практическую направленность, поскольку именно с помощью метода происходит формирование компетенций обучающихся. Рассмотрим основные подходы к классификации методов обучения.



Рис. 1. Классификация методов обучения

Рассмотрим более подробно методы обучения, представленные на рисунке 1.

Методы проблемного обучения – используется тогда, когда обучающемуся предлагается возможность рассмотреть конкретную проблему, сформировать задачи и найти решение с оптимальным соотношением затраченных ресурсов.

Групповые методы – собой решение конкретной задачи мини-группой 2-3 человека, в некоторых случаях возможны и большие группы.

Ситуационные методы (case-study) – представляет собой метод решений проблемных ситуаций в конкретном объекте исследования в определенной отрасли с целью поиска оптимального решения с дополнительным анализом дополнительных ключевых факторов, влияющих на конечный результат.

Методы ИТ – использование существующих различных программ в сети Интернет, позволяющих оптимизировать время, затраченное на решение профессиональной задачи с целью конечной трансформации полученной информации в готовое решение.

Игровые методы – метод обучения, с использованием в качестве вводных данных реальной ситуации с целью достижения желаемого конечного результата.

Методы индивидуального обучения – формирование индивидуальной образовательной траектории, с помощью которой уделяется особое внимание сильным академическим сторонам обучающегося.

Метод опережающего обучения – метод обучения, в ходе которого студентам заранее педагогом дается материал для самостоятельного обучения, с целью предоставления готового результата педагогу и остальным обучающимся. Данный метод позволяет повысить эффективность в освоении образовательной программы, сформировать собственное видение и понимание в изучении материала, почерпнуть главные и ключевые «точки опоры».

Метод междисциплинарного обучения – метод, позволяющий использовать применение знаний из различных областей с целью повысить эффективность в освоении образовательного материала в контексте решения предлагаемой задачи.

Применение различных форм образовательной деятельности и методов обучения направлено на достижение определенных результатов, соответствующих целям образовательной программы [5].

Внедрение и широкое использование в процессе обучения инновационных образовательных технологий является важным направлением реформирования подготовки обучающихся. Критериями, определяющими образовательную технологию как инновационную, по мнению К. М. Поташнику, являются [6]:

- использование активных методов обучения, предоставляющих практические навыки анализа ситуаций и оперативного нахождения решений, развивающее способности аргументировать и чётко излагать свои мысли;
- использование информационных технологий в обучении;

– использование методов обучения, формирующих учебные и социальные компетенции школьника, в условиях, максимально приближенных к будущей жизнедеятельности.

Управлять качеством применения образовательной технологии можно при постоянном совершенствовании образовательной деятельности. Опыт внедрения новых форм и методов обучения позволяет сделать вывод, что основным направлением интенсификации образовательного процесса является сближение учебной и профессиональной деятельности.

Неотъемлемой частью любой педагогической технологии является педагогический дизайн. Педагогический дизайн – новое направление в педагогике, которое также рассматривает различные организационные формы и методы обучения [7]. Это систематическое формирование педагогических характеристик с использованием учебных и педагогических теорий для обеспечения качества преподавания. Педагогический дизайн предусматривает разработку учебных материалов, методов, средств деятельности педагога, оказывая помощь в активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Выводы. Проблемы внедрения инновационных процессов в образовании являются важной составляющей для повышения эффективности в освоении образовательных программ. Каждое образовательное учреждение, используя существующие методы организации образовательного процесса создает необходимые условия для повышения эффективности освоения образовательного материала обучающимися, развивая личностные качества, позволяет исследовать взаимосвязи при получении знаний. Обладая специфическими приоритетами в образовании и воспитании, инновационная деятельность в образовательном учреждении стремится к формированию у обучающихся коммуникативных навыков, общечеловеческих качеств, умению жить в обществе, повышать качество своей жизни. Уважение к личности и индивидуальным особенностям обучающихся создает условия для реализации инновационной воспитательной модели образовательного учреждения.

Литература

1. Кузьмин С. В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития: диссертация, Ярославль, 2003.
2. Базилевский А. А. Формирование инновационной инфраструктуры региональной системы образования // Педагогическое образование и наука, 2010. № 10. С. 39–43.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: Academia, 2005. С. 27.
4. Семенов П. П. Развитие инновационного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института. Москва, 2008.
5. Чучалин А. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России, 2008. № 12. С. 10–18.
6. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления. Москва: Педагогическое общество России, 2002. С. 57.
7. Матророва И. Г. «Педагогический дизайн: предпосылки становления и развития // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета, 2016. С. 95–99.

Взаимосвязь способов преодоления негативных ситуаций и социально-психологической адаптации студентов

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

Исследование выполнено за счет средств Программы развития ЯрГУ до 2030 года, проект №ГМ-2023-4 «Программа для психологической диагностики и выявления зон риска девиантного поведения в образовательных учреждениях»

Аннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы взаимосвязи способов преодоления негативных ситуаций и социально-психологической адаптации студентов. В соответствии с целями работы было проведено исследование, социальная значимость которого состоит в следующем: установлены способы преодоления связанные с успешностью адаптации студентов. Мы выявили, что существует связь между деструктивными способами преодоления и адаптации студентов (Самообвинение и Поиск виновных отрицательно связано с компонентами СПА); успешность адаптации может определять способ преодоления негативных ситуаций, в частности Самообвинение; отдельные компоненты СПА оказывают наибольшее влияние на формирование определенного способа преодоления, это Адаптированность и Эмоциональный комфорт. Практическая значимость результатов исследования нацелена на педагогическую коррекцию и предотвращение отрицательного воздействия дезадаптивных типов реагирования на личность и окружающих.

Ключевые слова: негативная ситуация, способы преодоления негативных ситуаций, дезадаптивные стратегии, социально-психологическая адаптация.

Постановка проблемы исследования. С развитием общества возрастает встречаемость негативных ситуаций в жизни человека. Большую роль играет то, как человек переносит эти ситуации, как справляется, насколько он стабилен и как мыслит в этих случаях. Негативные ситуации встречаются в различных сферах жизни человека, в том числе в образовательной. Поступая в вуз, человек сталкивается с большим потоком информации, новыми правилами обучения и измерением уровня знаний. Здесь возрастает вероятность появления ситуаций, которые могут восприниматься студентами как негативные (переезд от родителей, неуспешная сдача сессии и т.д.). Несомненно, все эти факторы оказывают огромное влияние на адаптацию студентов. В данной работе поднимается *проблема* взаимосвязи способов преодоления негативных ситуаций и социально-психологической адаптации студентов.

Суть социально-психологической адаптации состоит в формировании у индивида оптимального соотношения целей личности и группы, в которой он находится. Человек сталкивается с новыми условиями среды и новым социальным окружением, в ходе этого происходит выработка коммуникативных навыков, поведения и деятельности, принятых в существующем контексте жизни. Этот процесс представляет собой переход от низкого уровня к высокому, т. е. от дезадаптации к адаптированности. Результатом социальной адаптации студентов является продуктивное развитие личности студента и сформированность у него перечисленных компонентов [1, 10].

Поскольку адаптация – процесс сложный и многомерный, возрастает вероятность возникновения негативных ситуаций. Для более полного обзора поставленного вопроса о взаимосвязи данных компонентов необходимо обратиться к теории способов преодоления негативных ситуаций.

Из исследования А. О. Муруговой можно отметить, что определения негативной ситуации могут быть как: ситуация сложно разрешимая, безвыходная; случайное стечение обстоятельств; ситуация одиночества (отсутствие людей, желающих помочь); ситуация, меняющая жизнь и восприятие жизни человека, и наконец, ситуация, которую невозможно разрешить самостоятельно. Более 40% опрошенных определили негативную ситуацию как сложно разрешимую [7]. Все эти определения объединены возникновением какой-либо трудности, возникшей в жизни.

Важно учесть, что сама по себе ситуация – это и определение себя по отношению к ней в эмоциональном и личностном отношении к происходящему [7]. Так или иначе в подавляющем большинстве людей определение негативной ситуации связано с переживанием стресса.

Способы преодоления негативных ситуаций – это те стратегии, пути, который выбирает индивид, попадая в ситуацию, которую он определяет, как негативную (т. е. отрицательно эмоционально окрашенную, проблемную, трудноразрешимую). С. С. Гончарова выделяет несколько типов реагирования, среди них выделяются как наиболее, так и наименее адаптивные стратегии. Это говорит о том, что реакция индивида на произошедшее может оказывать влияние на его адаптацию. Если выбранные стратегии конструктивны, то наиболее вероятно, что они будут благоприятно сказываться на адаптации и наоборот. Это подчеркивает важность представленного исследования, необходимость более подробного изучения как привычные для студентов способы преодоления способствуют или препятствуют их адаптации к новой для них среде – вузу.

Цель исследования: изучить взаимосвязь между способами преодоления негативных ситуаций студентами и их социально-психологической адаптации.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы: взаимосвязи способов преодоления негативных ситуаций и социально-психологической адаптации студентов.
2. Установить характер взаимосвязи способов преодоления и социальной адаптации студентов.
3. Выявить направленность взаимного влияния способов преодоления и социальной адаптации студентов вуза.

Гипотезы:

1. Деструктивные способы преодоления негативных ситуаций отрицательно сказываются на адаптации студентов к вузу.
2. Успешность адаптации может определять выбранный способ реагирования студентов на негативные ситуации.
3. Отдельные компоненты социально-психологической адаптации оказывают наибольшее влияние на выбор способа преодоления негативной ситуации, чем остальные.

Выборка. Процедура исследования заключается в проведении опроса студентов различных факультетов российских вузов. Опрос проводился в первом семестре 2022–2023 учебного года. Выборку составили студенты первого и второго курсов нескольких вузов: ЯрГУ им. П. Г. Демидова факультетов: психологии, социально-политических наук, математического, информационно-вычислительной техники, филологических наук и коммуникаций, экономического, физического, КФУ ИФМК им. Л. Толстого факультета прикладной филологии, ВГМХА им. Н. В. Верещагина технологического факультета, ЛГУ им. А. С. Пушкина факультета психологии, СГМУ педиатрического факультета. Суммарное число испытуемых: 62 человека, из них женщин – 52, мужчин – 10. Возраст испытуемых составляет 17–20 лет.

Подбор методического инструментария исследования. Нами были выбраны следующие методики:

1. Методика «Способы преодоления негативных ситуаций» (С. С. Гончарова);
2. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация Т. В. Снегиревой).

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.

В методике Роджерса-Даймонд для определения уровня СПА выделяется несколько показателей, одним из которых является Доминирование. Оно характеризуется стремлением человека доминировать в межличностных отношениях, стремление к лидерству, к руководству в решении задач. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о склонности подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими, низкие показатели – склонность к подчинению, мягкость, покорность.

В исследовании нас также заинтересовали такие способы преодоления негативных ситуаций как Самообвинение и Поиск виновных.

Самообвинение характеризуется тем, что человек в стрессовых ситуациях на поведенческом уровне склонен отказываться от попытки исправить ситуацию, искать причину случившегося в себе и обвинять себя, характеризуется непринятием себя.

В психологической литературе «самообвинение» рассматривается как пассивный и наименее эффективный способ преодоления негативных ситуаций. Авторы, которые занимались изучением само-

обвинения, обнаружили его отрицательную корреляцию с «онтологической уверенностью» (понятием, предложенным Р. Лэнгом как первичное переживание целостности своего бытия, ресурсное чувство безопасности и силы). Так склонность к самообвинению связана с ощущением нехватки внутреннего богатства, ценности, подлинности, единства с миром, воплощенности в своем теле [4]. В теории копинга самообвинение является одним из вариантов эмоционального копинга и выражается в принятии позиции «я считаю себя виноватым и получаю по заслугам». Самообвинение является неадаптивной, т. е. не способствующей разрешению проблемы, стратегией копинга [6]. Также обнаружено, что самообвинение связано с аутоагрессией, которая подразумевает саморазрушение и нанесение вреда себе (иногда вплоть до убийства) [2, 11]. В исследовании Е. А. Лазаревой и Е. В. Зиновьевой было обнаружено, что «у молодых людей, склонных к самообвинению, менее выражен страх смерти, они имеют тенденцию рассматривать смерть как бегство или как «избавление» и задумываются о смерти как варианте выхода из фрустрирующих ситуаций» (цит. по [5]).

Показатель Поиск виновных характеризуется поиском причины случившегося вовне. При этом отмечается склонность к выражению раздражения, злости и ярости, направленных на других (агрессивные формы проявления эмоций). Эмоциональное состояние можно охарактеризовать как дискомфортное, с присутствием постоянной «эмоциональной разрядки», жалости к себе, возмущения: плача, выражения печали, отчаяния, уныния, страха. Человек характеризуется снятием с себя ответственности за происходящее, перекалыванием ее на других и на ситуацию в целом, а также снижением внутренних требований к нормам своего поведения. Шкала положительно коррелирует с дезадаптированностью личности [3].

В исследовании М. А. Шумновой обнаружена отрицательная взаимосвязь саморегуляции, как компонента социального интеллекта (СИ), студентов и Поиском виновных (-0,36**). В ходе анализа результатов исследования также была выявлена отрицательная связь между общим уровнем СИ и другими неадаптивными стратегиями. Получается, чем выше уровень СИ студента, тем реже он прибегает неадаптивным стратегиям в случае негативной ситуации [8].

Результаты исследования, их описание и интерпретация.

В ходе проведенного нами исследования были выявлены следующие корреляционные связи (Таблица 1).

Таблица 1

Корреляционные связи между компонентами СПНС и СПА

| | А | ПрС | ПрД | ЭК | ОВК | Д | УП |
|-----------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|---------------|----------------|
| ПП | 0,05 | 0,14 | 0,19 | -0,01 | 0,23* | -0,17 | 0,08 |
| ПС | 0,07 | 0,06 | -0,05 | 0,11 | 0,27* | 0,02 | 0,21* |
| СО | -0,48*** | -0,35** | -0,31** | -0,48*** | -0,15 | -0,24* | 0,51*** |
| АП | 0,32** | 0,29* | 0,25* | 0,15 | 0,37** | 0,13 | -0,17 |
| ПВ | -0,21* | -0,08 | -0,05 | -0,23* | -0,04 | -0,26* | 0,23* |

Обозначения: А – адаптированность, ПрС – принятие себя, ПрД – принятие других, ЭК – эмоциональный контроль, ОВК – ожидание внутреннего контроля, Д – доминирование, УП – уход от проблемы, ПП – поиск поддержки, ПС – повышение самооценки, СО – самообвинение, АП – анализ проблемы, ПВ – поиск виновных.

Проанализировав корреляционные связи внутри системы, мы установили, что самые сильные связи имеет Самообвинение. Оно связано почти со всеми компонентами СПА, но сильнее всего с Уходом от проблем (0,52***). Данная связь положительная, значит, чем чаще применяется студентом Самообвинение, тем более возможен Уход от проблемы, который характеризуется эскапизмом, уровнем избегания проблемных ситуаций, ухода от них. Данную связь можно объяснить тем, что схожесть этих компонентов состоит в том, что проблема не решается. Уходя от проблем, человек уводит проблемную ситуацию на задний план и, обвиняя себя, мыслит «так мне и надо, сам виноват», опять же тратя силы на самобичевание, оставляя проблему такой, какая она есть. Эта схожесть и объясняет их сильную связь.

Также следует рассмотреть вторую по силе связь Самообвинения с Адаптированностью, она отрицательная и имеет коэффициент равный - 0,48 (***). Получается, если у студента ведущим является данный способ преодоления негативных ситуаций, чем чаще он его применяет, тем меньше показатель его Адаптированности. Это подтверждается в приведенных литературных источниках. Поэтому обратимся к Таблице 2, чтобы рассмотреть характер связи этих компонентов.

Таблица 2

Корреляционные отношения Самообвинения и Адаптированности

| Прямое влияние | | Обратное влияние | |
|----------------|------|------------------|-------------|
| СО --> А | 0,52 | А --> СО | 0,95 |
| СО --> ЭК | 0,41 | ЭК --> СО | 0,71 |

Обозначения: СО – самообвинение, А – адаптированность, ЭК – эмоциональный контроль.

Из нее видно, что Самообвинение не оказывает статистически значимого влияния на компонент СПА, а наоборот. Возможно, это связано с тем, что, привыкая к новому формату обучения, а именно к повышенной самостоятельности студента, формируется такое качество как самоконтроль. Он характеризуется повышением требований к себе, а также повышением ответственности за свои поступки. Эти особенности могут влиять на формирование самообвинения, как способа преодоления негативных ситуаций, поскольку, встречаясь с трудностями, студент предрасположен искать причину случившегося в себе (не учел что-то, упустил, не сделал и т. д.). Тем самым, обвинение в свою сторону набирает частоту и может стать привычным состоянием студента в вузовской среде. Таким образом, адаптированность может формировать такую стратегию поведения в негативных ситуациях, как Самообвинение.

В добавление к этому, было обнаружено, что Адаптированность влияет на все компоненты СПНС. Тогда можно утверждать, что уровень адаптированности может определять выбор способа преодоления у студентов. Чем выше уровень адаптации, тем сильнее ее роль в формировании стратегий. Это подтверждают различия на уровнях (с повышением уровня Адаптированности, количество различающихся качеств уменьшается, но некоторые способы преодоления (самообвинение и доминирование) сохраняются в динамике всегда).

Также, было выявлено, что Самообвинение связано с Эмоциональным комфортом ($-0,48^{***}$) (Таблица 1). Связь также отрицательная и характеризуется аналогично, как и предыдущая (Таблица 2). Получается, чем больше Эмоциональный комфорт, тем менее применяется Самообвинение студентом. Это объясняется тем, что Самообвинение – это зачастую дискомфортное состояние субъекта, вызывает отрицательные эмоции свою сторону. Поэтому эмоциональный комфорт субъекта в целом дестабилизируется.

В дополнение к выше изложенным данным, было выявлено, что такой способ как Поиск виновных статистически значимо связан с большей частью компонентов СПА. Причем есть отрицательные связи с такими качествами как Адаптированность и Эмоциональный комфорт, что говорит об отрицательном влиянии на адаптацию.

Следует рассмотреть набор базовых качеств и сравнить их вес в данной системе. Обратимся к Таблице 3.

Таблица 3

Базовые качества

| | | | | |
|-------------------------------------|------------|---------------|---------------|--------------|
| Индекс когерентности структуры: | 66 | | | |
| Индекс дивергентности структуры: | 38 | | | |
| Индекс организованности структуры: | 28 | | | |
| | | | | |
| Базовые качества | Вес | R>0 | R<0 | Сумма |
| Доминирование (Д) | 33 | 6 | 4 | 10 |
| Самообвинение (СО) | 32 | 3 | 7 | 10 |
| Уход от проблем (УП) | 32 | 3 | 7 | 10 |
| Анализ проблемы (АП) | 29 | 7 | 3 | 10 |
| Ожидание внутреннего контроля (ОВК) | 27 | 8 | 2 | 10 |
| Эмоциональный комфорт (ЭК) | 25 | 7 | 3 | 10 |
| Принятие других (ПрД) | 25 | 7 | 2 | 9 |
| Поиск виновных (ПВ) | 22 | 3 | 4 | 7 |
| Принятие себя (ПрС) | 16 | 7 | 2 | 9 |
| Адаптированность (А) | 15 | 6 | 3 | 9 |

| | | | | |
|---------------------------|----|---|---|---|
| Повышение самооценки (ПС) | 12 | 5 | 0 | 5 |
| Поиск поддержки (ПП) | 10 | 4 | 1 | 5 |

В ходе исследования мы обратили внимание на то, что изучаемая нами структура образуется вокруг дезадаптивных способов преодоления негативных ситуаций. Такие базовые качества как Доминирование, Самообвинение и Уход от проблемы имеют наибольшее количество связей внутри системы. Соответственно, они являются определяющими структуру психических качеств.

Самообвинение характеризуется склонностью человека отказываться от попыток исправить проблемную ситуацию, искать причину случившегося в себе и обвинять себя, характеризуется неприятием себя, является наименее эффективным способом преодоления негативных ситуаций.

Доминирование как компонент СПА определяется стремлением человека доминировать в межличностных отношениях, быть лидером в группе. В случае высокой выраженности этого показателя наблюдается склонность к подавлению других и ощущению собственного превосходства, в противном случае – проявления покорности, мягкости и подчинения.

Уход от проблемы в выбранной методике сопоставляется с понятием эскапизма, который означает избегание человеком реальных проблем и принятия ответственности с помощью ухода от действительности в мир иллюзий.

Описанные выше базовые качества имеют наибольший вес в системе. Общим для этих качеств является то, что они могут препятствовать успешной адаптации студентов к вузу, являются ингибиторами их Адаптированности.

Следует рассмотреть связь данных компонентов со шкалой Адаптированности, так как связь способов преодоления и уровня СПА является предметом нашего исследования.

Уровень СПА студента определяется несколькими показателями, мы рассмотрели связь определяющих качеств-ингибиторов со шкалами СПА на различных уровнях. Обратимся к диаграмме на рис. 1.

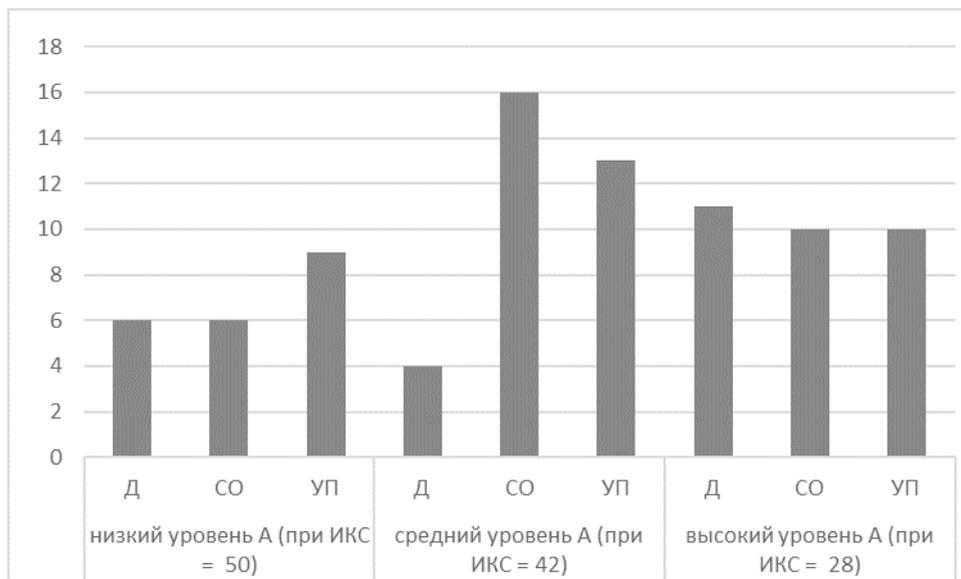


Рис. 1. Количество связей качеств-ингибиторов в структуре на различных уровнях адаптированности

Обозначения: Д – доминирование, СО – самообвинение, УП – уход от проблемы, А – адаптированность, ИКС – индекс когерентности структуры.

Наибольшее их количество наблюдается на среднем уровне. Это может говорить том, что роль базовых качеств на начальном и конечных уровнях снижается. Непосредственно в середине процесса адаптации происходит основное формирования характеристик личности, так или иначе влияющих на ход адаптации. Если обратить внимание на общее количество связей на различных уровнях (ИКС), то было выявлено, что в динамике место качеств-ингибиторов укрепляется, их вес в структуре становится всё больше. То есть с повышением уровня Адаптированности эти качества всё больше определяют психические качества студента.

Рассмотрим же различия на уровнях социально-психологической адаптации более подробно.

Первый или низкий уровень адаптации характеризуются наибольшим количеством значимых корреляций между компонентами СПНС и СПА. Среднее значение коэффициентов имеет значительный вес и силу. Причём преимущественно это связи компонентов СПА и качеств-ингибиторов, к ним же добавляется ещё один из наименее адаптивных способов преодоления негативных ситуаций Поиск виновных, который является противоположным полюсом уже изученного нами Самообвинения, характеризуется снятием с себя ответственности за происходящее, перекладыванием ее на других и на ситуацию в целом, а также снижением внутренних требований к нормам своего поведения.

Второй (средний) уровень адаптации определяется незначительным уменьшением среднего значения коэффициентов корреляций между компонентами СПНС и СПА. Самой сильной связью является связь между Поиск виновных и Принятием других, она равна 0,57(**). Эта связь можно объяснить тем, что, обвиняя других, человек облегчает себе задачу решения проблемы, снимая вину с себя. Из-за этого Принятие других, как компонент СПА, может быть полезным, чтобы переносить свою вину на других, соответственно, уходить от негативных эмоций, связанных с несением ответственности. А снижение количества негативных эмоций способствует успешной адаптации студента.

Третий же (высокий) уровень адаптированности отличается от остальных отсутствием статистически значимых корреляций внутри системы. Рассматривая базовые качества данного уровня, можно определить, что определяющими являются Самообвинение и Поиск виновных, они имеют самое большое количество взаимосвязей.

Важность влияния данных компонентов подтверждается в динамике, получается, что роль этих качеств-ингибиторов в процессе адаптации действительно значительна.

Мы рассмотрели значения индексов структуры (ИДС, ИКС и ИОС) на различных уровнях адаптированности студентов (График на рис. 2).

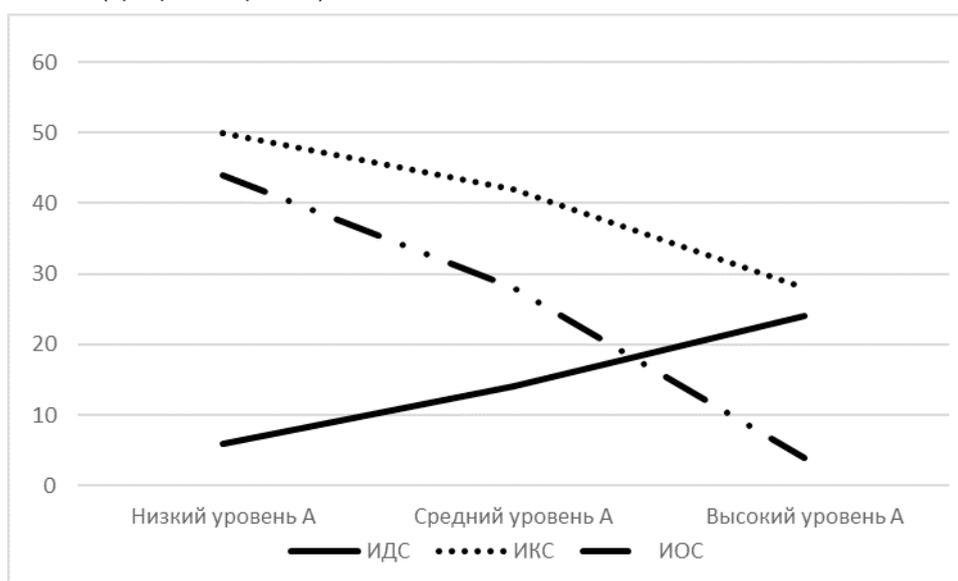


Рис. 2. Различия индексов структуры на различных уровнях адаптированности

Обозначения: ИДС – индекс дивергентности структуры, ИКС – индекс когерентности структуры, ИОС – индекс организованности структуры, А – адаптированность.

Было выявлено, что с повышением адаптации ИКС уменьшается. Вместе с этим меняются и центральные базовые качества. Если на начальном уровне адаптированности центральными являются такие фасилитирующие качества как Ожидание внутреннего контроля, Поиск поддержки и Принятие себя, то с повышением уровня добавляется Самообвинение и Поиск Виновных, они становятся лидерами по количеству связей внутри системы.

Получается, что с повышением уровня Адаптированности студентов уменьшается количество базовых качеств, и при этом усиливается положение ингибирующих адаптацию качеств.

Выводы. Таким образом, нами была изучена взаимосвязь между способами преодоления негативных ситуаций студентов и их социально-психологической адаптации, проведен теоретический анализ проблемы, установлен характер и направленность взаимосвязей.

Приведенные данные и результаты исследования подтверждают наши гипотезы. Во-первых, деструктивные способы преодоления действительно могут отрицательно сказываться на адаптации студентов (Самообвинение и Поиск виновных отрицательно связано с компонентами СПА). Во-вторых, успешность адаптации может определять способ преодоления негативных ситуаций, в частности Самообвинение, это было установлено при изучении корреляционных отношений в системе. В-третьих, отдельные компоненты СПА действительно оказывают наибольшее влияние на формирование определенного способа преодоления, это Адаптированность и Эмоциональный комфорт.

Литература

1. Авдиенко Г. Ю. Социально-психологическая комфортность обучающегося в вузе как системообразующий фактор его адаптационной системы // Научное мнение, 2021. № 10. С. 36–37.
2. Агадзе Н. В. Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней. Москва: Наука, 1989.
3. Гончарова С. С. Процедура создания опросника «Способы преодоления негативных ситуаций»: психометрическая оценка и стандартизация // Психологический журнал, 2005. Минск. № 3(17). С. 56–67.
4. Коптева Н. С. Онтологическая уверенность и самоотношение / Н. С. Коптева // Вестник Забайкальского государственного университета, 2009. № 3. С. 35–49.
5. Лазарева Е. А. Отношение к смерти у молодых людей, склонных к самообвинению // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ, 2018. Т. 6. С. 79–84.
6. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учебное пособие / Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003.
7. Трифонова С. А. Психология социальных явлений: учебное пособие. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2004. С. 27.
8. Шумнова М. А. Особенности совладающего поведения студентов с разным уровнем социального интеллекта // Вопросы устойчивого развития общества (Московский Государственный психолого-педагогический университет), 2022. № 7. С. 269–278.
9. Эверт Л. С., Потупчик Т. В., Гришкевич Н. Ю., Ахмеддинова Ю. Р. Показатели социально-психологической адаптации и эмоционального статуса подростков и лиц юношеского возраста // Обозрение Психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева, 2018. № 4. С. 75–82.
10. Kabulbekova Z. B., Artykbaeva F. E., Chirva M. N., Articulova N. Z. To the question of psychological aspects adaptation of children to teaching at school // Актуальные научные исследования в современном мире, 2020. № 60. P. 10.
11. Rosenzweig S. The Picture-Association Method and its Application in a Study of Reactions to Frustration // Jour. Personality, 1945. Vol. 14. P. 3–23.

Креативность как детерминанта организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности

*А. А. Карпов, Л. С. Рождественская, г. Ярославль,
Российская Федерация*

Аннотация. Рассматриваются психологические особенности креативности как общей способности в контексте ее закономерной взаимосвязи с основными параметрами метакогнитивной сферы личности. Данная взаимосвязь всесторонне раскрыта в контексте учебной деятельности в высших учебных заведениях. Сформулированы представления о творческих способностях как важном факторе структурной организации метакогнитивных детерминант в учебной деятельности. Установлена взаимосвязь между степенью структурной организованности метакогнитивных параметров (качеств, процессуальных, стратегических и иных характеристик) и уровневыми характеристиками креативности. При возрастании уровня креативности степень структурной организации метакогнитивных качеств обнаруживает общую тенденцию к снижению.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, креативность, учебная деятельность, метакогнитивные детерминанты, взаимосвязь, структурная организация.

Постановка проблемы исследования. Проблема общих способностей в целом и креативности как одной из них в особенности, как известно, выступает в качестве одной из наиболее традиционных и широко представленных в современной психологии. К настоящему моменту представлен и описан целый ряд теоретико-методологических представлений, что, во многом, определяет «психологию творчества» как специальный автономный раздел психологии. Часть из этих взглядов связывают креативность личности с соответствующими способностями – например, с интеллектуальной способностью адаптировать поведение к изменяющимся условиям с помощью метода проб и ошибок (бихевиоризм), со способностью к продуктивному мышлению (гештальтпсихология) и, наконец, к дивергентному мышлению (Дж. Гилфорд). Кроме этого, индивидуальные различия в степени выраженности творческих способностей нашли свое место в нейрофизиологических исследованиях [1-3]. Вместе с тем, в литературе представлено значительное число отечественных разработок в области креативности. Надо сказать, вообще, это направление уже давно и прочно стало «сугубо отечественным» – в существенной мере определяющей «лицо» российской психологии и ставшим, своего рода ее «визитной карточкой».

Так, Д. Б. Богоявленская рассматривает творчество человека определяет через предметно-практическую деятельность, в процессе которой человек выходит за пределы «заранее установленного масштаба» и простой целесообразности, познавая и преобразуя окружающий мир и самого себя. Креативность представляет собой ситуативно нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении выйти за рамки заданной проблемы [1].

Е. Л. Яковлева понимает под креативностью личностную характеристику, которая рассматривается не как определенный набор личностных черт, а то, как человек реализовывает собственную индивидуальность. Каждый человек оригинален, неподражаем, своей уникальностью вносит в мир что-то новое, необычное, такое, чего раньше не было. Поэтому проявление индивидуальности является творческим процессом. Характеристики креативности непредметны, то есть не предусматривают наличие продукта (материального или идеального), процессуальны, потому что креативность предполагает процесс проявления собственной индивидуальности [12].

В. Н. Дружинин предполагает, что креативность есть свойство, которое начинает активироваться тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для формирования креативности необходимы следующие условия: отсутствие образца регламентированного поведения; наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению; социальное подкрепление творческого поведения [2].

Наряду с этим, проблематика креативности в психологии обладает одним ярко выраженным преимуществом, состоящим в достаточном объеме методического инструментария, позволяющего определить

меру развития этой способности личности (личностного качества). От этого, полагаем, вообще, в значительной степени, зависит потенциал раскрытия той или иной проблемной области. Иными словами, чем выше уровень развития методического обеспечения (в своем самом разнообразном воплощении), тем больше возможностей не только для экспликации количественных показателей (хотя и их, в первую очередь, тоже), сколько для интерпретации данных и построению новых теоретических следствий.

Особая роль в исследовании креативности, несомненно, принадлежит работам, раскрывающим особенности творческих способностей (и шире – творчества) в учебной деятельности. Это направление, в действительности, возможно, столь же обширно, сколь широко и все содержание психологии общих способностей. В этой связи, отметим и насущную необходимость интеграции психологии общих способностей и других крупных общепсихологических направлений, – в том числе, не во «внедеятельностном» плане, а в условиях осуществления учебной деятельности, причем – на разных этапах обучения. В наших предыдущих работах была установлена развернутая совокупность закономерностей взаимосвязи креативности и основных параметров метакогнитивных качеств личности (качеств, умений, навыков, стратегических, процессуальных, феноменологических и иных характеристик). Вместе с тем, аналогичное исследование целесообразно осуществить собственно в условиях реализации учебной деятельности и с участием испытуемых-обучающихся. Результаты подобных разработок могут определенным образом содействовать преодолению сложившейся в метакогнитивной психологии далеко не конструктивной «внедеятельностной» парадигмы, а также установить ряд специфических особенностей взаимосвязи креативности и метакогнитивных детерминант в учебной деятельности. При этом, вполне осознавая широту рассматриваемой проблемной области, мы в качестве испытуемых избрали учащихся высших учебных заведений, что, разумеется, не исключает продолжения исследования с участием других групп обучающихся.

Процедура и методы исследования. Методическое обеспечение исследования включало методику на диагностику креативности Е. Е. Туник; опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, Г. Шроу, Р. Деннисон [3, 5, 6, 9] – MAI, в адаптации А. В. Карпова [6, 8]). Она включает две шкалы: 1) Метакогнитивные знания (knowledge about cognition), которая содержит 3 субшкалы: декларативные знания (declarative knowledge), процедурные знания (procedural knowledge), и условные знания (conditional knowledge); 2) Метакогнитивная регуляция (regulation of cognition); она содержит 5 субшкал: планирование (planning), стратегии управления информацией (information management strategies), мониторинг понимания (comprehension monitoring), стратегии отладки (debugging strategies), оценка (evaluation); опросник Д. Эверсон, имеющий четыре шкалы: метакогнитивная включенность в деятельность (metacognitive awareness), использование стратегий (using strategies) планирование действий (action planning), самопроверка (self-test) [3, 5, 6, 9]; методику определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления А. А. Карпова [3]; методику уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [6, 9], включающую две шкалы: «саморефлексия» и «социорефлексия»;

Наряду с этим, использовался ряд методов математико-статистической обработки и интерпретации данных: метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 [5, 7, 8, 10], а также Н-критерий Краскела–Уоллиса.

Выборку исследования составили студенты колледжей РФ, студенты и аспиранты ВУЗов РФ (города Ярославля, Костромы, Москвы, Санкт-Петербурга и др.). Общая выборка составила 106 человек.

В соответствии с результатами, полученными по методике Е. Е. Туник, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I вошли испытуемые с наиболее низким уровнем креативности, в группу II и III со средним уровнем креативности, в группу IV с высоким уровнем творческих способностей. Далее, исследование осуществлялось в два этапа. Первый – *аналитический*, направленный на установление различий между исследуемыми группами испытуемых. Применение Н-критерия Краскела–Уоллиса, показало, что на аналитическом уровне изучения метакогнитивных параметров в четырех отдельных группах испытуемых-учащихся, дифференцированных по критерию уровня развития креативности, имеют место значимые различия.

Второй этап – *структурный*, состоял в вычислении матриц интеркорреляций метакогнитивных параметров, соответствующих шкалам используемых в исследовании методик, на основании уже полученных в них результатов. По результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности (отражает степень интегрированности структурных элементов), дивергентности (отражает степень расхождения структурных элементов) и организованности структур метакогнитивных параметров (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p = 0,90$; $p = 0,95$ и $p = 0,99$) [5, 7-10], а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающих общую

структурную организованность метакогнитивных параметров, наличие между ними значимых взаимосвязей.

Результаты и их обсуждение. Анализ показателей индексов структурной организации основных метакогнитивных параметров метакогнитивной сферы личности в группах испытуемых, дифференцированных по уровню развития креативности, позволяют сделать следующие основные заключения.

Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что наиболее высокий уровень развития творческих способностей сопряжен с наименьшими показателями относительно степени структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности, в то время как для групп со средним уровнем развития креативности этот показатель относительно высокий. Это отражено в виде, хотя и чуть более низких, но, в то же время, значительных показателях ИКС и ИОС у второй и третьей групп испытуемых (с уровнем креативности ниже и выше среднего). Такой результат вполне очевидно соотносится с полученными ранее в [5] результатами исследования взаимосвязи другой общей способности – интеллекта – и структурной организации метакогнитивных качеств. В них была установлена приблизительно та же закономерность. Люди с низким интеллектом, равно, как и с очень высокими показателями уровня развития умственных способностей, характеризуются слабой мерой организации метакогнитивных параметров. Фактически, первые «не могут», а вторые «не хотят» использовать метакогнитивные стратегии, умения, навыки и др. в целях усиления эффективности освоения нового учебного материала. Однако, лица с наименьшим уровнем развития креативности, одновременно с этим, вынуждены прибегать к использованию отдельных метакогнитивных стратегий, а также обнаруживают и высокую степень структурной организации метакогнитивных детерминант, в целях дополнительного усиления ментальных ресурсов личности – использования метакогнитивных параметров в качестве своего рода «подпорок» – усилителей «слабой» креативности. Испытуемые с наивысшими показателями развития творческих способностей, очевидно, уже не нуждаются в подобных вспомогательных механизмах. Таким образом, испытуемые первой группы «заинтересованы» в усилении своего творческого потенциала и, следовательно, – в повышении степени структурной организации метакогнитивных качеств, процессуальных, стратегических и иных характеристик.

Во-вторых (и это – продолжение первого тезиса), высокая креативность предполагает спонтанное, мгновенное нахождение нужного решения, получения необходимого результата, она сопровождается довольно быстрой генерацией идей и, во многом, даже стихийное принятие тех или иных решений в ходе осуществления профессиональной и учебной деятельности. Высоко рефлексивным людям, в свою очередь, свойственно подробный анализ, долгое раздумывание и пр. Это решающим образом отличает метакогнитивные процессы личности от креативностью. Вероятно, поэтому высококреативные люди наименее нуждаются в высоком уровне развития метакогнитивных параметров. В этой связи, полагаем, полученный результат (низкие показатели ИКС и ИОС) вполне закономерен – высоко креативным людям не свойственно подолгу размышлять, анализировать над той или иной проблемой, а это решающим образом противоречит самой «природе» метакогнитивных процессов и качеств. Иными словами, испытуемые с низким уровнем креативности находятся на таком уровне генерации новых идей, что нуждаются в регуляции и поддержке этих способностей со стороны метакогнитивных параметров. Что касается высококреативных людей, то они обладают настолько высоким уровнем креативности, что нуждаются в регуляции и поддержке метакогнитивных параметров в значительной мере меньше, чем люди с более низким уровнем креативности.

В-третьих, вышеприведенные тезисы, а также вся совокупность полученных результатов свидетельствуют, в целом, о закономерной динамике индексов.

В-четвертых, обращает на себя внимание и тот факт, что во второй группе испытуемых (с уровнем развития творческих способностей ниже среднего) наблюдается резкое снижение ИКС и на фоне этого усиление меры дифференцированности структуры, что отражено в показателе ИДС. Это свидетельствует о резком повышении роли компенсаторных тенденций над синергетическими эффектами. С одной стороны, этот результат подчиняется общей динамике индексов, с другой же фиксирует явный спад в ней, что, полагаем, не противоречит общему результату, согласно которому, синергетические эффекты и эффекты супераддитивности в структурах метакогнитивных параметров значительно превосходят относительно меры своей представленности противоположные – компенсаторные тенденции. В этом, опять-таки, коренится сущность и содержание метакогнитивных процессов, качеств, стратегий и др. Все они, так или иначе, направлены на общее усиление ментальных ресурсов, что в контексте осуществления учебной деятельности является принципиально важным. Более того, в ряде уже имеющихся работ эта закономерность была неоднократно подтверждена. Резкое повышение компенсаторных тенденций в данной группе может быть обусловлено тем, что испытуемым, с уровнем творческих способностей ниже среднего, в большей степени свойственна не синергия метакогнитивных детерминант,

а компенсация каких-либо конкретных качеств другими, в ситуации, когда уровень их креативности является не достаточно высоким и при этом не слишком низким. Это, полагаем, может быть обусловлено спецификой учебной или внеучебной деятельности, личными качествами, конкретными целями или предпочтениями студентов и т. д. (причины проявления данной закономерности могут быть и более глубокого характера).

Таблица 1

Значения индексов структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности для каждой из групп испытуемых

| | I | II | III | IV |
|-----|----|----|-----|----|
| ИКС | 48 | 38 | 44 | 40 |
| ИДС | 0 | 8 | 0 | 0 |
| ИОС | 48 | 46 | 44 | 40 |

В каждой из групп испытуемых присутствуют качества, которые является преобладающими, то есть базовыми для данной категории. В первой группе испытуемых (с низким уровнем развития творческих способностей) таковыми являются использование стратегий, планирование действий и самопроверка; во второй (с уровнем развития творческих способностей ниже среднего) самопроверка, планирование действий, использование стратегий и метакогнитивная включенность в деятельность (по методике Д. Эверсон); в третьей (с уровнем развития творческих способностей выше среднего) использование стратегий, самопроверка; в четвертой (с высоким уровнем развития творческих способностей) метакогнитивная включенность в деятельность и планирование действий. Несмотря на то, что в четвертой группе испытуемых показатель ИДС наиболее низкий по сравнению с другими группами, тем не менее, собственно положительных связей между структурными элементами в этой группе больше. Эти испытуемые, обладая высоким уровнем творческих способностей, не нуждаются в таком же высоком уровне поддержки со стороны метакогнитивных детерминант, как люди с низким или средним уровнем творческих способностей, однако, тем не менее, обладают подобным фасилитирующим механизмом.

В ходе анализа всех структур выясняется, что у параметра «социорефлексия» довольно мало связей, по сравнению с параметром «саморефлексия». В этой связи целесообразно отметить, что исследование проводилось на студентах, среди которых присутствует множество активистов, деятельность которых весьма многообразна. Несмотря на то, что студенты существенно вовлечены в социальную активность (участие в различных мероприятиях, проектах, в том числе волонтерство и т. д.), в первую очередь они стремятся к удовлетворению собственных потребностей (развитие и представление своих качеств, защита и поддержка собственных принципов, продвижение идей, постулатов, интересов). Собственно, поэтому раскрытие творческих способностей у них прежде всего проявляется в отношении собственной личности (направлены во внутреннюю среду), что и отражается на связях с параметрами «социо-» и «саморефлексии». То же самое касается студентов, которые аналогичным образом реализуют себя в учебной деятельности.

Таблица 2

| | I | II | III | IV |
|-----|------|------|------|-------|
| I | 1,00 | 0,47 | 0,79 | -0,12 |
| II | | 1,00 | 0,83 | 0,38 |
| III | | | 1,00 | -0,07 |
| IV | | | | 1,00 |

В ходе реализации метода экспресс- χ^2 были установлены следующие данные: различия между структурами метакогнитивных параметров I, II и III групп между собой являются значимыми (на уровне $p=0,05$). В данном случае имеют место лишь количественные перестройки структур, что очередной раз свидетельствует об общности метакогнитивного потенциала, что, разумеется, является необходимым условием для усиления развития творческих способностей. Вместе с тем, различия между структурой метакогнитивных параметров в IV группе (испытуемые с наиболее высоким уровнем развития креативности) и структурами, соответствующими остальным трем группам, оказались качественно различными – гетерогенными. Иными словами, в них наблюдаются качественные перестройки параметров метакогнитивной сферы личности. Это полностью соотносится с полученным и описанным выше результатом об особом специфическом характере раскрытия метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности, при наивысших показателях креативности. В связи с этим, можно констатировать, что

меры структурной организации метакогнитивных детерминант для этой группы, будет не просто ниже, чем для других, но она оказывается качественно другой – весьма своеобразной и, по существу, принципиальной отличной от низко- и среднекреативных испытуемых.

Вышесказанное позволяет далее констатировать ряд главных **выводов**:

1. Проблема креативности личности является весьма актуальной в настоящее время. При наличии значительного объема теоретического и эмпирического материала, целый ряд вопросов в изучении креативности является не раскрытым.

2. Проведенное исследование показало, что существует закономерная взаимосвязь между уровнем креативности и основными метакогнитивными параметрами. Увеличение уровня развития креативности сопряжено с уменьшением показателей степени структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности. Иными словами, чем выше уровень развития креативности, тем в меньшей степени человек нуждается в регуляции и поддержке этих способностей со стороны метакогнитивных параметров.

3. В результате исследования было выявлено, что различия между структурами метакогнитивных параметров четвертой группы и структурами, соответствующими остальным трем группам, оказались качественно различными – гетерогенными. Вместе с тем, различия между первыми тремя группами имеют лишь количественные перестройки структур. В связи с этим, можно констатировать, что мера структурной организации метакогнитивных детерминант для четвертой группы, ниже, чем для других, а также оказывается качественно другой – принципиальной отличной от низко- и среднекреативных испытуемых.

4. Синергетические эффекты и эффекты супераддитивности в структурах метакогнитивных параметров значительно превосходит относительно меры своей представленности противоположные – компенсаторные тенденции.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва, 2002. 250 с.
2. Дружинин В. Н., Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 368 с.
3. Карпов А. А. Основы современной метакогнитивной психологии. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2017. 156 с.
4. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 2018. 784 с.
5. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.
6. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. Москва: МПСУ, 2015. 512 с.
7. Карпов А. А., Асоев Б. М. Креативность как фактор организации метакогнитивных качеств личности в учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник, 2017. № 6. С. 227–232.
8. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: ИП РАН, 2005. 325 с.
9. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / Под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 428 с.
10. Панина Ю. А., Карпов А. А. Метапознание в обучении // «Научный поиск», Выпуск 21. Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2020. С. 139–144.
11. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов: учебник. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998. 464 с.
12. Schraw G., Dennison, R. S. Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 1994, 19 (4). P. 460–475.

Девииации подростков в контексте цифровизации

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

Аннотация. Внедрение цифровых технологий в повседневность приводит к переработке и трансформации различных социокультурных практик, в том числе связанных с деструктивным поведением. В настоящей статье рассматривается актуальный для современной киберпсихологии вопрос влияния факторов киберпространства в целом и компьютерных игр в частности на психологические особенности подростков. Приводится теоретический обзор таких понятий, как информационная компетентность, информационная безопасность. Анализируется отклоняющееся поведение, которое часто является следствием цифровизации. Обсуждаются типы и формы цифрового девиантного поведения. В статье приведены полученные в ходе исследования результаты девиаций подростков в контексте принципиально нового культурного пространства.

Ключевые слова: современный подросток, отклоняющееся поведение, девиации, цифровизация, компьютерный игры, информационная среда.

Введение. Социокультурная трансформация современной реальности включает в себе широкое распространение Интернет-технологий и компьютерных игр для проведения досуга, что оказывает неоднозначные и часто негативные эффекты для пользователей [7]. Теоретическое и эмпирическое изучение проблем, возникающих вследствие влияния информационной среды на школьников, является крайне важной задачей киберпсихологии.

Киберпространство стало той средой, где человек может одновременно получить в доступной форме информацию о самых разных формах деятельности, творчества, и представить, репрезентировать собственные результаты. Для подростков, которые находятся в поисках себя, «прощупывают» свои возможности, мир интернета с необозримым информационным полем «обо всём и вся» становится неисчерпаемым ресурсом знаний о мире и человеке. При этом цифровые технологии представления информации могут оказывать суггестивное воздействие на молодого человека, вызывать эмоциональный отклик, становиться стимулом к ряду действий и поступков, пробуждая интерес к ним, формируя увлечения и хобби.

Цифровая культура, включающая в себя не только цифровые устройства, технологии работы с ними, но и складывающиеся в результате их применения социальные практики, системы взаимоотношений, стала неотъемлемой составной частью современной мировой культуры. Поэтому процесс социализации молодого поколения предполагает и киберсоциализацию как вхождение в цифровую культуру [9].

В период стремительных социально-экономических и общественно-политических изменений актуально обращение к исследованию молодежной проблематики, так как современная молодежь может выступать основным транслятором девиантного (отклоняющегося) поведения.

Факт отклоняющегося поведения в подростковой среде – это реальность, с которой каждый день сегодня сталкиваются педагоги, психологи, специалисты сопровождения и родители. Актуальными являются проблемы воспитания молодежи с асоциальным поведением, изучение его характеристик и динамики, определение путей и средств своевременной коррекции проявлений девиантности, делинквентности, агрессии и других негативных проявлений.

Важно понимать, что отклоняющееся поведение подростков не является просто «плохим» или «неправильным» поведением. Оно может быть результатом различных факторов, таких как социальное окружение, семейная ситуация, психологические проблемы и т. д. [4]. Изучение характеристик и динамики асоциального поведения позволяет лучше понять его причины и механизмы развития в контексте цифровизации. Это помогает разработать индивидуальный подход к каждому подростку и определить наиболее эффективные методы воспитания и коррекции. Одним из ключевых аспектов работы с подростками с отклоняющимся поведением является предупреждение и раннее внедрение психолого-педагогических интервенций. Чем раньше будет замечено и начато работать над проблемой, тем больше шансов на успешную профилактику и коррекцию.

Решение данной проблемы мы, вслед за Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой, видим в развитии цифровой компетентности, под которой понимается способность подростка продуктивно, решительно, критично и безвредно выбирать и использовать IT-технологии в разных сферах своей жизни [12].

Новое культурное пространство несет в себе не только новые возможности, но и новые риски, вариаций которых огромное количество. В этой ситуации важность информационной безопасности для молодого поколения становится очевидной.

Информационная безопасность, по Ю. А. Родичеву, – это гарантированная и надежная защита личности от влияния различного рода угроз из информационных потоков, которые, в свою очередь, искажают индивидуальное и общественное сознание [10].

Основной целью данной статьи явилось изучение склонности к отклоняющемуся поведению у подростков в условиях цифровизации.

Теоретический обзор. Под девиациями понимаются действия (в т. ч. комплексные) человека или группы людей, нарушающие те или иные социальные нормы (как негласные, общепринятые, так и четко зафиксированные в правовом поле) и вызывающие общественное неодобрение и порицание. Множественность форм и типов девиаций делают их изучение одной из ключевых проблем многих гуманитарных наук: философии, политологии, культурологии, социологии, психологии, педагогики. Наука дифференцирует понятия «девиация» (категория, феномен), «девиантность» (состояние субъекта) и «девиантное поведение» (поведенческое проявление).

По мнению М. В. Костоломовой, в настоящее время можно говорить о формировании нового типа девиантного поведения – цифровой девиации. Цифровая девиация или цифровое девиантное поведение – это совокупность нетипичных, отклоняющихся от социальных норм, эмоциональных, физических, социальных, интеллектуальных и мировоззренческих реакций человека на кардинальные изменения социальной реальности, вызванные влиянием цифровизации на все уровни человеческого бытия [8].

К основным типам цифрового девиантного поведения можно отнести:

– кибераддикцию (интернет-зависимость – веб-серфинг, игровую зависимость, зависимость от виртуального общения и др.); кибераддикцию могут вызвать повышенный интерес к сфере программирования и телекоммуникаций, как крайний вариант – хакерство; одержимость компьютерными играми и играми посредством интернета; увлечение сетевой коммуникацией [11].

Кибераддикция формируется, когда действия в виртуальном пространстве осуществляются в ущерб жизненно важным интересам организма, позволяя «уходить от реальности». Развитие игровой компьютерной зависимости подростков детерминировано рядом факторов социально-психологической дезадаптации, в том числе дезадаптивными характерологическими чертами, слабой социализацией, отсутствием выработанных конструктивных копинг-стратегий поведения, атарактично-гедонистической направленностью потребностно-мотивационной сферы.

– киберделикт (правонарушения и преступления в цифровой среде – секстинг, груминг, фишинг и др.); киберделиктом могут также признаваться распространение ложных сведений в Интернете, кража виртуального имущества в компьютерной игре. Основной характеристикой киберделикта, помимо его совершения в цифровой среде, надлежит считать наличие вредоносных последствий в реальном мире

– киберагрессию (флейминг, троллинг, хейтинг, киберсталкинг, кибербуллинг и др.). Как правило, онлайн-агрессоры и их жертвы дистанцированы друг от друга, и нередко онлайн-агрессоры сохраняют свою анонимность. В онлайн-пространстве присутствуют, за исключением физической, практически все выделяемые виды агрессии (вербальная, прямая, косвенная, инструментальная, враждебная). Анализ существующей на данный момент литературы позволяет выделить не исчерпывающие все разнообразие, но наиболее важные в контексте деструктивной коммуникации в сети виды киберагрессии [13]:

1) *Флейминг* можно определить как деструктивную онлайн-коммуникацию в виде агрессивных вербальных выпадов одного или нескольких участников онлайн-дискуссии. Флейминг приводит к разжиганию в интернете спора между собеседниками, включающего публичные оскорбления и эмоциональный обмен репликами между участниками. В качестве специфики флейминга можно подчеркнуть его диалогический или полилогический характер, который определяет равенство позиций участников «токсичной» дискуссии, что отличает его от других видов агрессивной онлайн-коммуникации. Еще одной характеристикой является относительная ограниченность этого вида киберагрессии во времени: подобно пламени, онлайн-спор может быть ярким, но не длительным.

2) *Троллинг* представляется неоднозначным явлением и может связываться как с просоциальными по своим целям (привлечь внимание к проблеме, обнажить социальные конфликты, бросить вы-

зов, призвать к исправлению, обучить), так и асоциальными (злоупотребить информацией, обмануть, причинить вред) действиями по отношению к другим пользователям интернета. Троллинг в большей степени исследуется как деструктивная онлайн-деятельность и может определяться как «процесс размещения на виртуальных коммуникативных ресурсах провокационных сообщений с целью нагнетания конфликтов посредством нарушения правил этического кодекса интернет-взаимодействия» [3].

3) *Хейтинг* представляет собой совершение или пропаганду с помощью инфокоммуникационных технологий ненавистнических действий, направленных против какой-либо группы или лица по признаку их пола, сексуальной ориентации, физических особенностей, расы, этнического происхождения, национальности или вероисповедания. Поводом для хейтинга становится какая-либо социальная активность самого человека – его пост в социальной сети, выложенное фото, видеоролик или простой комментарий. Хейтинг может выражаться в оскорбительных, злобных или угрожающих высказываниях в таких онлайн-форматах, как сообщения, комментарии, видеоролики или фотографии. Хейтинг выступает инструментом подавления инаковости как основы разнообразия в мире и, с эволюционной точки зрения, представляет особую опасность для массового сознания, в формировании которого в современном мире значительную роль играет онлайн-контент.

4) *Киберсталкинг* можно определить как использование электронных средств для преследования жертвы через повторяющиеся сообщения или звонки, вызывающие страх, тревогу и раздражение. Б. Шпицберг и Г. Хублер предложили четыре критерия определения киберсталкинга: повторяющиеся действия, вторжение в личную жизнь жертвы, наличие угрозы жертве, наличие угрозы значимым социальным контактам жертвы, включая семью, друзей, домашних животных или имущество [17].

5) *Кибербуллинг* – агрессивные, умышленные, продолжительные во времени действия, совершаемые группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта и повторяющиеся неоднократно в отношении жертвы, которой трудно защитить себя [16]. Кибербуллинг является особым типом агрессивного поведения, представляющего одну из форм киберагрессии в целом. Кибербуллинг имеет ряд специфических характеристик: непредсказуемость и неожиданность совершаемых агрессивных действий в связи с неограниченным и повсеместным доступом онлайн и одновременным использованием широкого спектра онлайн-платформ; достаточность совершения всего лишь одного агрессивного акта для достижения эффекта систематической травли; изолированность свидетелей друг от друга и от жертвы, что частично воспроизводит и придает свою специфику известному в психологии «эффекту свидетеля», определяющему одиночное противостояние жертвы агрессивным действиям со стороны обидчика; стимулирование механизма инверсии в ролевой структуре – агрессор становится жертвой, а жертва – искусным агрессором, свидетели могут стать как жертвами, так и агрессорами; неравенство сил в онлайн-пространстве, определяющееся, в том числе различиями в уровне развития цифровой компетентности участников ситуации [16].

Соотношение онлайн и офлайн-агрессии, разнообразие видов киберагрессии, особенности опыта столкновения с ними и их эмоционального переживания, стратегии совладания с ними наиболее активными пользователями сети – подростками и молодежью зачастую остается вне фокуса внимания исследователей. При этом столкновение с различными коммуникативными онлайн-рисками в представленных возрастных группах становится все более актуальной проблемой российского общества [14].

Современные подростки живут в мире с практически безграничным информационным полем, которое не только дает широкие возможности для познавательной деятельности и самообразования, но и оперативно знакомит их со многими негативными и деструктивными особенностями окружающего мира, искажая восприятие общественных норм как таковых.

В силу возрастных особенностей подростки особенно восприимчивы к социальным вызовам, во многом связанными с устремлениями следовать моде. Образцами для подражания для молодого поколения становятся так называемые «трендсеттеры» – медийные персоны: блогеры, стримеры, комики, актеры, музыканты, не всегда демонстрирующие положительные модели поведения или же напротив, транслирующие антагонистический по отношению к традиционной культуре и общественным нормам контент. По Г. В. Солдатовой выделяются пять видов рисков Интернета для детей и подростков: контентные, коммуникативные, потребительские, технические и риски интернет-зависимости [15].

Далее рассмотрим формы девиантного поведения подростков в соответствии с классификацией А. Г. Амбрумовой и Л. Я. Жезловой [1]:

- Антидисциплинарное поведение связано с нарушением учебного распорядка и режима, срывами (попытками срывов) уроков и внеурочных мероприятий, невыполнением домашних заданий и т. д. Эта форма девиантного поведения весьма стабильна, так или иначе присуща школьникам во все времена и лишь косвенно связана с глобальной культурной трансформацией и цифровизацией

(например, в части того, что учащиеся приносят с собой в школу гаджеты и пользуются ими на уроках, играя в игры, просматривая соцсети, видео и т. д.).

- Асоциальное поведение связано с уклонением от социальных, моральных и нравственных норм. Оно может быть выражено в проявлении агрессии к окружающим, сознательном исключении себя из коллектива, употреблении ненормативной лексики. Асоциальные проявления могут быть спутниками или следствием аутодеструктивного поведения, не только нарушающего психическую и моральную целостность самой личности, но и наносящего прямой или косвенный вред окружающим.
- Аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение, угрожающее целостности и развитию личности. Внешние проявления аутодеструктивного могут быть связаны с вызывающим внешним видом: одежда, которая не соответствует правилам школьной формы и негласным стандартам общества, «альтернативные» стрижки и прически, татуировки, пирсинг, модификации тела. Внутренние проявления аутодеструктивного поведения связаны с психологическим разрушением личности, стремлением к одиночеству, эскапизму (либо к гиперкоммуникабельности, перманентной потребности в общении). К внутренним проявлениям также можно отнести стремление к уходу в виртуальные миры – видеоигры, соцсети и т. д., заменяющие подростку реальность.
- Антисоциальное (делинквентное) поведение, вступающее вразрез с законом и нормами общественного порядка, угрожает благополучию и здоровью окружающих. Это намеренное применение физической силы, вымогательство материальных средств и ценностей и прочие виды незаконной, преступной деятельности. Делинквентное поведение среди подростков в большинстве случаев имеет материальный мотив, который может быть обусловлен вызовами внешнего мира и желанием следовать трендам. Ряд видов преступной деятельности осуществляются с использованием цифровых технологий, в частности, сетевая торговля запрещенными веществами, фото и видеопродукцией нелегитимного содержания.

Информационная вседозволенность, обеспеченная реактивным распространением и развитием средств цифровой коммуникации, в первую очередь видеохостингов, социальных сетей и мессенджеров, приводит к тому, что современные подростки берут в качестве ценностных ориентиров весьма сомнительную и даже негативную атрибутику «взрослости». Виртуальные площадки, в свою очередь, позволяют подросткам не только совершать девиантные поступки, но и дают возможность для их публичной демонстрации.

Подобная иллюзия вседозволенности должна усиливать роль двух социальных институтов – школы и семьи – в процессах социализации подрастающих поколений, определения их культурно-ценностной ориентации, формирования личности. В свете глобальных вызовов государство ставит перед образовательными учреждениями и родителями четкую задачу: воспитание гуманистически ориентированной, патриотически настроенной и гармоничной личности [2].

Интернет создал специфическую среду существования человека, в которой мало границ для распространения информации и самопрезентации пользователей, слабо выработаны нормы и регламентация действий. Жизнь в этой среде может быть интересной и увлекательной, но одновременно опасной для взрослых и, тем более, для детей. Одна из важных перспективных исследовательских задач состоит в том, чтобы выяснить, каким образом дети и подростки воспринимают эту среду, насколько чувствуют риски и готовы справиться с проблемами. Другая задача профилактики виктимизации и развития девиантного поведения несовершеннолетних — способствовать выработке у них норм и правил поведения в цифровой среде, обеспечение безопасности для самих себя и других людей [5].

Организация процедуры и методы исследования. Исследование проводилось на базе школ г. Рыбинска. Испытуемыми стали 93 школьника 13–16 лет. Использована батарея психодиагностических методик, однако в данной статье наше внимание будет сконцентрировано на данных, полученных вследствие применения методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Орел).

Результаты исследования и их обсуждение. На основании предпочитаемых подростками игр, все испытуемые сначала были разделены на две группы. В группу I вошли испытуемые, предпочитающие игры жанра MMORPG, в группу II – испытуемые, предпочитающие игры жанра MOBA.

В ходе статистического анализа результатов были выявлены различия между исследуемыми группами подростков путем применения дисперсионного анализа. В таблице 1 представлены результаты однофакторного дисперсионного анализа.

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа в исследуемых группах подростков

| № п/п | Психологические особенности отклоняющегося подростков | F-критерий | Уровень значимости |
|-------|---|------------|--------------------|
| 1. | Склонность к преодолению норм и правил | F=11,254 | p <0,05 |
| 2. | Склонность к аддиктивному поведению | F=8,243 | p <0,05 |
| 3. | Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению | F=10,478 | p <0,01 |
| 4. | Склонность к агрессии и насилию | F=7,4 | p <0,05 |
| 5. | Волевой контроль эмоциональных реакций | F=21,091 | p <0,001 |
| 6. | Склонность к делинквентному поведению | F=6,342 | p <0,2 |

В данной статье остановимся на объяснении различий по параметрам «волевой контроль эмоциональных реакций» (F = 21,091, p<0,001) и «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» (F = 10,478, p<0,01). Подросткам, предпочитающим игры жанра МОВА, характерны низкий волевой контроль чувств, нежелание и/или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Полученный результат объясняется тем, что в играх жанра МОВА подросток не просто воспринимает некий контент, но активно действует, управляя игровым персонажем. Это в значительной мере влияет на отождествление с агрессивным поведением персонажа. Вознаграждение закрепляет такой образ действий, снижая волевой контроль эмоциональных реакций.

Данной группе испытуемых характерна более высокая склонность к риску и потребность в острых ощущениях, появляющаяся из-за субъективной незначимости жизни. Полученный результат может быть вызван спецификой игры жанра МОВА: в процессе сражения команд друг с другом часто присутствует безжалостность и ожесточение к противнику. Однако, если гнев невозможно реализовать в игре, то это подавление энергии заворачивает его (гнев) вовнутрь, превращая его в аутоагрессию, в болезни и депрессивное саморазрушение. Также в играх жанра МОВА подросток не просто воспринимает некий контент, но активно действует, управляя игровым персонажем. Поэтому и идентификация с персонажем, совершающим агрессивные действия, становится более сильной. К тому же в этих играх часто агрессивное поведение подкрепляется вознаграждением, что способствует закреплению такого способа действия и значительно увеличивает степень готовности к рискованному поведению подростка. В играх жанра МОВА главная задача – победить соперника, а значит, каждый игрок отвечает за результат игры: если действия ведут к поражению команды, то пользователи могут пристыдить и унижить, что снижает чувство защищенности и неприкосновенности, – все это усиливает психическое разрушение, поскольку обостряет вину и стыд, раз за разом воспроизводя разрушение нормальности.

Выводы. Активность человека в виртуальной социализирующей среде киберпространства не ограничивается позицией его как зрителя, читателя или слушателя, он сам может организовывать и включаться в действие, влиять на происходящее. Совмещение иллюзорного, фантастического мира, при условии функционирования его по законам реальности, делают виртуальный мир необычайно притягательным.

Новая группа информационно-психологических феноменов, образующаяся вследствие создания в психике человека новой виртуальной реальности, остается малоизученной в настоящее время [7]. Профилактика развития девиантного поведения подростков в цифровом пространстве представляет собой важную и актуальную задачу. Одной из значимых и перспективных целей в профилактике развития девиантного поведения подростков в цифровом пространстве является поощрение формирования норм и правил поведения, а также обеспечение безопасности как для себя, так и для других людей.

Профилактическими мерами также могут выступать организация информационных кампаний о здоровом использовании интернета и цифровых технологий, проведение тренингов и семинаров для детей и родителей по управлению временем, развитию навыков саморегуляции и умеренному использованию онлайн-игр и социальных сетей, проведение образовательных программ о цифровой безопасности,

осознанном поведении в сети и защите личной информации, внедрение программ антибуллинга и тренингов по развитию эмоционального интеллекта и конфликтологии, повышение осведомленности родителей и педагогов о признаках киберагрессии и эффективных способах реагирования на нее, а также обучение детей этическому поведению в сети, развитие навыков эмпатии и общения в онлайн-среде.

Разработка стратегий повышения цифровой культуры также должна включать информирование подростков о важности защиты личной информации, конфиденциальности и безопасности онлайн-активности [6].

По результатам проведенного исследования можно заключить, что подростки, предпочитающие компьютерные игры жанра МОВА – «боевой арены онлайн» – в большей степени склонны к отклоняющемуся поведению.

Таким образом, в соответствии с проанализированной литературой и полученными практическим путем данными, можно сделать вывод, что для поддержания психологической и информационной безопасности молодого поколения следует содействовать развитию их социальной компетентности. Грамотное педагогическое и психологическое воздействие позволит подросткам осознать, что глобализация не должна приносить в окружающую действительность хоть и «трендовые», но деструктивные для отдельной личности и социума в целом явления, а цифровизация и безграничные возможности для поиска информации открывают широкое поле для саморазвития, расширения познавательных горизонтов и повышения уровня эрудиции, а не для растрачивания собственного времени на контент, ведущий к деградации личности.

Литература

1. Амбрумова А. Г., Жезлова Л. Я. О некоторых формах девиантного поведения у подростков // Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. Москва, 1973. С. 211–215.
2. Бушуева А. М. Основные формы девиантного поведения старших школьников в свете цифровизации и глобальных вызовов / А. М. Бушуева, И. А. Бушуев // Мир науки. Педагогика и психология, 2022. Т. 10. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN622.pdf>
3. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмурдского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика, 2012. № 1. С. 48–51.
4. Волченкова А. А. Специфика социальной адаптации и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков в условиях цифровизации. Российский девиантологический журнал, 2023. № 3 (2). С. 144–154.
5. Дозорцева Е. Г. Риски цифровой среды: Интернет и девиантное поведение учащихся подросткового возраста // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020). Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020. С. 263–267.
6. Клубников И. Ю. Девиантное поведение подростков: анализ роли современных медиа и цифровых технологий // Актуальные проблемы педагогики и психологии, 2023. Т. 4. № 7. С. 5–12.
7. Корневский К. М. Анализ психологических эффектов, возникающих при продолжительных пользованиях интернет-ресурсами с развлекательной целью // Бюллетень науки и практики, 2020. Т. 6. № 5. С. 444–450.
8. Костоломова М. В. Цифровая девиация как феномен новой социальной реальности: методологические основания и концептуализация понятия // Социологическая наука и социальная практика, 2020. Т. 8. № 2. С. 41–53.
9. Мешкова Л. Н. Современная цифровая среда как средство социокультурного становления личности подростка // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2021. Т. 10. № 4А. С. 23–32.
10. Петров С. В. Информационная безопасность: учебное пособие / С. В. Петров, П. А. Кисляков. Москва: «Русский журнал», 2011. 328 с.
11. Смирнова А. А., Захарова Т. Ю., Синогина Е. С. Киберугрозы безопасности подростков // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review), 2017. № 3 (17). С. 99–107.
12. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал, 2014. № 2 (14). С. 27–33.
13. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С. В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал, 2020. № 2 (38). С. 3–20.
14. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Москва: Смысл, 2017. 375 с.
15. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Дренёва А. А., Илюхина С. Н. Мы в ответе за цифровой мир: Профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: учебно-методическое пособие. Москва: Когито-Центр, 2019. 176 с.
16. Солдатова Г. У., Ярмина А. Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал, 2019. Т. 35. № 3 (35). С. 17–31.
17. Spitzberg B. H., Hoobler G. Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism. *New Media & Society*, 2002. № 4 (1). P. 71–92.

Психологическое сопровождение дошкольного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья

С. З.к. Ибрагимова, А. А. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Развитие инклюзивного образования является одним из основополагающих и перспективных направлений совершенствования системы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Основная цель инклюзивного образования заключается в том, чтобы предоставить всем учащимся с особыми образовательными потребностями целый спектр сервисов, включая образовательную среду, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, психологическое сопровождение, образовательная среда, психическое развитие детей с ОВЗ, развитие личности.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзия трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [9]. Особенности законодательства в Российской Федерации определяют правовую базу для развития и реализации инклюзивного образования. Законы и нормативные акты обеспечивают равные возможности для получения качественного образования всем детям, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности. Важно соблюдать и реализовывать эти законы в практической деятельности образовательных учреждений, чтобы каждый ребенок имел возможность полноценного обучения и развития.

Политические, культурные и социально-экономические преобразования в обществе приводят к изменениям в сфере отечественного образования. Н. П. Кушнерова и Т. И. Полиниченко отмечают, что одним из важнейших направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей является процесс поэтапного создания системы всесторонней поддержки семей, имеющих детей с инвалидностью и детей с ОВЗ [8].

Исследователи и практики инклюзивного образования работают над разработкой методологии, признающей детей как уникальные личности с разными образовательными потребностями. М. М. Кашапов и А. А. Волченкова отмечают, что в настоящее время уже накоплен значительный научный и практический материал, относящийся к теории и практике инклюзии; подход к преподаванию и обучению, который должен быть гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении все еще совершенствуется и развивается [7].

Очень важная составляющая инклюзивной культуры заключается в невербальном общении, правилах поведения и социальных нормах, которым следуют все участники образовательного процесса – учителя, учащиеся и их родители. Однако, фиксирование скрытой части инклюзивной культуры представляется сложным из-за трудно анализируемых ценностных и смысловых основ взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Описываемая область культуры определена в современной психолого-педагогической литературе, как «совокупность неосознаваемых положений, усвоенных процедур и способов поведения, которые были восприняты и вошли в привычку в такой степени, что люди не задумываются о них, это система представлений, норм, установок, ценностей и моделей поведения, которые являются общими для группы и являются условием устойчивости группы» [7].

С каждым годом количество детей, имеющих статус ОВЗ вследствие детской инвалидности, растет. Процесс успешной интеграции должен быть оптимизирован с помощью соответствующих условий уже в дошкольном возрасте. Для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей дошкольников с нарушенным развитием необходимо спроектировать новые формы организации образовательного процесса: обязательное включение всех участников образовательного процесса, комплексное сотрудничество специалистов дошкольного образовательного учреждения (психолого-педагогический консилиум). Наиболее часто воспитанники вынуждены адаптироваться под имеющиеся условия образовательной среды, однако такая организация системы обучения и воспитания оказывается неэффективной из-за особенностей нозологии детей.

Для успешной социализации и полноценного участия детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в жизни общества необходимо обеспечить соответствующую поддержку и помощь. Важной составляющей этого процесса является создание специальной образовательной среды, где ключевым фактором является единство всех участников образовательного процесса. Также необходимо разработать модель психологической помощи, которая будет направлена на преодоление возникающих преград и поможет ребенку развиваться в полной мере.

Воспитанники с ограничениями здоровья испытывают сложности в установлении контактов со сверстниками. Отечественные исследователи неоднократно обращались к рассмотрению особенностей общения детей различного возраста, но круг проблем, связанных с межличностными контактами воспитанников с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, до сих пор остается малоизученным.

Несмотря на широкую освещённость вопроса взаимоотношений дошкольников со сверстниками О. В. Дыбиной, Л. С. Выготским, Я. Л. Коломинским, И. А. Конева, Г. С. Никифоровым, С. А. Пономаревой, А. В. Ухановой, данных по вопросу сравнительного изучения социально-психологических особенностей дошкольников, имеющих нормативное развитие и дошкольников с недостаточным развитием, недостаточно. Одни авторы делают предположение о наличии общих и специфических особенностей становления социального интеллекта в условиях инклюзии. Другие указывают на наличие модально-специфических различий у детей с нарушенным развитием и отвергают наличие сходств с нормотипичными дошкольниками.

Возраст 5–7 лет у детей относится к критическому периоду психического развития, поскольку является переходной ступенью между дошкольным и младшим школьным этапом детства. Он характеризуется значительными изменениями в сфере социально-психологического развития: в процессе коммуникации ребенок учится соблюдению правил поведения в соответствии с нормой, а потом начинает эту норму осознать, формируется культура поведения.

Коммуникативная компетенция детей дошкольного возраста представляет собой совокупность индивидуальных качеств личности дошкольника, которые способствуют установлению социальных и межличностных взаимосвязей, ядром которых является взаимопонимание и обмен информацией, базирующиеся на вежливости, тактичности, гуманном отношении к семье, педагогам, сверстникам и т. д.

М. С. Староверова указывает, что детям с ОВЗ свойственны закрытость и отстраненность от окружающих, недоверчивость, стремление не привлекать к себе внимания, тревога и беспокойство [15]. Часто, несмотря на дружелюбие одноклассников и хорошие условия для благополучного личностного развития, обучающиеся с ОВЗ ведут себя отрешенно и не стремятся стать полноценными членами общества.

Исследователи отмечают значимые различия эмоциональных реакций детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормальным уровнем развития.

Э. Тржесоглава в качестве ведущих характеристик дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выделяет слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, суетливость, частую смену настроения, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому [17].

Форма выражения детьми своих эмоций, существенно влияет на их адаптацию в социуме, от этого во многом зависит то, как ребенка воспринимает его окружение. От эмоциональной атмосферы, которая создается в процессе общения детей и взрослых, зависит не только мотивация на развитие себя, как личности, но и психическое здоровье в целом.

Психологическое сопровождение в инклюзивном образовании играет ключевую роль в обеспечении психологического благополучия и развития детей с ОВЗ, а также в поддержании здоровья и эмоционального равновесия всех участников образовательного процесса. Оно направлено на создание социально-психологической атмосферы, способствующей эффективному взаимодействию между детьми с ОВЗ, их нормотипичными сверстниками и педагогами.

Задачами психологического сопровождения являются:

1. Оценка и диагностика психологического состояния детей с ОВЗ. Психолог проводит индивидуальные психологические обследования для определения специфических потребностей каждого ребенка, а также для выявления факторов, которые могут оказывать негативное влияние на его развитие и успешность обучения;
2. Поддержка развития и самооценки детей с ОВЗ. Психолог помогает детям развивать их индивидуальные способности и переживать успехи, способствуя укреплению их самооценки. Он так-

же оказывает психологическую поддержку в случае возникновения трудностей, помогая детям справляться со стрессом и адаптироваться к новым ситуациям;

3. Работа с педагогами и родителями. Психолог сотрудничает с педагогическими работниками для разработки индивидуальных планов обучения и поддержки детей с ОВЗ. Он также оказывает консультативную помощь родителям, указывая на особенности психического развития детей;
4. Создание поддерживающей среды. Психолог помогает создать безопасную и поддерживающую среду внутри образовательной организации, где имеется «запрос» на инклюзивное образование. Он разрабатывает и проводит тренинги для педагогов и учащихся, направленные на формирование толерантности, социальной ответственности и уважения к различиям.

Сопровождение инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями рассматривается как процесс, который включает в себя стратегию и тактику деятельности психолога. Его целью является создание наиболее благоприятных условий для включения детей с ограниченными возможностями в общество, а также формирование у них системы социальных навыков поведения и продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками на основе партнерских отношений.

Суть психологического сопровождения обучаемых с ограниченными возможностями здоровья заключается в создании психолого-педагогических условий для эффективного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В рамках этого процесса осуществляется обучающий тренинг по развитию социально-адаптивного ролевого поведения.

В ходе инклюзивного образования дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья должны привлекать внимание не только педагогов, медицинских работников и психологов, но и социологов, физиологов, реабилитологов и дефектологов. Для этого необходима комплексная система психофизиологического, медицинского и социально-педагогического сопровождения детей в рамках инклюзивного образования.

Современные веяния диктуют необходимость организации психолого-медико-социального сопровождения (ПМСС) лиц, чье развитие осложнено действием множественных неблагоприятных факторов.

В настоящее время выделяются два основных направления ПМСС: актуальное, направленное на решение уже возникших проблем, и перспективное, направленное на предупреждение отклонений в обучении и развитии.

В работе службы сопровождения существуют три взаимосвязанных компонента: анализ возможностей образовательной среды для обучения и развития, соответствующих уровню развития обучаемого; диагностика психического, личностного и социального развития обучаемого; реализация программ коррекционно-развивающего характера в индивидуальных и групповых занятиях.

Сопровождение обучаемых с особыми образовательными потребностями имеет свои особенности: приоритетным является не просто преодоление «неспешности» в обучении, а решение проблем социальной адаптации таких обучаемых; для работы с детьми, страдающими нарушениями сенсорно-двигательного аппарата и другими патологиями развития, необходимо специализированное оборудование; в штате сотрудников должны быть специалисты, имеющие специальную подготовку в области интегрированного образования: врачи, дефектологи, психотерапевты, психиатры.

Выделяются следующие категории нуждающихся в ПМСС:

1. Лица с психическими нарушениями в сферах: интеллектуальной (в том числе имеющим генетические синдромы); речевой; поведенческой (эмоциональной сфере, в том числе, расстройства аутистического спектра); двигательной (в том числе, детский церебральный паралич); сенсорной (нарушения слуха, зрения); лица с инвалидизирующими психосоматическими заболеваниями; страдающие от сложной структуры дефекта; подвергшиеся различным формам психического и физического насилия; лица с проблемами общения; лица с пограничными психическими расстройствами.
2. Степень выраженности нарушений: легкая (например, нарушения речи – ОНР III; нарушения в двигательной сфере – самостоятельно ходит, может сидеть, писать т. д.; соматические – может посещать школу, обучаться фронтально; сенсорная – не требуется дополнительных специальных приспособлений, дидактических материалов для фронтального обучения); выраженная (например, нарушения речи – ОНР I и II ур.р.р.; двигательные – передвигается на коляске, на фронтальных уроках требуется тьютор и т.д.)
3. Наличие или отсутствие статуса «особый ребенок»: прошел психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК), есть рекомендации по условиям и режиму включения ребенка в образовательный процесс; нет – не прошел ПМПК.

4. Наличие или отсутствие инвалидности.

В рамках инклюзивного обучения формируется индивидуальная программа сопровождения для лиц с особенностями здоровья и развития. Эта программа включает четыре основных модуля (подпрограммы), направленные на решение проблем семьи, педагогического персонала, самого обучающегося и его сверстников.

Важным принципом данного подхода является комплексное, гибкое и оперативное решение проблем, возникающих при инклюзивном обучении. Чтобы обеспечить полноценное и планомерное сопровождение, необходимо заключение трехстороннего «договора» между специалистами, сопровождающими ребенка, его родителями и администрацией образовательного учреждения.

Для реализации указанных программ используются различные стратегии и методы психологической помощи, такие как диагностика, консультирование и тренинг. Кроме того, применяются игровые методы, методы ролевого моделирования, методы семейной и поведенческой терапии, специальные обучающие методы (например, «tribes»), создание видеofilьмов и другие.

Осуществляется также контроль эмоционального состояния и адаптации обучающегося. Основными задачами службы являются создание условий для гармоничного развития личности, физического и интеллектуального развития, а также социальной адаптации. Служба также ставит перед собой задачу раннего выявления и включения обучающихся с проблемами в развитии в среду сверстников, профилактики и коррекции различных отклонений в развитии.

Еще одна цель службы – повышение родительской компетентности и предотвращение нарушений в детско-родительских отношениях. Для этого проводятся специальные мероприятия, которые предотвращают инвалидизацию семьи и социальное сиротство. Отдельное внимание также уделяется развитию общечеловеческих ценностей и принятию философии социальной инклюзии.

Таким образом, данная форма деятельности имплицитно включает в себя ценностные и содержательные аспекты инклюзии. Варианты и направления работы службы сопровождения семей с детьми достаточно разнообразны: индивидуальные консультации и занятия; консультации специалистов службы по требованию родителей и специалистов; индивидуальные и групповые консультации для специалистов образовательных организаций. Основное внимание уделяется проведению групповых занятий для родителей и детей, где помимо нормотипичных детей присутствуют дети с различными формами отклонений в развитии и их родители в соотношении: 70% без отклонений в развитии, 30% особых детей.

Образовательная среда, наполненная конкретным содержанием для детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует в будущем их включению в доступные виды деятельности и социальные отношения, что делает их адаптацию к обществу менее травматичной. Инклюзивная культура образовательной организации позволяет обучающимся, имеющим нормальное развитие, приобрести опыт толерантной коммуникации, формирует чувство ответственности и уважения к окружающим, развивает эмпатию. Для педагогов создается уникальная возможность практики индивидуального и личностно-ориентированного обучения.

Построение инклюзивной культуры в образовательной организации играет решающую роль в успешной интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в дошкольное и школьное сообщество. Построение такой культуры способствует формированию безопасной и толерантной среды, где каждый участник общества ценится и находит поддержку для своего развития. Инклюзивные ценности, разделяемые всеми участниками образовательного процесса, являются основой для принятия важных решений и практики обучения на каждом уровне. Развитие инклюзивной культуры требует непрерывного внимания и участия каждого.

Литература

1. Адеева Т. Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию // Сибирский педагогический журнал, 2016. № 4. 112–119.
2. Алехина С. В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение, 2017. № 4. С. 1–9.
3. Андреева Е. И. Когнитивный компонент психологической готовности родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к эффективной поддержке ребенка в условиях инклюзивного образования // Общество: социология, психология, педагогика, 2022. № 8. С. 77–81.
4. Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для студентов вузов на факультетах педагогики, психологии и социальной работы / Под ред. Е. Г. Силаевой. Москва: Академия, 2012. 192 с.

5. Васильева Е. Н., Щербаков А. В. Психологическая готовность к родительству. Нижний Новгород, 2015. 208 с.
6. Глухова Е. С., Литвина С. А. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования // Психология обучения, 2013. № 1. С. 28–39.
7. Кашапов М. М., Волченкова А. А. Модель психического подростков в контексте инклюзивного образования // Вестник Костромского государственного университета, 2021. Т. 27. № 2. С. 118–127.
8. Кушнерева Н. П., Полиниченко Т. И. Инклюзивное образование в России в дошкольных образовательных организациях в условиях ФГОС ДО: практика и перспективы // Инновационная наука, 2021. № 4. С. 165–168.
9. Луговский В. А., Сурженко Л. В., Кох М. Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности как основа конкурентоспособности выпускников вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2018. Т. 24, № 1. С. 65–69.
10. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации: от 29 дек. 2012 № 273 – ФЗ. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>
11. Пономарева И. А. Рефлексивность как один из основных компонентов готовности педагогов к обучению учащихся спортсменами высоких достижений // Мир науки, культуры, образования, 2013. № 5 (42). С. 199–201.
12. Самсоненко Л. С. Особенности развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования // Гуманитарные науки, 2021. № 4 (56). С. 110–117.
13. Санжаева Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество, 2016. № 2. С. 3–12.
14. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2015. № 11. С. 54–62.
15. Слюсарева Е. С. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования, 2020. № 67 (2). С. 324–327.
16. Староверова М. С. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // Успехи современной науки и образования, 2016. № 2. С. 112–116.
17. Яговкина Л. С. Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2009. № 3. С. 156–165.
18. Webster A. A., Carter M. A. descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 2013. №38 (1). P. 1–11.

Киберагрессия подростков

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

Аннотация. В настоящей статье представлен анализ набирающего обороты феномена киберагрессии в виртуальной коммуникации, ее видов и основных причин возникновения в подростковом возрасте. Приводится теоретический обзор развития личности и житейских ориентиров в подростковом возрасте в современной реальности; а также таких понятий, как киберагрессия, кибербуллинг, флейминг, троллинг, хейтинг и киберсталкинг. Определяются задачи для дальнейших исследований данной проблемы.

Ключевые слова: цифровая культура, коммуникация, киберагрессия, подростки.

Введение. В современном мире Интернет становится неотъемлемой частью жизни детей и взрослых. Интернет предоставляет доступ к огромному количеству информации и, безусловно, общению. Виртуальная коммуникация в последние годы во многом заменила реальное общение. Однако, как и в любом коммуникативном пространстве, в интернете человек может столкнуться с проявлениями деструктивного поведения – неприемлемым контентом, онлайн-буллингом, киберпреступлениями и так далее.

Актуальность проблемы киберагрессии в медиапространстве в современном мире привлекает внимание многих исследователей, как психологов, так и педагогов (Г. У. Солдатов, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, М. Appel, В. Batinic, P. Holtz, B. Stiglbauer, S. Lee и др.) [3, 8, 10]. В связи с высокой теоретической и практической актуальностью данной темы было теоретическое исследование склонности к киберагрессии среди подростков.

Цель: теоретический анализ феномена киберагрессии подростков.

В процессе социализации ребенком усваиваются различные культурные нормы того общества, в котором он живет. Нормы, правила и ценности ограничивают деструктивные поведенческие проявления. Согласно Л. С. Выготскому в рамках исторического развития человечества возникают и формируются различные культурные формы поведения, которые имеют возрастную специфику и определяются социальной ситуацией развития [2, 5]. Фигура взрослого – родителя, педагога, психолога, специалиста сопровождения играет в данном вопросе первостепенную роль, задавая репертуар культурных практик, в том числе, практик совладания с агрессией, осваиваемых детьми в процессе социализации. Современный контекст цифровой социализации характеризуется значительным разрывом между родителями и детьми в освоении цифрового пространства, что не может не отражаться на особенностях конструирования культурных норм в формате онлайн. В подростковом возрасте происходит интенсивное физическое, физиологическое и когнитивное развитие, происходят эмоционально-чувственные изменения. В данный период важно обратить внимание на факторы, оказывающее сильное влияние на этические нормы поведения подростка. Так, цифровое пространство как часть социальной ситуации развития подростка оказывается вне привычных механизмов передачи культурного опыта от взрослых к детям, что может обуславливать специфику агрессивного поведения в сети. Виртуальный мир, в который погружаются подростки, полон насилия, убийств и жестокости. Тематика имеющихся на рынке видеоигр имеют военный, криминальный, фантастический (с героями-мутантами, зомби) и спортивный (часто сопряженный с агрессивным вождением) сюжеты. Жестокость и агрессия в большинстве компьютерных игр являются нормой поведения. Согласно теории социального научения А. Бандуры, люди, играющие за персонажей, задействованных в игре, способны перенимать их черты характера. Подростки склонны отождествлять себя с игровыми персонажами, подражать им, копировать поведение. Опасность такого поведения состоит в том, что подростки могут переносить стиль общения и поведения с напарниками по игре на реальную жизнь. Негативные эмоции после неудачи также выплескиваются на родных и друзей.

Таким образом, важным исследовательским вопросом становится соотношение агрессии как части человеческой природы и специфичности ее проявления в онлайн-пространстве.

Определение и понимание киберагрессии невозможно без обращения к определению агрессии в офлайн. Агрессия в психологии рассматривается как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам совместного существования людей в социуме, приносящее вред, физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Однако в случае с онлайн-агрессией некоторые из обозначенных в определении особенностей утрачиваются или приобретают иные формы.

Киберагрессия, опосредствованная электронными устройствами и виртуальным пространством, может не оказывать на личность непосредственного физического воздействия. Место физического ущерба здесь могут занять «цифровые повреждения», которые незаметны для окружающих, но способны оказывать продолжительное негативное воздействие на психологическое состояние жертвы [4].

Распространение информационных технологий и интернета привело к появлению нового вида травли – кибербуллинг. Кибербуллинг получил свое название от английского слова «bull» – бык с родственными значениями: агрессивно нападать, придирааться, провоцировать, доминировать, терроризировать, травить. Б. Белсей дает следующее определение кибербуллингу: «Кибербуллинг – использование информационных и коммуникационных технологий, например электронной почты, мобильного телефона, личных интернет-сайтов, для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей» [11].

Кибербуллинг имеет различные формы, наиболее распространенные из них это: флейминг, троллинг, хейтинг и киберсталкинг.

В науке представлены разработки различных подходов к исследованию и классификации агрессивного поведения в Интернете. Выделяются такие виды киберагрессии как флейминг (разжигание спора, публичные оскорбления и эмоциональный обмен репликами в интернете между участниками в равных позициях), троллинг (размещение в интернете провокационных сообщений с целью вызвать негативную эмоциональную реакцию или конфликты между участниками), хейтинг (ненавистнические комментарии и сообщения, иррациональная критика в адрес конкретного человека или явления, часто без обоснования своей позиции) и киберсталкинг (использование электронных средств для преследования жертвы через повторяющиеся сообщения, вызывающие тревогу и раздражение) [3].-

Ученые разрабатывают различные подходы к исследованию и классификации агрессивного поведения в Интернете. Выделяются такие виды киберагрессии как флейминг, троллинг, хейтинг и киберсталкинг

Далее обсудим их подробнее, опираясь на исследования Г. У. Солдатовой [6].

Флейминг – деструктивная онлайн-коммуникация в виде агрессивных вербальных выпадов одного или нескольких участников онлайн-дискуссии [7]. По мнению Р. O'Sullivan, A. Flanagan [12] флейминг приводит к разжиганию в интернете спора между собеседниками, включающего публичные оскорбления и эмоциональный обмен высказываниями между участниками. Флейминг возникает импульсивно из-за невозможности сдержать собственные эмоции и может являться защитной реакцией на воспринимаемое оскорбление (в этом ключе необходимо отметить, что не обязательно, чтобы собеседник действительно в своем комментарии подразумевал оскорбление) или неприемлемое мнение, выраженное другими [17]. Распространенность флейминга также связывается с иллюзией отсутствия эмоциональных переживаний собеседника в контексте дистанционного онлайн-взаимодействия [17]. Комментарии к различному контенту в сети становятся наиболее распространенными площадками «разжигания войны эмоций» («flame war»), а нарушение норм коммуникации со стороны других пользователей, в первую очередь, грубая или нецензурная лексика, выступают катализатором перехода дискуссии во флейминг [18]. При сравнении с другими видами киберагрессии в качестве особенностей флейминга можно выделить его диалогический характер, который выражается в равенстве позиций участников «токсичной» дискуссии; относительно ограниченные временные рамки (подобно пламени противостояние может быть ярким, но не долговременным); низкий риск длительных негативных эмоциональных последствий.

Троллинг разнообразен по своей природе и продолжает постоянно развиваться. Троллинг представляется неоднозначным явлением и может связываться как с целью привлечь внимание к проблеме, обнажить социальные конфликты, бросить вызов, обучить и др., так и с целью злоупотребить информацией, обмануть, причинить вред по отношению к другим пользователям интернета [9]. Внимание ученых при исследовании троллинга сконцентрировано как на деструктивной онлайн-деятельности и определяться как «процесс размещения на виртуальных коммуникативных ресурсах провокационных сообщений с целью нагнетания конфликтов посредством нарушения правил этического кодекса интернет-взаимодействия» [1]. Существенной характеристикой троллинга является отсутствие потребности в диалоге, основной целью становится привлечение внимания для получения эмоциональной реакции со стороны окружающих на высказывание тролля [11]. Исследователи отмечают, что наиболее часто сетевым троллингом занимаются меланхолики, на втором месте — холерики. Респондентам, занимающимся троллингом, характерны такие социально-психологические особенности, как косвенная агрессия и низкое чувство вины. Также можно сделать вывод о том, что большая часть интернет-троллей обладает подвижной нервной системой (по типу темперамента меланхолика и холерика) и, вследствие сложностей с выражением прямой агрессии, они выражают косвенную и вербальную агрессию посредством сети Интернет. При этом большинство испытывает страх напрямую проявлять агрессию, опасаясь угро-

зы наступательной ответной реакции со стороны оппонента. Таким образом, система, которая позволяет вести удаленное общение и поддерживать анонимность позволяет не только свободно выражать свое мнение, но и безнаказанно преследовать других людей на условиях анонимности и физической удаленности от своей жертвы.

Троллинг выражается в разных формах:

- медиа-атака (публичное размещение звуковых файлов, провокационных или шокирующих изображений и ссылок);
- подстрекание (комментарии-провокации экстремистского или расистского характера);
- мнения-утверждения (собственное мнение заявлено как истина или факт без всяких аргументов и доказательств);
- публикация деталей или спойлеринг (с англ. spoil – «портить») – преднамеренное разглашение развязки сериала, книги и пр.;
- сообщения на тему политики (провокационные мнения на злобу дня);
- игра на чувствах и эмоциях пользователей (затрагиваются моральные и этические нормы).

В отличие от флейминга, троллинг нацелен на прямое издевательство над пользователями. Тролли получают истинное наслаждение от такого взаимодействия с аудиторией. Несмотря на внешнюю форму шутовства и пародирования, троллинг – деструктивная онлайн-коммуникация. Основная цель троллинга – нагнетание конфликта (религиозного, политического, личного). Причем провокационные сообщения не всегда облачаются в грубую и примитивную форму.

Хейтинг – совершение или пропаганда с помощью инфокоммуникационных технологий ненавистнических действий, направленных против какой-либо группы или лица, по какому-либо признаку [13]. Обычно поводом для хейтинга становится какая-либо социальная активность самого человека – его пост в социальной сети, выложенное фото, видеоролик или комментарий. Хейтинг может выражаться в оскорбительных, злобных или угрожающих высказываниях в таких онлайн-форматах, как сообщения, комментарии, видеоролики или фотографии [18]. Хейтинг выступает инструментом подавления инаковости как основы разнообразия в мире и, с эволюционной точки зрения, представляет особую опасность для массового сознания, в формировании которого в современном мире значительную роль играет онлайн-контент.

Киберсталкинг – систематическое преследование человека, группы лиц или компании (жертвы), их запугивание и/или домогательство с использованием сети интернет и электронных средств коммуникации [15]. Б. Шпицберг и Г. Хублер предложили четыре критерия определения киберсталкинга: 1) повторяющиеся действия, 2) вторжение в личную жизнь жертвы, 3) наличие угрозы жертве, 4) наличие угрозы значимым социальным контактам жертвы [16].

Формы и проявления киберсталкинга разнообразны: отправка навязчивых знаков внимания, вульгарных картинок и видео; непристойные предложения; настойчивые просьбы личной встречи; угрозы; распространение личной информации (если агрессор знаком с жертвой) и пр.

Киберсталкеров можно классифицировать:

- мстительные киберсталкеры – активные агрессоры, способны взломать пароли, почту и пр.;
- сквозные киберсталкеры к личным отношениям не стремятся, но угрозы отправляют активно с целью вызвать болезненные ощущения у жертвы;
- интимные киберсталкеры могут быть из близкого окружения или незнакомцы; делают упор на чувства, завоевывают внимание любой ценой;
- коллективные киберсталкеры преследуют жертву группой; активность проявляют только в «стае» единомышленников.

Кибербуллинг – это агрессивные, умышленные, продолжительные во времени действия, совершаемые группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта и повторяющиеся неоднократно в отношении жертвы, которой трудно защитить себя [6]. Таким образом, кибербуллинг является особым типом агрессивного поведения, представляющего одну из форм киберагрессии в целом [19]. Кибербуллинг становится для агрессоров способом самоутверждения, а безнаказанность дает полное ощущение вседозволенности, при этом они не осознают, что их действия могут нанести реальный вред объекту травли. Часто травля в виртуальном пространстве оказывается продолжением или становится началом травли в реальной жизни. Отметим, что любой человек может стать как жертвой, так и агрессором, поскольку существует неравенство сил в онлайн-пространстве, определяющееся, в том числе различиями в уровне развития цифровой компетентности участников ситуации [6].

Далее представим виды агрессивного поведения в Интернете на основании типологической модели киберагрессии, предложенной К. С. Рунионсом [14]. По мнению К. С. Рунионса, киберагрессию подростков можно описать через их мотивационные цели (инициативная или ответная киберагрессия) и способность к поведенческому самоконтролю (импульсивная или произвольная киберагрессия). Эта модель предполагает четыре формы киберагрессии в подростковом возрасте: 1) импульсивно-ответную, 2) произвольно-ответную, 3) импульсивно-инициативную и 4) произвольно-инициативную [14]. По мнению исследователя, ответная киберагрессия может носить импульсивный характер, являясь реакцией на провокации со стороны других пользователей, или же осуществляться произвольно, в качестве расчетливых действий, направленных на то, чтобы наказать обидчика. Инициативная киберагрессия также может принимать импульсивные и контролируемые формы [14].

По данным исследований [6] подростки считают Интернет относительно безопасным местом – более безопасным, чем улица, но более опасным, чем хорошо освоенные места: школа и дом. Напротив, по оценкам родителей, интернет занимает третье по опасности место после мира и страны, обгоняя по этому показателю даже город и улицу. Так, оценивая Интернет, родители опасаются его негативного влияния на своего ребенка даже в большей степени, чем влияния улицы, тогда как сами подростки считают его относительно безопасным местом. Чаще всего подростки встречаются с таким видом киберагрессии, как флейминг, который родители оценивают примерно так же, как и их дети. В отличие от других видов, флейминг, который можно отнести к типу импульсивной (по Л. Берковицу) или экспрессивной (по С. Фешбаху) агрессии, в наименьшей степени направлен против самого человека. Механизмом запуска для флейминга часто является именно расхождение во взглядах на какую-то проблему. «На личности» оппоненты, как правило, переходят позже, и тогда ситуация может перейти в другой статус. О флейминге легче рассказать, он менее сопряжен с чувством вины и стыда, в нем легче признаться, поскольку он не столь социально порицаем. Именно поэтому родители о нем осведомлены. Все остальные виды киберагрессии – троллинг, хейтинг, сталкинг, которые можно отнести к инструментальной, а иногда к проактивной агрессии, недооцениваются родителями и подростками.

Киберагрессия становится распространенным видом деструктивного поведения в сети. Среди всех поколений именно подростки, особенно старшие, находятся в зоне риска по интенсивности столкновения с киберагрессией.

Таким образом, на основании теоретических данных мы можем сделать ряд выводов:

- 1) подростки и молодежь интенсивно сталкиваются с агрессивной коммуникацией в сети;
- 2) родители недооценивают наличие такого опыта у своих детей;
- 3) наиболее распространенными видами агрессии являются флейминг, троллинг и хейтинг;
- 4) старшие подростки чаще остальных возрастных групп сталкиваются с различными видами агрессии, в том числе, кибербуллинг;
- 5) внешность и личностные характеристики чаще всего становятся поводами для киберагрессии;
- 6) в качестве основных мотивов киберагрессоров выступают развлечение и власть;
- 7) безнаказанность, простота и скорость, анонимность онлайн-пространства делает его более привлекательным для выражения своего мнения и агрессии по сравнению с оффлайн;
- 8) подростки реже видят в родителях ресурс для поддержки в ситуации онлайн-травли, пытаются справиться с переживаниями в одиночестве или с помощью друзей;
- 9) ответственность за снижение агрессии в цифровой среде всеми возрастными группами возлагается в большей мере на внешнюю регуляцию со стороны технической поддержки онлайн-сообществ (модераторов).

Данная ситуация свидетельствует о достаточно высоком уровне киберагрессии в настоящее время. Во многом это объясняется, с одной стороны, особенностями самого онлайн-пространства (анонимность, дистантность, отсутствие пространственных и временных ограничений) и распространением цифровых технологий коммуникации (смартфоны), с другой стороны, новизной этого пространства и, как следствием, отсутствием выработанных норм и правил взаимодействия – цифровой культурой. Интернет стал новой «terra incognita» в коммуникации, в которой не действуют выработанные десятилетиями правила поведения в обществе – подобию Дикого Запада в цифровую эпоху. Дальнейшее расширение и углубление исследований в области цифровой коммуникации и киберагрессии является основой для решения важной задачи для современного общества – разработка стратегий повышения цифровой культуры и снижения агрессивности онлайн-среды.

Важно отметить, что любое проявление киберагрессии вызывает у подростка острые негативные эмоциональные переживания. Однако взрослые не всегда об этом знают, в виду низкой осведомленности по поводу того, что делает ребенок в сети. Даная ситуация связана с тем, что немногие дети от-

кровенно рассказывают родителям о негативном опыте в цифровом пространстве. Причин может быть много, как правило, они связаны с детско-родительскими отношениями, доверием в них.

Таким образом, по итогам проведенного теоретического анализа установлено, что к основным причинам киберагрессии в подростковом возрасте можно отнести следующие проблемы:

- компенсацию собственной неполноценности, месть, зависть;
- желание разнообразить свой досуг и развлечься, рассматривая такое поведение как нормативное;
- стремление соответствовать нормам своей группы, давление сверстников;
- недостаток внимания со стороны родителей;
- отсутствие рамок дозволенного поведения ребенка;
- жесткая дисциплина.

По мере взросления подростки чаще проявляют агрессию в сети ради развлечения и отдыха, нежели пытаясь сознательно навредить собеседнику. Отметим, что большинство подростков, склонных к киберагрессии чувствуют себя уверенно при общении в социальных сетях, их привлекает безнаказанность, возможность свободно выражать свои мысли и эмоции, ощущение превосходства, поддержка группы.

Киберагрессия отличается от агрессии в реальной жизни и стрессовые последствия могут быть более сильными. Это связано с особенностями интернет-среды, которая обеспечивает анонимность агрессорам, а круглосуточный доступ к онлайн-публикациям неограничен. Последствия киберагрессии значительно влияют на психологическое и эмоциональное состояние участников. Люди, побывавшие в ситуации киберагрессии, чувствуют повышенное беспокойство, одиночество, отчаяние, трудности в общении и обучение, причем как в роли жертвы, так и в роли агрессора.

Таким образом, перед школой, как одним из ведущих социальных институтов, стоит задача участия в управлении процессами традиционной и цифровой социализации для воспитания здоровой и успешной личности.

Для решения данной задачи стоит учитывать особенности изменившейся социальной ситуации развития современного ребенка. В последнее время происходит постоянное снижение возраста интернет-участников, раннее и массовое овладение высокотехнологичным арсеналом новых культурных средств. Вместе с тем увеличивается времяпровождение ребенка в виртуальном пространстве и в смешанной реальности, которые формируют новую, плохо регламентированную для него среду обитания.

В настоящее время среди подростков происходит значительное влияние глобальной цифровизации, в результате которого появляются новые особенности в их поведении. Одной из характеристик старших подростков является излишняя самоуверенность в интернет пространстве и социальных сетях, которая может приводить к различным последствиям, включая столкновения с киберагрессией.

Интернет-пространство обладает определенной спецификой, что позволяет подросткам чувствовать себя уверенно при общении в социальных сетях, где они не находятся в прямом контакте с собеседником. Чувство безнаказанности, возможность свободно выражать свои мысли и эмоции может привести к необдуманным поступкам и привлечь внимание киберагрессоров.

Подростки, имеющие пониженную социальную активность в реальной жизни, также становятся более уязвимыми к киберагрессии. Интернет-пространство, в отличие от реального мира, существует без привязки к конкретному месту и времени, что позволяет общаться с любыми людьми в любое время. Однако, этот вид общения не способствует укреплению социального круга и может негативно сказаться на психологическом состоянии подростка.

Клиповое мышление также является одной из особенностей, которые можно выделить у современных подростков. Они склонны к быстрому восприятию информации и кратковременному запоминанию ее элементов, в результате чего происходит обесценивание информации. Более того, клиповое мышление может привести к поверхностному отношению к источникам информации, что может негативно сказаться на подростковом понимании сущности проблем и конфликтов в интернет пространстве.

Таким образом, глобальная цифровизация оказывает серьезное влияние на поведение и развитие личности подростков. Излишняя самоуверенность, пониженная социальная активность, клиповое мышление и обесценивание информации – это особенности, которые требуют дополнительного внимания и исследования.

Профилактика киберагрессии в старшем подростковом возрасте имеет важное значение для формирования здоровой и стабильной психической и эмоциональной сферы подростков. Для этого необходимы психолого-педагогические условия, которые помогут подросткам развивать эмпатию, уважительное отношение к окружающим и понимание негативных последствий своих действий в киберпространстве.

Первое условие – это создание безопасного пространства для общения. Взрослые должны контролировать доступ подростков к социальным сетям и ограничивать время их пребывания в Интернете. Подросткам стоит напоминать о необходимости общаться только с реальными друзьями, избегать общения с незнакомыми людьми и не давать свои личные данные.

Второе условие – это формирование навыков позитивной коммуникации. В школах и семьях нужно активно развивать навыки общения и уважительного отношения к окружающим. Подросткам нужно научиться конструктивной критике, уважительному выражению своих мыслей и чувств без оскорблений и обидных высказываний.

Третье условие – это развитие эмпатии и социальной компетентности. Подросткам нужно научиться понимать чувства и переживания других людей, быть открытыми для диалога и готовыми помочь, если это необходимо. Такие навыки отношений помогут подросткам избегать конфликтных ситуаций и находить конструктивные решения при возникновении проблем.

Четвертое условие – это регулярное обучение вопросам безопасности в сети. Подростки должны знать, как защитить свои данные, как искать информацию в интернете, как использовать социальные сети без вреда для своего здоровья и психического состояния.

Конечно, невозможно полностью избежать конфликтов и неудач в киберпространстве. Но правильная профилактика киберагрессии позволит подросткам укрепить свою психическую устойчивость и уверенность в себе, а также научит их быть ответственными и заботливыми в отношениях со своими сверстниками.

Дальнейшее исследование в области интернет-коммуникаций и киберагрессии в среде подростков видится нам перспективными, с целью снижения киберагрессивности участников интернет-взаимодействия, с учетом уровня развития их социальных навыков, а также возрастных особенностей. А также, на основе уже проведенных и будущих исследований требуется разработка профилактического инструментария, направленного на совладание с данной серьезной проблемой.

Литература

1. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика, 2012. № 1. С. 48–51.
2. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1982. 368 с.
3. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Москва: Смысл, 2017. 375 с.
4. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Дренева А. А., Илюхина С. Н. Мы в ответе за цифровой мир: профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: учебно-методическое пособие. Москва: Когито-Центр, 2019. 176 с.
5. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество, 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
6. Солдатова Г. У., Ярмина А. Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал, 2019. Т. 35. № 3 (35). С. 17–31.
7. Alonzo M., Aiken M. Flaming in electronic communication. *Decision Support Systems*, 2004. Vol. 36. P. 205–213.
8. Appel M., Stiglbauer B., Batinic B., Holtz P. Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers // *Computers in human behavior*, 2014. Vol. 33. P. 235–241.
9. Buckels E. E., Trapnell P. D., Andjelovic T., Paulhus D. L. Internet trolling and everyday sadism: Parallel effects on pain perception and moral judgment. *Journal of Personality*, 2019. Vol. 87. P. 328–340.
10. Lee S. Analyzing negative SNS behaviors of elementary and middle school students in Korea // *Computers in Human Behavior*, 2015. Vol. 43. P. 15–27.
11. March E., Litten V., Sullivan D. H., Ward L. Somebody that I (used to) know: Gender and dimensions of dark personality traits as predictors of intimate partner cyberstalking. *Personality and Individual Differences*, 2020. Vol. 163, 110084.
12. O'Sullivan P. B., Flanagan A. J. Reconceptualizing «flaming» and other problematic messages. *New Media & Society*, 2003. № 5 (1), P. 69–94.
13. Reichelmann A., Hawdon J., Costello M., Ryan J., Blaya C., Llorent V., Oksanen A., Räsänen P., Zych I. Hate Knows No Boundaries: Online Hate in Six Nations. *Deviant Behavior*, 2020. P. 1–12.
14. Runions K. C., Bak, M., Shaw, T. Disentangling functions of online aggression: The cyber-aggression typology questionnaire (CATQ). *Aggressive Behavior*, 2017. Vol. 43. № 1. P. 74–84.
15. Sheldon P., Rauschnabel P. A., Honeycutt J. M. Cyberstalking and Bullying. *The Dark Side of Social Media*, 2019. P. 43–58.
16. Spitzberg B. H., Hoobler G. Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism. *New Media & Society*, 2002. № 4 (1). P. 71–92.

17. Voggesser B. J., Singh R. K., Göritz A. S. Self-control in Online Discussions: Disinhibited Online Behavior as a Failure to Recognize Social Cues. *Frontiers in Psychology*, 2018. № 8, 2372.
18. Wachs S., Wright M. Associations between bystanders and perpetrators of online hate: The moderating role of toxic online disinhibition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018. № 15 (9), 2030.
19. Zych I., Ortega-Ruiz R., Marín-López I. Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 2016. № 22. P. 5–18.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.07

Взаимосвязь понимания «безопасности» и предпочтения «опасных» и «безопасных» видов профессиональной деятельности

Т. Л. Чудакова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлено исследование взаимосвязи между пониманием понятия «безопасность» и предпочтением опасных и безопасных видов профессиональной деятельности (на примере профессиональных военнослужащих и представителей «социальных» профессий). Показана специфика содержания определений «безопасности», критериев оценки опасности / безопасности профессиональной деятельности, актуальных профессиональных угроз и др. в разных типах профессий.

Ключевые слова: безопасность, опасные виды деятельности, безопасные виды деятельности, понимание.

Изучение феномена безопасности в настоящее время осуществляется различными науками. Особую актуальность приобретает исследование безопасности в рамках психологии, поскольку безопасность, являясь *объективным* феноменом, отражается в психике человека в виде *субъективного* состояния. Это состояние имеет положительную эмоциональную окраску, является личностно и социально привлекательным. Нарушения переживания безопасности, с другой стороны, приводят к переживанию тревоги, эмоционального напряжения, стресса, а в случае попадания человека в экстремальную ситуацию могут привести к развитию у него стрессовых расстройств психики. Поэтому изучение различных аспектов психологической безопасности является очень актуальным.

Исследование феномена безопасности в психологической науке может осуществляться разными путями. Во-первых, это изучение непосредственно состояния безопасности: его феноменологии, детерминант, места в структуре личности и т. д. Этому посвящены, в частности, наши предыдущие исследования [4, 6 и др.]. Во-вторых, это изучение *понимания* людьми понятия «безопасность», того, как оно представлено в сознании людей. От того, что люди вкладывают в понятие «безопасность», зависит их восприятие мира (оценка опасности / безопасности различных ситуаций, критерии такой оценки).

Целью данного исследования выступило изучение взаимосвязи между пониманием понятия «безопасность» и предпочтением опасных и безопасных видов профессиональной деятельности.

Мы выдвинули *гипотезу* о том, что представители разных профессиональных групп по-разному характеризуют понятие «безопасность» и, следовательно, по-разному оценивают степень безопасности своей профессиональной деятельности.

Методы исследования. Была составлена авторская анкета, где испытуемые давали определение безопасности, оценивали степень безопасности своей профессиональной деятельности, перечисляли наиболее опасные, по их мнению, сферы профессиональной деятельности и др.

В анкету вошли следующие вопросы:

1. Что Вы понимаете под словом «безопасность»?
2. Какую ситуацию / какие условия деятельности можно считать безопасными?
3. Как Вы считаете, профессиональная деятельность по Вашей должности является безопасной (в первую очередь, для Вас)?
 - А) да, является безопасной;
 - Б) нет, данная деятельность опасна;
 - В) затрудняюсь ответить (деятельность нельзя однозначно назвать опасной или безопасной)

4. Оцените степень безопасности Вашей профессиональной деятельности, используя шкалу от 1 («моя профессиональная деятельность сопряжена с большой опасностью и риском») до 5 («моя профессиональная деятельность абсолютно безопасна»).
5. Какие угрозы (опасности) при работе по Вашей профессии могут существовать для работника? Актуальны ли они для Вас?
6. Какие профессиональные моменты могут вызывать тревогу / страх / напряжение на Вашей работе? Присутствуют ли эти факторы в Вашей профессиональной деятельности?
7. В качестве специалиста какой профессии Вы в любом случае отказались бы работать по причине опасности профессиональной деятельности (если такие есть)? Какие опасные факторы в данном(ых) виде(ах) деятельности для Вас неприемлемы?

Далее мы производили анализ ответов испытуемых на вопросы анкеты. В том числе, использовали статистический метод определения достоверности различий: U-критерий Манна–Уитни.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 53 испытуемых: 27 представителей опасных профессий (профессиональные военнослужащие) и 26 представителей безопасных профессий (представители «социальных» профессий – учителя, преподаватели, психологи, врачи). Все испытуемые осуществляли профессиональную деятельность своего типа не менее 1 года.

Результаты исследования и дискуссия. Полученные нами в результате анкетирования субъективные определения безопасности были типизированы. Было выделено 6 основных категорий определений:

1. Безопасность как защищенность (31%);
2. Безопасность как отсутствие угроз (жизни и здоровью) (29%);
3. Безопасность как стабильность обстановки (11%);
4. Безопасность как положительное эмоционально-когнитивное состояние (спокойствие, эмоциональный комфорт, уверенность) (19%);
5. Безопасность как сохранность здоровья (4%);
6. Безопасность как результат деятельности человека и организационных условий (соблюдение техники безопасности) (6%).

Таким образом, чаще всего респонденты определяют безопасность через категории защищенности, отрицания опасностей и субъективные характеристики, что совпадает с основными подходами к пониманию безопасности в науке [1].

Нам интересно было выяснить, отличается ли понимание безопасности у представителей опасных и безопасных профессий.

В группе представителей опасных профессий были выделены следующие типы определений безопасности:

1. Безопасность как защищенность (44%);
2. Безопасность как отсутствие угроз (жизни и здоровью) (33%);
3. Безопасность как стабильность обстановки (7%);
4. Безопасность как положительное эмоционально-когнитивное состояние (спокойствие, эмоциональный комфорт, уверенность) (16%).

В группе представителей безопасных профессий – следующие типы:

1. Безопасность как защищенность (16%);
2. Безопасность как отсутствие угроз (жизни и здоровью) (24%);
3. Безопасность как стабильность обстановки (16%);
4. Безопасность как положительное эмоционально-когнитивное состояние (спокойствие, эмоциональный комфорт, уверенность) (24%);
5. Безопасность как сохранность здоровья (8%);
6. Безопасность как результат деятельности человека и организационных условий (соблюдение техники безопасности) (12%).

Таким образом, было выявлено, что понимание безопасности в группах представителей опасных и безопасных профессий различно.

Во-первых, представители безопасных профессий трактуют безопасность более дифференцированно, чем представители опасных профессий. Это проявляется в том, что на их выборке выделяется

большее число категорий определений безопасности (все, выделенные нами ранее), в то время как на выборке представителей опасных профессий мы видим только четыре категории определений из шести.

Во-вторых, в группе представителей опасных профессий явно доминирует понимание безопасности как защищенности от внешних угроз и их отсутствия, в то время как остальные две категории (безопасность как положительное эмоционально-когнитивное состояние и как стабильность обстановки) в совокупности представлены меньше, чем в четверти всех определений. Угроза в данном случае – исключительно внешняя по отношению к личности и носит реальный, физический характер. Поэтому неслучайна фиксация представителей опасных профессий в оценке безопасности окружающей обстановки преимущественно на внешних факторах и игнорировании (вероятно, за счет действия защитных механизмов) собственного эмоционального состояния.

В то же время в группе представителей безопасных профессий понимание безопасности как положительного эмоционального состояния занимает одно из ведущих мест: совместно с трактовкой безопасности как отсутствия опасностей, они представляют примерно половину всех определений. На второе место по значимости выходят понимание безопасности как стабильности, надежности обстановки и как защищенности от внешних угрожающих факторов. Это говорит о склонности представителей безопасных профессий к рефлексии собственного психического состояния (что подтверждается в нашем исследовании) и стремлении реализовывать в процессе преодоления стрессовых ситуаций субъектно-ориентированные стратегии копинга. В их профессиональной деятельности угрозы существуют как физические, так и психологические, и для них оказывается так же важно умение «защищаться» от собственных переживаний, как специалистам опасных профессий. При этом специалисты безопасных профессий используют иные механизмы психологической защиты.

Это положение находит подтверждение в исследовании Л. Ю. Субботиной [5]. Экстремальные условия деятельности специалистов опасных профессий ограничивают их поведенческий репертуар: формируются отработанные, проверенные модели поведения, что позволяет им четко и правильно выполнять требования деятельности и способствует переживанию субъективного комфорта. Поэтому число применяемых защитных механизмов в деятельности представителей опасных профессий также ограничено: вырабатывается предпочтение определенных типов защит, переходящих затем в общий стиль борьбы с трудностями. Ведущими механизмами (на примере сотрудников МВД и военнослужащих, служивших в «горячих точках») выступают изоляция и отрицание. Использование данных механизмов психологических защит соответствует большинству данных «безопасности» определений: как отсутствия угроз и как защищенности.

Далее, на примере сравнения субъект-субъектных (группу специалистов безопасных профессий в нашем исследовании составили преимущественно педагоги и медицинские работники) и субъект-объектных видов деятельности автор показывает, что для представителей субъект-субъектных профессий характерно образование блока психологических защит «реактивное образование – замещение», каждая из которых обратным образом связана с механизмом «интеллектуализация». Таким образом, для представителей безопасных профессий (в нашем случае) будет характерно либо трансформировать отрицательные переживания по отношению к реципиентам (пациентам, детям) в положительные с дальнейшим переносом негативных чувств на более доступный объект, либо использовать чрезмерно «умственный» способ переработки конфликтов, отстраняясь от негативной информации и перерабатывая ее в более субъективно-комфортную для себя. Аналогичные данные были получены и в исследовании Е. Л. Перченко [2], в соответствии с которыми медицинским работникам свойственны защитные механизмы реактивного образования, интеллектуализации, отрицания.

Стоит отметить, что в нашем исследовании мы не рассматривали субъект-объектные виды деятельности, хотя среди них также существуют в достаточной степени безопасные профессии. В данной группе профессий, в соответствии с данными Л. Ю. Субботиной [5], выделяется блок психологических защит «реактивное образование – компенсация», что говорит о склонности работников, с одной стороны, к трансформации негативных переживаний в позитивные, с другой стороны, к переходу к другому виду деятельности, который может компенсировать неудачи.

Таким образом, даже в этой группе профессий на первый план выходит анализ собственных психологических переживаний, что также соотносится с трактовкой безопасности как личностного состояния. Другие же характеристики деятельности (взаимодействие преимущественно с субъектами или с объектами) определяют предпочтение тех или иных спаренных с ними, диадных механизмов защит.

Интересно отметить: в литературе неоднократно указывается, что сама по себе трактовка безопасности как защищенности отражает пассивное отношение к действительности и представляет человека не как активного субъекта, организующего среду в направлении безопасности, а как «жертву обстоятельств». Именно такие определения преобладают в группе представителей опасных профессий. Это

можно объяснить следующим образом. При осуществлении своей профессиональной деятельности у специалистов опасных профессий существует мало возможностей активно повлиять на окружающую среду: они попадают в зависимость от внешних условий. Поэтому безопасность своего положения воспринимается ими как нечто, не сильно зависящее от их усилий. Отсюда – соответствующая трактовка понятия «безопасность». Реалистичность взглядов на особенности профессиональной среды способствует пониманию безопасности как внешнего и не зависящего от субъекта явления.

Следующим этапом анализа было определение степени безопасности профессиональной деятельности по исследуемым группам. Степень безопасности деятельности оценивалась по 5-балльной шкале, где 1 – «профессиональная деятельность сопряжена с большой опасностью и риском», 5 – «профессиональная деятельность абсолютно безопасна».

Были высчитаны средние значения степени безопасности профессиональной деятельности внутри каждой группы, а затем производилось их сравнение с использованием U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение степени субъективной безопасности профессиональной деятельности в группах представителей опасных и безопасных профессий

| | <i>Среднее (О. профессии)</i> | <i>Среднее (Б. профессии)</i> | <i>U</i> | <i>Z</i> | <i>p-уров.</i> | <i>Z</i> | <i>p-уров.</i> |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------|----------|----------------|----------|----------------|
| Степень безопасности ПД | 3,259259 | 3,038462 | 312,0000 | 0,684993 | 0,493349 | 0,720283 | 0,471351 |

Исходя из таблицы 1, значимых отличий в оценке степени безопасности своей профессиональной деятельности представителями опасных и безопасных профессий не было обнаружено.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при оценке степени безопасности профессиональной деятельности представители разных типов профессий используют *разные критерии*. Использование различных критериев может приводить к оценке разных деятельностей как субъективно безопасных в равной степени, в то время как с объективной точки зрения (наличие / отсутствие явных, физических угроз жизни и здоровью) анализируемые деятельности, конечно, отличаются.

Поскольку деятельность специалистов опасных профессий протекает в условиях риска для жизни (или готовности к осуществлению деятельности в таких условиях), то критерии оценки степени опасности / безопасности деятельности упрощаются, сводясь преимущественно к оценке степени физической безопасности. Механизмы адаптации к опасности, развитость отдельных и в то же время ограниченность репертуара психологических защит еще больше способствуют восприятию условий деятельности в большей степени безопасными, чем есть на самом деле, что приводит к недооценке угроз. Незначительно, но на уровне тенденции видно, что среднее значение степени безопасности профессиональной деятельности в группе опасных профессий даже выше, чем в группе безопасных профессий, что также соотносится с данным положением.

В деятельности специалистов безопасных профессий не столько значимы физические угрозы (хотя они тоже присутствуют, что подтверждается соответствующими ответами испытуемых на вопросы об угрозах в деятельности), сколько угрозы психологического порядка (повышенная ответственность, эмоциональное напряжение, страх совершить ошибку и др.). Поэтому критерии определения степени безопасности своей профессиональной деятельности у них более дифференцированы. Анализ ответов специалистов безопасных профессий на вопрос о характеристиках безопасных ситуаций / условий деятельности позволил выявить их большое разнообразие и индивидуальность. Так, опасность / безопасность условий оценивается ими по критериям:

1. Наличия / отсутствия угрозы жизни и здоровью;
2. Организационного комфорта (безопасные, комфортные, стабильные условия труда, хорошие отношения с коллективом и руководителями, социальные гарантии);
3. Переживания положительных эмоциональных состояний в процессе работы;
4. Удовлетворения потребностей в самореализации и саморазвитии в процессе работы.

В целом можно заключить, что специалисты безопасных профессий при оценке степени безопасности профессиональной деятельности ориентируются на возможности удовлетворения в деятельности всей пирамиды человеческих потребностей (от базовых и дефицитарных до бытийных). Этого нельзя сказать о представителях опасных профессий, у которых основным критерием оценки деятельности как опасной или безопасной выступает наличие / отсутствие угрозы жизни и здоровью (что говорит об их концентрации на удовлетворении только дефицитарных потребностей).

Как ранее было показано, переживание любого психического состояния основано на определенной потребности. В нашем исследовании было выявлено, что состояние безопасности основано не только на потребности в безопасности (что является само собой разумеющимся), но и связано с удовлетворением потребностей высшего порядка. Тем самым данное состояние не только является необходимым базисом для удовлетворения высших потребностей, но и само зависит от их удовлетворения. Это эмпирически подтверждает мнение Д. Р. Мерзляковой [3] о том, что защищенность потребностей представляет собой основу психологической безопасности личности: только при сбалансированности всей потребностной сферы возможно достижение высокого уровня безопасности.

Фрустрация переживания безопасности, наблюдаемая в сфере опасных профессий (сопряженных с риском для жизни), снижает значимость удовлетворения у данных специалистов бытийных потребностей. Их внимание концентрируется на обеспечении физической безопасности. Это влияет на их когнитивную сферу, в частности, на механизмы категоризации мира (упрощая критерии категоризации и, в случае рассмотрения проблемы безопасности, сводя оценку опасности / безопасности внешних условий к степени их физической безопасности).

Чем более безопасной с точки зрения физической безопасности является профессия, тем более значимыми для личности становятся психологические угрозы, тем сильнее фрустрация высших потребностей нарушает переживание безопасности. На первый план в оценке степени опасности / безопасности условий профессиональной деятельности начинают выходить иные факторы – те, которые представителями более опасных профессий не были бы восприняты как опасные.

Так, при заполнении анкеты некоторые испытуемые указали, что наиболее безопасными они считают сферы деятельности, связанные с ведением документации. Вместе с тем, вероятно, если бы мы попросили специалистов данных профессий оценить степень безопасности своей профессиональной деятельности, то результаты совпали бы с полученными на наших профессиональных группах. Дело в том, что при оценке степени безопасности они опирались бы на иные критерии, и особую значимость приобрели бы психологические угрозы, связанные с характером деятельности и с организационными условиями. Например, секретари и бухгалтера в качестве угроз могли бы отметить повышенную эмоциональную напряженность своей работы, ответственность, постоянные информационные перегрузки, многозадачность и необходимость осуществления деятельности в условиях ограничения времени, негативный психологический климат в коллективе, «давление» со стороны руководителей и т. д. Тем самым сложно, практически невозможно найти профессиональную деятельность абсолютно безопасную, поскольку с точки зрения субъективного восприятия любая деятельность содержит в себе опасные факторы, будь то физические, или же психологические угрозы.

Кроме того, нами был построен график размаха, показывающий различие распределений в оценке степени безопасности профессиональной деятельности между представителями разных профессиональных групп. Он представлен на рис. 1.

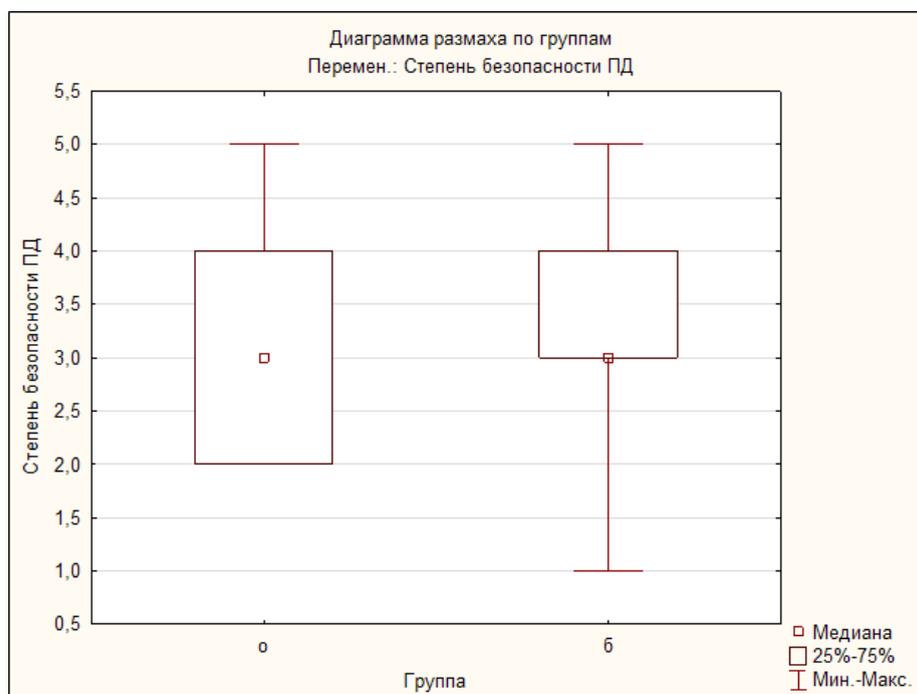


Рис. 1. Диаграмма размаха оценок степени безопасности профессиональной деятельности между группами представителей опасных и безопасных профессий

Исходя из графика, можно заключить, что в группе представителей опасных профессий наблюдается меньший разброс ответов: большинство обследуемых оценивает безопасность своей профессиональной деятельности на среднем уровне (от умеренно-опасной (2) до практически безопасной (4)). Отдельные «выбросы» наблюдаются в сторону приуменьшения степени опасности деятельности (оценивают ее как более безопасную). Никто из обследуемых не оценил профессиональную деятельность как абсолютно опасную.

В то же время в группе специалистов безопасных профессий (при равенстве медиан обеих групп) также большинство оценивает деятельность как безопасную в средней степени (от средне-безопасной (3) до практически безопасной (4)), но при этом наблюдаются больший разброс ответов: от «абсолютно опасной» (1) до «абсолютно безопасной» (5). Это может говорить о большом субъективизме в оценке степени безопасности профессиональной деятельности такого рода, о разности используемых критериев оценки внутри группы.

Проведенный анализ позволяет нам сделать следующие *заклучения*:

1. Оценка деятельности как опасной или безопасной очень субъективна и основывается на разных критериях. Чем в большей степени деятельность безопасна с объективной точки зрения (наличие / отсутствие прямой, физической угрозы жизни и здоровью), тем большую значимость в оценке приобретают психологические критерии (наличие / отсутствие психологических угроз).
2. Критерии оценки деятельности с точки зрения ее опасности / безопасности основаны на удовлетворении потребностей. Выявлен феномен влияния степени удовлетворенности высших потребностей в деятельности на оценку степени ее безопасности. Чем более безопасной с объективной точки зрения является профессиональная деятельность, тем большую значимость в оценке ее безопасности приобретает возможность удовлетворения в ней социальных потребностей, потребностей в самоуважении и самоактуализации. Чем более деятельность насыщена объективными, физическими угрозами жизни и здоровью, тем меньше значимость удовлетворенности высших потребностей для субъективного ощущения собственной безопасности при ее реализации.
3. На понимание безопасности оказывает влияние характер осуществляемой деятельности. Чем в большей степени она объективно опасна, тем в больший акцент в определениях безопасности ставится на ее физическом характере (как отсутствии физических угроз или защищенности от них) и тем меньше внимание уделяется ее психологическим характеристикам. С увеличением степени безопасности профессиональной деятельности на первый план в трактовке безопасности начинает выступать ее личностный, психологический характер.

4. Выявлен феномен равенства субъективных оценок степени безопасности профессиональных деятельностей независимо от их характера (степени объективной безопасности). Таким образом, существует различие субъективной и объективной оценок безопасности деятельности.

Литература

1. Донцов А. И., Зинченко Ю. П., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Психология безопасности: учеб. пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 276 с.
2. Мокерова А. В., Перченко Е. Л. Особенности защитно-совладающего поведения врачей и медицинских сестер // Международный научный журнал «Символ науки», 2016. № 4. С. 172–176.
3. Основы психологии безопасности: учеб. метод. пособие / сост. Д. Р. Мерзлякова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. 83 с.
4. Смирнова Т. Л. Психологические особенности состояния безопасности // Ярославский психологический вестник, 2019. № 3 (45). С. 18–22.
5. Субботина Л. Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.03 / Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ЯрГУ). Ярославль, 2007. 411 с.
6. Чудакова Т. Л. Взаимосвязь переживания безопасности и основных параметров адаптивности личности // Ярославский психологический вестник, 2022. № 2 (53). С. 65–69.

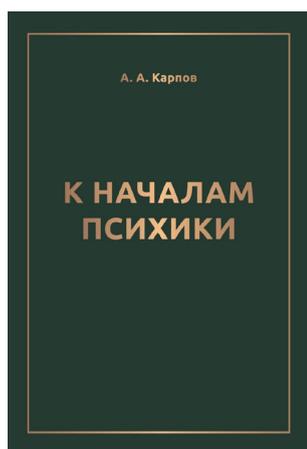


НОВЫЕ ИЗДАНИЯ

Уважаемые коллеги! В текущем номере редакция журнала продолжает работу над рубрикой, посвященной обзору недавно вышедших в свет монографий, учебников, учебных пособий, сборников научных работ и др. ярославских психологов.

Предлагаем Вашему вниманию новейшие изданные труды.

Карпов А. А. К началам психики: монография. Москва: Издательство Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, 2023. 423 с.



Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, направленные на решение важной задачи, состоящей в формулировке новых научных взглядов в отношении эволюции психики и поведения в филогенезе представителей живой природы, не входящих в состав царства животных. Осуществлен развернутый анализ пробле-

мы филогенетической эволюции психики, а также вопросов, связанных с разработкой биологических классификаций. Определены и реализованы новые методологические подходы к разработке проблемы эволюции психики – классический структурно-уровневый и метасистемный. Показано, что их применение содействует преодолению доктрин антропопсихизма и анималопсихизма в сторону исследования психики и поведения представителей «неживотных» организмов: бактерий, архей, растений и др. С этих позиций обоснованы представления о необходимости установления теоретико-методологических основ новых эволюционно-психологических направлений – биомикропсихизма и фитопсихизма. Впервые предложено решение проблемы уровневого строения эволюции психики и поведения в «неживотных» таксономических и внетаксономических группах, подробно и всесторонне эксплицированы закономерности ее структурно-функциональной организации. Описаны особенности межуровневых переходов и взаимодействий, характер и содержание форм поведения исследуемых живых организмов. Показано, что в качестве главного предмета исследования выступают субэлементный и гиперсистемный уровни в структуре эволюции психики. Сформулированы положения, согласно которым субэлементный и гиперсистемный уровни обладают естественной спецификой в сравнении с иными уровнями, что отражено, главным образом в свойстве их относительной гомогенности.

Дана развернутая характеристика межцарственной и трансдоменной эквивалентности форм организации психики и поведения. Обоснованы и конкретизированы установленные ранее закономерности генезиса эволюции психики с точки зрения раскрытия принципов метасистемогенеза на субэлементном и гиперсистемном уровнях. Книга адресована психологам, биологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуются проблемы эволюции психики и поведения.

Карпов А. В. Психика и время. В 2 томах. Т. I. История. Методология. Структура. Ярославль: Филигрань, 2023. 700 с.

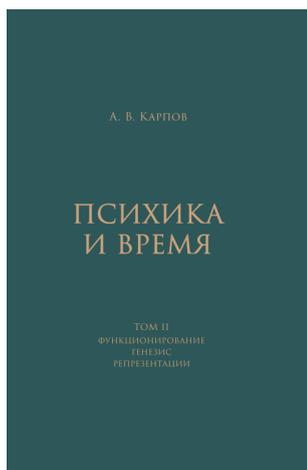


Эта книга является первым томом монографии под общим названием «Психика и время». В ней предпринята попытка охватить единым теоретико-методологическим подходом основные аспекты фундаментальной общепсихологической проблемы субъективного времени. В их качестве выступает совокупность базовых гносеологических планов исследования – метасистемного, структурного, функционального, генетического и интегративного. Представлен развернутый анализ истории развития и современного состояния проблемы времени в психологии, определены основные трудности ее разработки и намечены перспективы ее дальнейшего развития. Обоснована необходимость концептуального синтеза существующих в этой области теоретических представлений, который

должен быть реализован на основе методологии системности, взятой в ее постнеклассическом варианте – с позиций метасистемного подхода. Он и выступил теоретико-методологической основой данного исследования, показав себя действенным средством раскрытия основных закономерностей организации и генезиса субъективного времени. Представлена развернутая характеристика метасистемного подхода. В этом томе проблема субъективного времени раскрыта в двух основных гносеологических планах – метасистемном (онтологическом) и структурном.

Предложено новое решение ключевого вопроса, составляющего главную трудность этой проблемы – вопроса о детерминантах и механизмах порождения субъективного времени, а также основных факторах, которые его конституируют. Наряду с этим, дано и новое решение другой, также определяющей проблемы – проблемы структурной организации субъективного времени и доказано, что она базируется на структурно-уровневом принципе и эксплицируется как целостная иерархия закономерной совокупности его базовых уровней. Раскрыто содержание каждого из них, а в итоге – и общее содержание феномена субъективного времени в аспекте его структурной организации. Сформулирован и реализован новый подход к разработке проблемы субъективного времени, с позиций которого оно раскрывается в качестве базового операционного средства структурой организации психики в целом. Книга адресована психологам и представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная психологическая проблема субъективного времени, а так же его роли в организации и генезисе психики.

Карпов А. В. Психика и время. В 2 томах. Т. II. Функционирование. Генезис. Репрезентации. Ярославль: Филигрань, 2023. 700 с.

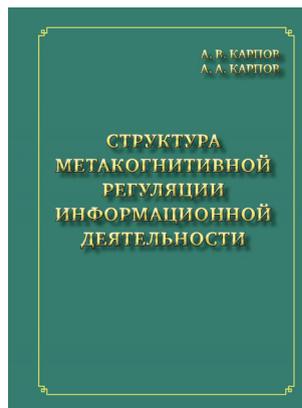


Эта книга является вторым томом монографии под общим названием «Психика и время». В ней предпринята попытка охватить единым теоретико-методологическим подходом основные аспекты фундаментальной общепсихологической проблемы субъективного времени, в качестве которого выступает развитый в ней метасистемный подход. В этом томе проблема субъективного времени раскрыта в трех базовых гносеологических аспектах – функциональном, генетическом и интегративном. В первом из них выявлена и охарактеризована развернутая система функциональных закономерностей, лежащих в основе феномена субъективного времени. Сформулирован и реализован новый подход к их трактовке, с позиций которого все они выступают как проявления особого типа системности – временной, а психика в целом и ее временная организация, в частности, эксплицируется как система темпорального типа. Раскрыты и проинтерпретированы базовые закономерности генезиса субъективного времени, а также его роли в общем процессе формирования и генетического развития психики в целом. Выявлены и объяснены операционные и генеративные функции субъективного времени в процессе психического развития личности в целом, а также в генезисе основных психических процессов

и структур. По отношению к проблеме субъективного времени впервые реализована общенаучная методология качественного анализа, в результате чего выявлена и объяснена его роль в порождении и функционировании наиболее глубокого уровня организации психики – онтологического, лежащего в основе конституирования субъективной реальности в целом. Раскрыты и проинтерпретированы основные закономерности порождения субъективного времени как атрибута этой реальности, локализованные в базовых сферах психического – в сенсорике, психических процессах, сознании, бессознательном, психических качествах. Сформулированы новые представления о механизме порождения онтологии психического – механизме окачествления реальности, а также о его ведущей роли в генезисе субъективного времени. Книга адресована психологам и представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная психологическая проблема субъективного времени, а также его роли в организации и генезисе психики.

и структур. По отношению к проблеме субъективного времени впервые реализована общенаучная методология качественного анализа, в результате чего выявлена и объяснена его роль в порождении и функционировании наиболее глубокого уровня организации психики – онтологического, лежащего в основе конституирования субъективной реальности в целом. Раскрыты и проинтерпретированы основные закономерности порождения субъективного времени как атрибута этой реальности, локализованные в базовых сферах психического – в сенсорике, психических процессах, сознании, бессознательном, психических качествах. Сформулированы новые представления о механизме порождения онтологии психического – механизме окачествления реальности, а также о его ведущей роли в генезисе субъективного времени. Книга адресована психологам и представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная психологическая проблема субъективного времени, а также его роли в организации и генезисе психики.

Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности: монография. Ярославль: Филигрань, 2022. 816 с.

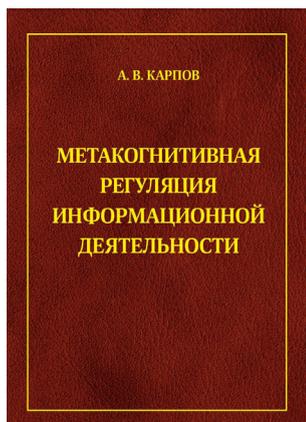


Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, направленные на раскрытие структуры и содержания метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса. Обоснована необходимость его дифференциации как особого и качественно специфического по отношению к двум традиционно выделяемым классам деятельности – субъект-объектному и субъект-субъектному. Сформулирован и реализован новый методологический подход к его исследованию – метасистемный. Представлен подробный психологический анализ наиболее репрезентативного представителя данного класса – деятельности специалистов IT-сферы. Предложено новое решение ключевой проблемы структурной организации метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Сформулировано и реализовано положение, согласно которому в основе этой регуляции лежит интегративное образование, построенное на основе структурно-уровневого принципа – метакогнитивная сфера личности. Установлен и раскрыт состав основных уровней ее организации; выявлены и проинтерпретированы базовые закономерности ее организации. Выявлен и раскрыт компонентный состав основных подсистем метакогнитивного плана, образующих содержание и структуру метакогнитивной сферы как интегрального регулятора деятельности. Представлен методологический анализ базового

Представлены методологические, теоретические и эмпирические материалы, направленные на раскрытие структуры и содержания метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса. Обоснована необходимость его дифференциации как особого и качественно специфического по отношению к двум традиционно выделяемым классам деятельности – субъект-объектному и субъект-субъектному. Сформулирован и реализован новый методологический подход к его исследованию – метасистемный. Представлен подробный психологический анализ наиболее репрезентативного представителя данного класса – деятельности специалистов IT-сферы. Предложено новое решение ключевой проблемы структурной организации метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Сформулировано и реализовано положение, согласно которому в основе этой регуляции лежит интегративное образование, построенное на основе структурно-уровневого принципа – метакогнитивная сфера личности. Установлен и раскрыт состав основных уровней ее организации; выявлены и проинтерпретированы базовые закономерности ее организации. Выявлен и раскрыт компонентный состав основных подсистем метакогнитивного плана, образующих содержание и структуру метакогнитивной сферы как интегрального регулятора деятельности. Представлен методологический анализ базового

общенаучного понятия структуры; сформулированы новые теоретические представления о специфике его гносеологической экспликации по отношению к психологической проблематике. Дана развернутая характеристика специально направленного исследования информационной деятельности – феноменологического. Установлена и охарактеризована совокупность новых феноменов метакогнитивного плана, выступающих по отношению к этой деятельности в качестве важных регулятивных средств реализации. На основе всей совокупности полученных в работе результатов теоретико-методологического, эмпирико-экспериментального и профессиографического плана предложена совокупность новых методик исследования информационной деятельности. Представлена процедура разработки комплексного опросника метакогнитивного потенциала (КОМП) как методического средства исследования информационной деятельности. Книга адресована психологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная междисциплинарная проблема деятельности.

Карпов А. В. Метакогнитивная регуляция информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2023. 743 с.

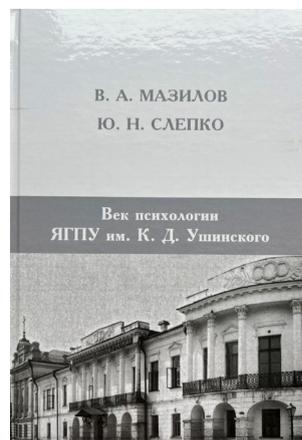


Представлены теоретико-методологические и эмпирико-экспериментальные материалы, раскрывающие структурно-функциональную организацию и генетическую динамику метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса. Обоснована необходимость его дифференциации как особого и качественно специфического

по отношению к двум традиционно выделяемым классам деятельности – субъект-объектному и субъект-субъектному. Сформулирован и реализован новый методологический подход к его исследованию – метасистемный. С позиций данного подхода метакогнитивная регуляция информационной деятельности получила комплексное раскрытие и объяснение в объективно главных гносеологических планах – метасистемном, структурном, функциональном, генетическом и интегративном. Предложено новое решение ключевой проблемы структурной организации метакогнитивной регуляции информационной деятельности, согласно которому в ее основе лежит интегративное образование, построенное на основе структурно-уровневого принципа – метакогнитивная сфера личности. Установлен и раскрыт состав основных уровней ее организации; выявлены и проинтерпретированы базовые закономерности ее организации. Выявлен и раскрыт компонентный состав основных подсистем метакогнитивного плана, обра-

зующих содержание и структуру метакогнитивной сферы как интегрального регулятора деятельности. Выявлены и объяснены основные закономерности и принципы функциональной организации метакогнитивной сферы, а также ее базовые субъектные и объектные детерминанты. Впервые предложено решение проблемы определения общего типа развития метакогнитивной сферы как регулятора информационной деятельности и доказано, что им выступает процесс системогенеза. Раскрыты и проинтерпретированы наиболее обобщенные закономерности метакогнитивной регуляции информационной деятельности – интегративные. Представлен комплекс новых экспериментальных данных, расширяющих представления обо всех типах закономерностей. Тем самым метакогнитивная регуляция информационной деятельности раскрыта в целостной совокупности основных категорий ее закономерностей – онтологических, структурных, функциональных, генетических интегративных. На основе их установления и синтеза предпринята попытка разработки основ обобщающей психологической концепции метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Книга адресована психологам, а также представителям смежных областей, в которых исследуется фундаментальная междисциплинарная проблема деятельности.

Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Век психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 486 с.



Монография посвящена вековой истории кафедры психологии и преподавания психологических дисциплин в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского. Описана предыстория психологии на ярославской земле, место и роль психологических дисциплин в подготовке учителей в Ярославском учительском институте (1908-1918). На основе архивных документов восстановлена непрерывная история кафедры со дня основания Ярославского педагогического института (1918) до настоящего времени. Представленные в монографии материалы будут интересны всем, кто интересуется историей российской психологии, историей образования и высшей школы в России. Монография будет полезна преподавателям педагогических и классических вузов, студентам, изучающим историю России, историю психологии, историю образования.

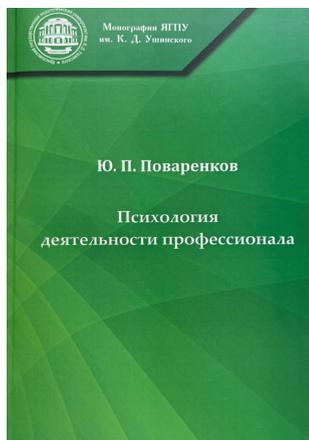
Теория и практика оптимизации образовательного процесса в вузе и школе / науч. ред. Е. В. Карпова: монография. В 2-х т. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. Том 1 – 183 с., том 2 – 295 с.



В монографии представлены результаты исследований коллектива авторов – российских психологов и представителей стран ближнего зарубежья – по проблеме оптимизации образовательного процесса в вузе и школе. Актуальность материалов коллективной монографии обусловлена инновационными

процессами, происходящими в системе образования, необходимостью психолого-педагогического сопровождения и оптимизации образования в вузе и в школе как взаимосвязанных и взаимозависимых процессов. Книга может быть полезна научным и практическим работникам системы образования, преподавателям и студентам педагогических учебных заведений.

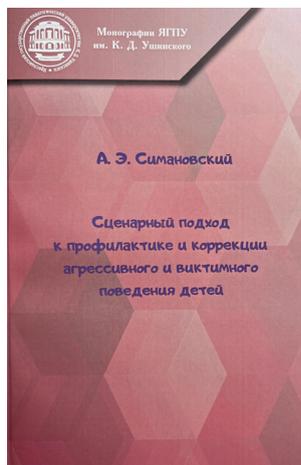
Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.



В монографии раскрывается и конкретизируется психологическая система деятельности профессионала, опираясь на системогенетический подход В. Д. Шадрикова. Проанализированы современные представления о личности и деятельности профессионала как человека действующего. Описан состав процессуальной подсистемы деятельности и подсистемы деятельностно важных качеств профессионала.

Конкретизировано психологическое содержание компонентов процессуальной подсистемы. Дано определение понятия деятельностно важных качеств профессионала, предложена развернутая классификация, выделены их типы и виды. Настоящее издание будет полезно психологам и методистам, занимающимся теоретическими и прикладными проблемами профессионального и карьерного развития личности, студентам-психологам, аспирантам, а также всем, кто интересуется вопросами психологии профессионального становления и реализации личности.

Симановский А. Э. Сценарный подход к профилактике и коррекции агрессивного и виктимного поведения детей: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 179 с.



В монографии рассматриваются различные модели психолого-педагогической профилактики и коррекции агрессивного и виктимного поведения детей. Описывается авторский сценарный подход к профилактике и коррекции агрессивного и виктимного поведения. В приложении даны авторские сказки для проведения коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного

возраста. Предлагается авторская диагностическая методика по выявлению виктимного поведения дошкольников и младших школьников. Книга адресована педагогам и психологам, работающим по профилактике и коррекции агрессивного и виктимного поведения дошкольников и младших школьников.

Козлов В. В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. Москва: ИП Петросян, 2023. 336 с.



Монография представляет описание структуры, мотивации, основных тенденций, целей личности и раскрывающей особенности ее самоактуализации, самореализации в современных условиях. Книга адресована психологам, психотерапевтам, педагогам, специалистам в области практики помощи в гуманитарных направлениях, и всем, кого интересуют

основные проблемы личностного роста и своего развития.

Козлов В.В., Наркевич А.В. Влияние медитативных практик на социально-психологические свойства личности: монография. Москва: ИП Петросян, 2023. 327 с.

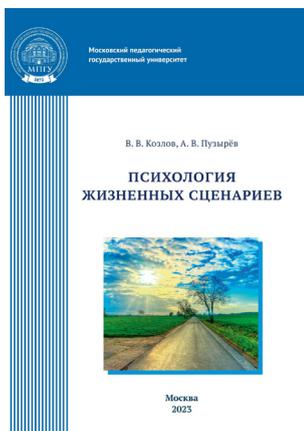
В монографии раскрыто содержание медитативных практик, проведены анализы теоретико-мировоззренческих и религиозно-философских истоков медитативных практик восточных и западных традиций, современного состояния проблемы исследования медитативной деятельности, определена связь со-



циально-психологических свойств личности и занятий медитативными практиками, проведено эмпирическое исследование влияния занятий медитативными практиками на социально-психологические свойства личности. В работе предложены авторские методы и программы медитативных практик, а также практические рекомендации по их применению. Монография является результатом многолетней работы авторов в практической психологии и предназначена для студентов, преподавателей, психологов, психотерапевтов, научных и творческих работников, специалистов в области спортивной деятельности, сотрудников силовых структур, всех тех, кто заинтересован в личностном развитии и духовном самосовершенствовании, а также в изучении феномена влияния медитативных практик на социально-психологическую сферу личности.

Монография является результатом многолетней работы авторов в практической психологии и предназначена для студентов, преподавателей, психологов, психотерапевтов, научных и творческих работников, специалистов в области спортивной деятельности, сотрудников силовых структур, всех тех, кто заинтересован в личностном развитии и духовном самосовершенствовании, а также в изучении феномена влияния медитативных практик на социально-психологическую сферу личности.

Козлов В. В., Пузырёв А. В. Психология жизненных сценариев: монография, Москва, 2023. 500 с.



Книга, написанная в рамках интегративной психологии, является обобщением многолетнего научного труда авторов в области психологии жизненных сценариев. Оба автора относятся к теоретикам психологии, имеющим к практике психологической помощи самое непосредственное отношение. Среди множества проблем, интересовавших человека

с древности, выделяется одна, имеющая самое непосредственное отношение к предопределенности жизни человека. Выделяется она потому, что любое ее решение, по сути, определяет базовые отношения между человеком и миром, а что может быть важнее человека, пытающегося понять себя и мир?! Это «судьба» – универсальная категория культуры, концепт, имеющий множество трактовок. Раскрытие авторами этой категории совпадает с основными трактовками, за исключением единственного определения – это «независимость от воли человека». Кроме того, традиционно судьба воспринималась как непознаваемая, о ней можно было лишь гадать. Психологическая наука, начиная с Фрейда, Юнга и Адлера дерзко бросила вызов этой традиции. Представляет интерес для психологов, философов, педагогов, психотерапевтов, психиатров, а также других специалистов, интересующихся проблемами психологии.

Разина Т. В. Психология научной деятельности в свете цивилизационного и метасистемного подходов: монография. Москва: Издательский дом «ИМЦ», 2023. 236 с.



В работе представлен всесторонний психологический анализ научной деятельности и ее структурно-функционального ядра мотивации. Представлена разработанная автором с позиций метасистемного подхода концепция мотивации научной деятельности, и созданная на ее основе методика диагностики. С позиций цивилизационного подхода рассмотрены глобальные факторы, воздействующие и изменяющие содержание, характер и сущность научной деятельности как на протяжении истории ее существования, так и сегодня. Издание предназначено для научных работников в области психологии, истории, социологии и смежных научных дисциплин; будет полезно аспирантам, адъюнктам, соискателям, студентам.

Волченкова А. А. Подросток в инклюзии: монография. Ярославль: Филигрань, 2023. 296 с.



Представлены методологические, теоретические и эмпирико-экспериментальные материалы, направленные на разработку психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Осуществлен теоретико-методологический анализ современно-

го состояния проблемы социально-психологических особенностей подростков в контексте инклюзивного образования. Изложены аргументы, обосновывающие выбор субъектно-деятельностного подхода к развитию личности как методологической основы исследования, в рамках которого рассматриваются социально-психологические особенности обучающихся подросткового возраста в контексте инклюзивного образования. Представлена и обоснована новая научная идея о том, что социально-психологические особенности имеют одинаковую феноменологическую выраженность в личности всех подростков, как с ограниченными возможностями здоровья, так и с нормативным развитием. Таким образом, исследуемый дефект развития (F83 по МКБ-10) является не унитарным, а диверсифицированным, то есть в

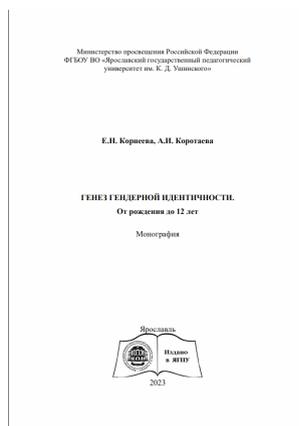
структуре дефекта нарушенными в большей степени являются когнитивные компоненты, а многие социально-психологические особенности остаются сохранными. Данный факт следует использовать как триггер для усиления и дальнейшего развития социально-психологических особенностей, а развиваясь, они могут оказывать компенсаторное воздействие на когнитивные функции подростков. Книга подводит итог обширному комплексу исследований проблемы социально-психологических особенностей обучающихся подросткового возраста в контексте инклюзивного образования как в ее теоретическом – общепсихологическом плане, так и в ее прикладном аспекте, которые проводились нами на протяжении большого периода времени. Причем, они осуществлялись не только в плане ее непосредственной разработки, но и при исследовании целого ряда иных психологических проблем, которые, однако, имеют тесные связи с ней. В силу этого, в книге представлены и те новые материалы, которые получены при ее разработке в качестве самостоятельной, и те, которые получены ранее при разработке иных проблем и вопросов. Монография ориентирована на психологов, педагогов, специалистов в области коррекционной педагогики и психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, а также может быть интересна тем, кому не безразличны проблемы современной российской науки.

Белкина В. Н., Шакирова Е. В. Развитие творчества педагога и ребенка в условиях предметно-пространственной среды детского сада. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 174 с.



В монографии раскрыты вопросы профессионального творчества педагога дошкольного образования в процессе конструирования развивающей предметно-пространственной среды детского сада. В издании представлены модели организации предметно-пространственной среды в группе дошкольного учреждения, рассмотрены основные направления взаимодействия педагога с ребенком, семьями воспитанников по развитию детского творчества и поддержки детской инициативы. В приложении книги предложен также оценочный инструментарий для изучения уровня творчества участников образовательного процесса в детском саду. Монография предназначена для педагогов дошкольного образования, преподавателей вузов и колледжей, студентов педагогических специальностей.

Корнеева Е. Н., Кортаева А. И. Генез гендерной идентичности. В период от рождения до 12 лет: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 203 с.



В монографии представлены теоретический анализ проблемы генеза гендерной идентичности ребенка в период от рождения до 12 лет, итоги и результаты комплекса эмпирических исследований авторов работы по заявленной проблематике, выполненных ими самостоятельно и совместно с магистрантами ЯГПУ, чьи магистерскими диссертациями они руководили.

Представленные в монографии материалы посвящены различным вопросам формирования и развития компонентов гендерной идентичности детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста, описанию роли факторов, влияющих на процесс и результаты генеза гендерной идентичности детей и школьников. В работе также рассмотрены вопросы формирования гендерной идентичности в образовании. Монография адресована специалистам в области гендерной психологии, студентам и аспирантам психологических профилей и специальностей, а также студентам педагогических вузов и педагогам практикам, сталкивающимся с проблемами формирования личностной и гендерной идентичности учащихся и воспитанников.

Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: коллективная монография / под науч. руков. и ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. 310 с. Эффективная школа).



В монографии представлены результаты исследования реализации в Ярославской области концепций идентификации и поддержки школ с низкими образовательными результатами и школ, находящихся в сложных социальных условиях, а также концепций тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов этой группы школ и концепции поддержки межшкольного партнерства школ-лидеров со школами, нуждающимися в поддержке.

В книге описан опыт реализации региональной и муниципальных программ поддержки школ, школьных про-

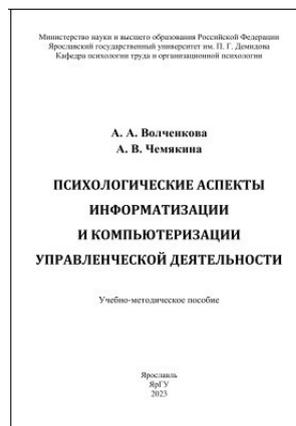
грамм перехода в эффективный режим работы, а также представлена программа мониторинга поддержки школ и показаны результаты, полученные в процессе его реализации на региональном, муниципальном и школьном уровнях. Монография адресована научным работникам и преподавателям организаций высшего и дополнительного профессионального образования, руководителям муниципальных органов управления образованием, специалистам методических служб, руководителям, заместителям руководителей образовательных организаций, педагогическим работникам, аспирантам, студентам. Настоящая монография подготовлена в рамках реализации в 2020–2022 гг. субсидии из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на софинансирование расходов, возникающих при реализации государственных программ субъектов Российской Федерации по направлению «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространения их результатов».

Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Кашапов А. С. Инновационные образовательные технологии: учебник. Москва: Директ-Медиа, 2022. 264 с.



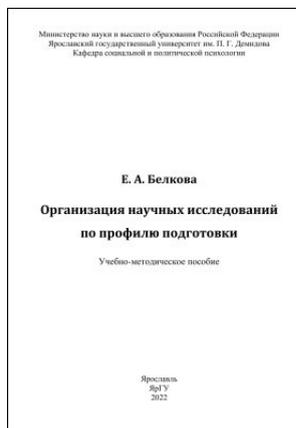
Учебник посвящен описанию учебно-методических условий, обеспечивающих освоение бакалаврами и магистрантами инновационных образовательных технологий. Представлены психолого-педагогические условия использования в деятельности преподавателя, психолога эффективных методов организации учебной деятельности. Раскрыта сущность целенаправленного применения активных методов обучения и инновационных технологий в практической работе педагога. Особое внимание уделено описанию возможностей внедрения инновационных процессов в современную систему вузовского образования. Содержание учебника соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям.

Волченкова А. А., Чемякина А. В. Психологические аспекты информатизации и компьютеризации управленческой деятельности: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2023. 124 с.



В пособии рассматриваются проблемы развития управленческой мысли, появления основных школ и общих подходов исследования управленческой деятельности, дифференциации концепций управления. Особое внимание уделяется представлению новейших исследований, касающихся информационной деятельности, выделенной представителями Ярославской психологической школы в особый класс деятельности – субъектно-информационный, – и проблеме управления в рамках субъектно-информационного класса деятельности. Предназначено для студентов, изучающих дисциплины «Психология управления», «Организационная психология», «Психология труда, инженерная психология, эргономика».

Белкова Е. А. Организация научных исследований по профилю подготовки: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2022. 48 с.



Пособие содержит рекомендации по освоению навыков организации психологического исследования в педагогической деятельности, включая постановку проблем, целей и задач, обоснование гипотез, а также разработку программы и методического обеспечения научного исследования. Освоение программы курса сопровождается практическими заданиями, позволяющими магистрантам сформировать необходимые компетенции и относящиеся к ним знания, умения, научиться представлять результаты научных исследований в различных формах (научные публикации, доклады, презентации). Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Организация научных исследований по профилю подготовки».

Мальцева П. Ю., Розе С. А., Отрошко Г. В. Игровые приемы сенсорного обогащения дошкольников: методическое пособие. Электрон. текстовые дан. (2,56 Mb)/ Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023/ Текст: электронный (Инклюзивное образование).



Методическое пособие содержит подробное описание работы по сенсорному развитию в игровой деятельности дошкольников с ОВЗ, имеющих нарушения обработки сенсорной информации. Предназначено для учителей-дефектологов, учителей-логопедов ДОО. Пособие может быть использовано при реализации дополнительных программ профессионального образования, посвященного вопросам обучения и развития дошкольников с ОВЗ. Материалы методического пособия могут быть полезны как педагогам различного профиля, так и студентам учреждений высшего и среднего профессионального образования, обучающимся психолого-педагогическим специальностям, а также родителям детей с ОВ.

Материалы методического пособия могут быть полезны как педагогам различного профиля, так и студентам учреждений высшего и среднего профессионального образования, обучающимся психолого-педагогическим специальностям, а также родителям детей с ОВ.

Серафимович И. В., Бобылева Н. И. Социально-психологические особенности наставничества как вида деятельности: учебно-методическое пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 162 с. (Развитие кадрового потенциала)

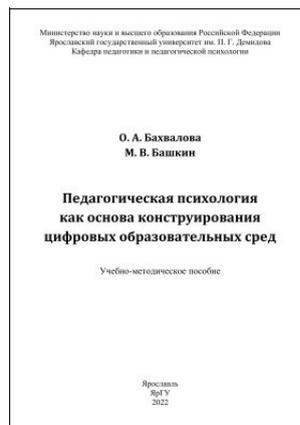


Учебно-методическое пособие посвящено феномену наставничества, который в настоящее время получил новый импульс развития. Наставничество становится образовательным трендом современности, действенным механизмом развития кадрового потенциала организации, представляет собой одну из основ корпоративной культуры и может позиционироваться как эффективный инструмент решения задач национального проекта «Образование».

Авторский подход предполагает, что наставничество в системе «взрослый-взрослый» может рассматриваться по своей внутренней структуре и содержанию как метадеятельность, как деятельность со «своей деятельностью» и «деятельностями других». Уделено особое внимание социально-психологической и методическому сопровождению наставничества деятельности. Пособие включает в себя учебные, информационные и методические материалы, практические

рекомендации и психологические задания. Задания направлены на приобретение навыков эффективной неформальной коммуникации, построению делового общения, преодолению потенциальных конфликтов и недопонимания в наставнической паре, навыков работы в наставнической паре. Описаны способы адресной поддержки взрослых участников образовательных отношений, подняты вопросы этики и культуры наставничества. В данном пособии представлен также разнообразный региональный опыт создания и реализации практик наставничества в разных сферах образования Ярославской области: в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных организациях, учреждениях дополнительного образования, методических службах. Содержание учебно-методического пособия может быть полезно как педагогам различного профиля, руководителям образовательных организаций, специалистам муниципальных методических служб, педагогам-психологам, так и студентам учреждений высшего и среднего профессионального образования, обучающимся по психолого-педагогическим специальностям.

Бахвалова О. А., Башкин М. В. Педагогическая психология как основа конструирования цифровых образовательных сред: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2022. 60 с.



В пособии раскрыта сущность образовательного процесса в цифровом формате с точки зрения педагогики и педагогической психологии. Рассмотрены наиболее актуальные вопросы психологического сопровождения цифровой образовательной среды. Каждый раздел включает в себя планы практических занятий, контрольные задания и другие

материалы для подготовки к занятиям и аттестации. Предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Педагогическая психология».

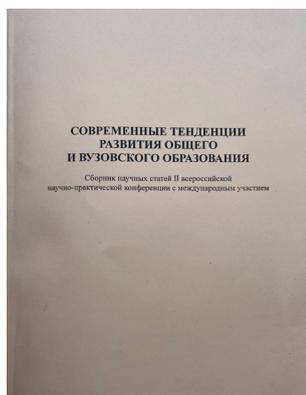
Серафимович И. В., Отрошко Г. В., Таттыбаева Е. В. Социально-психологическое сопровождение конкурсного движения как формата непрерывного профессионального образования: практикум. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 64 с. (Развитие кадрового потенциала).

Практикум является составляющей частью учебно-методического комплекта, приложением к учебно-методическому пособию «Конкурсное движение как формат непрерывного профессионального образования: социально-психологическое сопровождение». Практикум включает задания на само- и социальную рефлексию, самооценку, оценку метакогнитивных



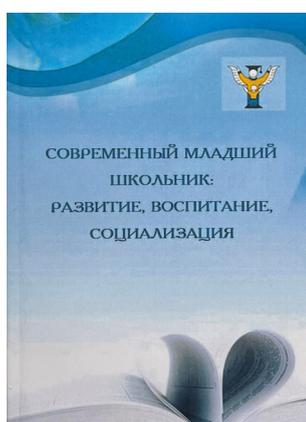
особенностей личности – знаний о своих знаниях. Основная задача практикума – интеграция практических заданий для до- и постконкурсного социально-психологического сопровождения потенциальных и актуальных участников конкурсов профессионального мастерства, преодоления профессиональных дефицитов и повышения ресурсных возможностей педагогов.

Современные тенденции развития общего и вузовского образования: сборник научных статей II всероссийской научно-практической конференции с международным участием [1 декабря 2022 г.] / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 414 с.



В сборнике представлены материалы II всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной современным тенденциям развития общего и вузовского образования, которая состоялась 1 декабря 2022 года на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д.

Ушинского. Рекомендуется специалистам в области обучения и воспитания, всем интересующимся проблемами развития современного образования.



Современный младший школьник: Развитие, воспитание, социализация. Выпуск 1: сборник научных материалов к 40-летию кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского / науч. ред. Е. В. Карпова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 249 с.

В сборнике представлены статьи по проблемам развития, воспитания, обучения и социализации современных младших школьников. Материалы сборника включают также и результаты исследований проблем, связанных с перспективными направлениям развития

педагогического образования в целом. Сборник адресован преподавателям и студентам вузов, аспирантам, магистрантам, педагогам колледжей и школ, а также всем, кто интересуется проблемами современного образования и младшего школьного возраста.

Психология образования будущего: От традиций к инновациям: материалы VII международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов [21 апреля 2023] / под науч. ред. Н. В. Нижегородцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 340 с.



В сборнике опубликованы статьи участников международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов по проблемам современной психологии образования, которая состоялась 21 апреля 2023 г. на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Материалы сборника содержат различные теоретические подходы и методы исследования, оригинальный эмпирический материал, примеры практического использования результатов научных исследований для решения практических задач образования. Издание адресовано теоретикам и практикам в области психологии, управления образованием, преподавателям, студентам и аспирантам вузов, а также широкому кругу читателей.

Ушинского. Рекомендуется специалистам в области обучения и воспитания, всем интересующимся проблемами развития современного образования.

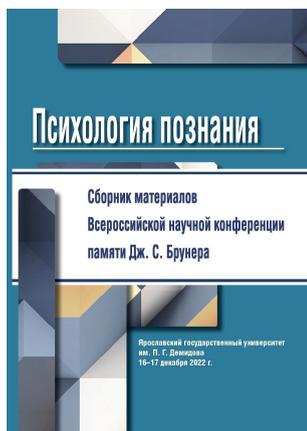
Психологическое благополучие субъектов образования: сборник научных материалов / под науч. ред. Н. В. Нижегородцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 331 с.



В сборнике представлены статьи и тезисы участников международной конференции для преподавателей ВО и СПО, практических работников образования, студентов, магистрантов и аспирантов (22 февраля 2023, г. Ярославль), посвященные актуальным проблемам психологии современной семьи в науке и в сфере практической дея-

тельности психолога, обусловленных социокультурными изменениями современного общества. Материалы сборника содержат новые теоретические подходы и методы исследования, оригинальный эмпирический материал, примеры практического использования результатов научных исследований для решения практических задач образования.

Психология познания: материалы Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 16–17 декабря 2022 г. / отв. ред. И. Ю. Владимиров, С. Ю. Коровкин. Ярославль: Филигрань, 2023. 378 с.



В сборнике представлены материалы Всероссийской научной конференции «Психология познания», проходившей 16–17 декабря 2022 г. в ЯрГУ им П. Г. Демидова. Конференция посвящена памяти выдающегося психолога Дж. С. Брунера. В работе конференции приняли участие ученые ведущих исследовательских центров России по когнитивной психологии.

Книга адресована специалистам в области когнитивной науки.

Психология познания: материалы конференции / отв. ред.: И. Ю. Владимиров, С. Ю. Коровкин. Ярославль, Филигрань, 2024. 445 с. (Всероссийская научная конференция памяти Дж. С. Брунера «Психология познания», Ярославль, 1–3 декабря 2023 г.).



В сборнике представлены материалы Всероссийской научной конференции «Психология познания», проходившей 1–3 декабря 2023 г. в ЯрГУ им П. Г. Демидова. Конференция посвящена памяти выдающегося психолога Дж. С. Брунера. В работе конференции приняли участие ученые ведущих исследовательских центров России по когнитивной психологии.

Книга адресована специалистам в области когнитивной науки.

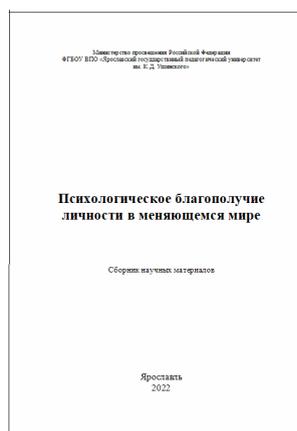
Современное образование на пути от теории к практике: векторы развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции / под науч. ред. И. В. Серафимович, Г. В. Куприяновой. Электрон. текстовые дан. (3,73 Mb). Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. Текст: электронный.

В сборнике представлены материалы межрегиональной научно-практической конференции «Современное образование на пути от теории к практике: векторы развития», прошедшей 1–2 декабря 2022 года.



Организатором конференции является Департамент образования Ярославской области, оператором – ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования». В сборнике представлены статьи участников конференции, посвященные актуальным вопросам реализации государственной политики в области образования: новым векторам развития в системе дошкольного и дополнительного образования детей, вопросам перехода на обновленные ФГОС и формированию функциональной грамотности, перспективам развития среднего профессионального образования в современных условиях. Кроме того, важными акцентами стали педагогика равных возможностей, стратегии школьных улучшений, воспитание и социализация детей и молодежи, а также новая роль Центра непрерывного повышения профессионального мастерства в региональной системе научно-методического сопровождения. В материалах сборника представлены результаты теоретических и практических исследований представителей образовательного сообщества Ярославской, Московской, Пермской, Белгородской, Курской, Самарской и Кировской областей, Чувашской республики и других регионов России. Материалы сборника представляют интерес для руководителей и специалистов органов управления образованием, руководителей и педагогов образовательных организаций, преподавателей высшего и дополнительного профессионального образования.

Психологическое благополучие личности в меняющемся мире: Сборник научных материалов / под научн. ред. В. В. Белкиной. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 123 с.



В сборнике опубликованы материалы научных докладов участников круглого стола, состоявшегося 07.07.2022 в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, по проблеме психологического благополучия личности. Представлены результаты исследований учёных, преподавателей, студентов бакалавриата и магистратуры ЯГПУ по вопросам психологического и психолого-педагогического сопровождения личности в кризисных ситуациях, профилактики девиантного и деликвентного поведения подростков, создания психологически комфорт-

ного и безопасного образовательного пространства. Представленные материалы могут представлять интерес для педагогических работников образовательных организаций, студентов педагогических вузов и колледжей.

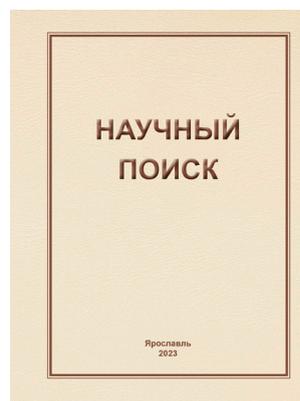
Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А. А. Карпова. Выпуск 23. Ярославль: Ярославское отделение РПО, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2022. 154 с.



аспирантам, преподавателям.

В сборнике представлены материалы исследований, проводимых студентами, аспирантами и преподавателями вузов Ярославля и других городов. В работах отражена актуальная проблематика общей, социальной, педагогической психологии, консультационной психологии, психологии труда и организационной психологии. Сборник рекомендуется студентам,

Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А. А. Карпова. Выпуск 24. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2023. 200 с.



В сборнике представлены материалы исследований, проводимых студентами, аспирантами и преподавателями вузов Ярославля и других городов. В работах отражена актуальная проблематика общей, социальной, педагогической психологии, психологии труда и организационной психологии. Сборник рекомендуется студентам, аспирантам, преподавателям.

*Доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
профессор РАО*

А. А. Карпов

ИТОГИ МЕРОПРИЯТИЙ 2023 ГОДА

День психолога на факультете психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

28 октября 2023 г. на факультете психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова состоялось большое и торжественное событие – «День психолога», приуроченный к 220-летию Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Праздник посетило свыше 200 человек, в числе которых были преподаватели, студенты, аспиранты. Однако наиболее многочисленную часть гостей составили выпускники разных лет. Таким образом, были представлены практически все выпуски.

Открывая двери родного факультета, гости мгновенно погружались в яркую, теплую и домашнюю атмосферу мероприятия, а встречали их лично декан факультета Анатолий Викторович Карпов и заместитель декана по научной работе Александр Анатольевич Карпов.

На торжественной части с приветственным словом и поздравлениями выступил ректор ЯрГУ им. П. Г. Демидова Артём Владимирович Иванчин.

А. В. Карпов выступил с докладом «История в лицах», в котором рассказал о становлении факультета психологии; ученых, которые стояли у истоков Ярославской психологической школы.

А. А. Карпов подобрал редкие снимки, отражающие внеучебные мероприятия за всю богатую 50-летнюю историю факультета и подробно рассказал о значимых событиях и достижениях в студенческой жизни.

На торжественной части выступали выпускники, которые поделились своими воспоминаниями о студенческой жизни и становлении в профессии, а также выпускники подготовили творческий подарок – песню о психологии.

Студенты представили творческие номера. Особенно тронула гостей праздника финальная песня «Все, что в жизни есть у меня», которую исполнил хор факультета психологии совместно с преподавателями.

*Доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
профессор РАО*

А. А. Карпов

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

А. А. Волченкова

Всероссийская научная конференция «Век психологии в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»

20-24 ноября 2023 г. в Ярославле состоялась Всероссийская научная конференция «Век психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», посвященная празднованию векового юбилея кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Организаторами конференции выступили Министерство просвещения РФ, Институт психологии Российской академии наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова и Международная Академия Психологических Наук.

Определив в качестве хронологических рамок вековую историю кафедры психологии ЯГПУ (1918-2023 гг.), организаторы конференции распределили ее работу в соответствии с выделенными периодами истории кафедры – *первый период* имеет хронологические рамки, ограниченные 1918-1936 гг., *второй период* – это время 40-60-х гг., *третий период* – с 70-х гг. прошлого столетия до настоящего времени. В соответствии с данной периодизацией и была организована работа трех круглых столов, на которых выступили как историки психологии, так и живые участники и свидетели событий, происшедших в истории кафедры в середине-второй половине XX в.

Работа первого круглого стола проходила 20 ноября и была посвящена обсуждению событий, связанных с созданием кафедры психологии в Ярославском педагогическом институте в 1918 г., работой первых психологов на ярославской земле, привлечением известных российских специалистов-психологов к преподавательской и научной работе в Ярославле в 30-е гг. Основные события в истории кафедры в первый период ее существования были отражены в докладе Ю. Н. Слепко «Кафедра психологии ЯГПИ – 1918-1936 гг.». В докладе было акцентировано внимание на разнообразии образовательных, научных, социально значимых задач, решавшихся первым поколением ярославских психологов. Отдельное внимание было уделено периоду 30-х гг. и первой смене поколений на кафедре ввиду идеологических чисток в образовании.

Доклад Н. Ю. Стоюхиной «Ярославский педолог Н. А. Соколов и проблемы дошкольного воспитания в Советской России 1920-х гг.» был посвящен первому заведующему кафедрой психологии Николаю Александровичу Соколову [11]. В докладе было акцентировано внимание на научных интересах Н. А. Соколова как педолога, участника всесоюзных съездов по педологии, прекрасно осведомленного в современных тенденциях развития психологической науки и практики.

Еще одному представителю первого поколения ярославских психологов – Сергею Алексеевичу Голованенко был посвящен доклад А. А. Костригина «Психология литературного творчества в публицистических трудах С. А. Голованенко второй половины 1920-х гг.» [5]. В докладе были представлены результаты научных исследований С. А. Голованенко, связанные с психологическим анализом личности и литературного творчества известных отечественных писателей М. Е. Салтыкова-Щедрина и Н. А. Некрасова.

В докладе О. Е. Серовой проблемное пространство конференции было расширено за счет знакомства участников с научным творчеством Павла Петровича Соколова – выдающегося отечественного психолога и педагога, уроженца Ярославской земли [9]. Были раскрыты результаты изучения П. П. Соколовым феномена веры как высшей функциональной способности личности; подчеркнута актуальность научного анализа вопросов генеза высших психологических структур личности для поля современных исследований и решения задач нравственного воспитания и самовоспитания человека

Завершился первый круглый стол докладом П. В. Сизинцева, посвященным еще одному яркому представителю первого поколения ярославских психологов – Ивану Пименовичу Четверикову [10]. Было отмечено, что на протяжении длительного периода времени имя крупного русского ученого в сферах православного теизма и христианской философии, профессора экспериментальной психологии Киевской Духовной Академии И. П. Четверикова находилось в незаслуженном забвении. П. В. Сизинцев рассмотрел вопросы его научного творчества – учение о личности, христианский теизм, умозрительная психология, сформированные под влиянием идей немецкого философа М. Хайдеггера.

Второй круглый стол конференции состоялся 22 ноября и был посвящен истории кафедры психологии ЯГПИ в 40-60-е гг. XX в. Данный период носит условное название «филатовского», так как был связан с личностью и деятельностью одного из основателей ярославской психологической школы Василия Степановича Филатова. Именно ему и был посвящен доклад В. А. Мазилова. В докладе были освеще-

ны биографические сведения о В. С. Филатове, показано многообразие его научных интересов в области психологии развития, педагогической психологии, методологии психологии, психологии личности. Отдельное внимание было обращено на роль В. С. Филатова в восстановлении кафедры психологии в 40-е гг. и формирование научной школы психологии в Ярославле.

Близким выступлению В. А. Мазилова по проблемному полю стал доклад А. А. Карпова, посвященный характеристике роли отделения логики и психологии ЯГПИ в институционализации Ярославской психологической школы [3]. А. А. Карповым были представлены материалы, раскрывающие историю работы отделения логики и психологии ЯГПИ; сформулированы положения, согласно которым создание и функционирование отделения может быть рассмотрено не только в качестве неотъемлемой составляющей общей исторической линии развития Ярославской психологической школы, но и как важнейшее условие ее институционализации, а также дальнейшего усиления научно-исследовательской, педагогической и административной работы психологов Ярославского региона.

Завершился второй круглый стол докладом В. А. Мазилова, посвященным личности и научной деятельности выдающегося ярославского психолога Николая Павловича Ерастова [6]. Был охарактеризован вклад Н. П. Ерастова в формирование ярославской психологической школы, состоящего в значительном расширении проблемного поля исследований, включении в сферу научных исследований в школе процессов мышления. Было показано, что именно в работах Н. П. Ерастова берет начало направление в ярославской психологии, которое сделало предметом рассмотрения мышление человека.

Третий круглый стол, посвященный истории кафедры психологии в 70-90-е гг. XX в., был открыт докладом А. В. Карпова, в котором продолжилось осмысление научного наследия выдающегося ярославского психолога и педагога, организатора науки и образования Виктора Васильевича Карпова [4]. В докладе была представлена ретроспектива научного наследия В.В. Карпова в области исследования фундаментальной общепсихологической проблемы деятельности в целом и ее временной организации, в частности. Рассмотрены и обобщены основные направления развития представлений о темпоральных средствах организации деятельности и обучения ей, сформулированные в его работах. Проанализированы следствия развитых им представлений для разработки современных проблем психологии деятельности и развития теории психических процессов.

В следующем докладе Н. В. Нижегородцевой были раскрыты основные этапы становления и положения концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению [8]. Н. В. Нижегородцевой было показано, что разработанная ею концепция была инициирована В. Д. Шадриковым на кафедре психологии ЯГПУ. Концепция разрабатывалась в парадигме системного подхода, на основе теории системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова и принципов метасистемной организации психики А. В. Карпова. Базовым в концепции является представление об онтологической связи феноменов готовности к обучению и учебной деятельности. Готовность к обучению определяется как интегральное/системное свойство индивидуальности, отражающее качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося.

В докладе Т. В. Бугайчук была показана история изучения категории идентичности в работах ученых кафедры психологии ЯГПУ, прежде всего Н. Л. Ивановой и Ю. П. Поваренкова [1]. Именно под их руководством кафедра стала центром исследования идентификационных основ личности, в том числе социальной и профессиональной идентичности. Особый интерес представляет анализ материалов первой научно-практической конференции по проблемам идентичности, которая проводилась кафедрой психологии в 2003 году. Т. В. Бугайчук также обратила внимание, что изучение проблемы идентичности продолжается в исследовательских проектах преподавателей кафедры и в настоящее время.

Заключительным докладом круглого стола и конференции стало выступление Н. А. Власова, посвященное методологическим исследованиям выдающегося отечественного теоретика и методолога психологии М. С. Роговина [2]. В докладе была проанализирована роль М. С. Роговина как основателя традиции изучения понятий в отечественной психологии. Обоснована значимость исследований такого рода, утверждается приоритет М. С. Роговина в постановке проблемы рефлексии понятийного поля психологии и в поиске путей интеграции ее основных концептов. Был описан контекст зарождения концептуального направления в психологии с акцентом на интенсификацию системных исследований в СССР в шестидесятых-семидесятых годах прошлого века.

По итогам проведения конференции организаторами были подготовлены два научных издания, посвященных истории кафедры психологии. В сборнике научных трудов представлены статьи и тезисы участников конференции, посвященные истории кафедры психологии в ЯГПУ, истории отечественной психологии в 20-30 гг., 40-70 гг. XX в., а также истории психологии в России на рубеже XX-XXI веков. Отдельным изданием стала монография «Век психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» [7], в которой

подробно описаны периоды в истории кафедры психологии, представлены биографические сведения о заведующих кафедрой, преподавателях и сотрудниках.

Библиографический список

1. Бугайчук Т. В. Категория идентичности. Кафедральная разработка понятия / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 15-17.
2. Власов Н. А. Мазиллов В. А. М. С. Роговин как основатель традиции изучения понятий психологической науки / Век психологии в Ярославле : сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В.А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 183-190.
3. Карпов А. А. Роль отделения логики и психологии ЯГПИ в институционализации Ярославской психологической школы / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 41-47.
4. Карпов А. В. Штрихи к осмыслению научного наследия Виктора Васильевича Карпова / Век психологии в Ярославле : сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В.А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 47-52.
5. Костригин А. А. Психология литературного творчества в публицистических трудах С. А. Голованенко второй половины 1920-х гг. / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 84-91.
6. Мазиллов В. А. Николай Павлович Ерастов: психология и логика (исследования мышления в ярославской психологической школе) / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 91-100.
7. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 468 с.
8. Нижегородцева Н. В. Становление и основные положения концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 100-105.
9. Серова О. Е. П. П. Соколов о психологических механизмах формирования веры как высшей функциональной способности / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 161-165.
10. Сизинцев П. В. Учение о личности, разработанное профессором психологии КДА И. П. Четвериковым в свете идей о человеке и бытии М. Хайдеггера / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 115-122.
11. Стояхина Н. Ю. Ярославский педолог Н.А. Соколов и проблемы дошкольного воспитания в Советской России 1920-х гг. / Век психологии в Ярославле: сборник научных материалов всероссийской конференции / под научной ред. В. А. Мазилова, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 343 с. С. 130-137.

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

В. А. Мазиллов

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

Ю. Н. Слепко

25-ый Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященный 75-летию академика РАН, академика РАО профессора А. Л. Журавлева

25-ый Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященный 75-летию академика РАН, академика РАО профессора А.Л. Журавлева, прошел с 12 по 14 мая 2023 года в г. Ярославле, в парк-отеле «Диево Городище».

Анатолий Лактионович Журавлев – самый именитый и титулованный психолог в современной России, который, разумеется, ни в каких представлениях не нуждается, ибо это один из самых цитируемых, известных и популярных психологов в сегодняшней России, автор свыше тысячи двухсот научных трудов, создатель новых научных направлений в психологии, выдающийся организатор психологической науки.

А. Л. Журавлев – личность уникальная. Достаточно сказать, что А. Л. Журавлев, единственный психолог в России, кто является действительным членом обеих государственных академий – академик РАН и академик РАО. (Отметим, что в стране есть только еще один «дважды академик» – выдающийся отечественный философ В. А. Лекторский). Анатолий Лактионович Журавлев первым из отечественных психологов удостоился высокой чести быть избранным действительным членом Российской академии наук.

Работа Конгресса была организована по следующим основным направлениям:

- Методология современной психологии: проблема парадигмы и школы в психологии (рук. профессора Карпов А. В., Мазилев В. А., Петренко В. Ф.);
- В поисках общей теории – интегративная парадигма психологии (рук. профессора Козлов В. В., Клейберг Ю. А., Ключева Н. В., Дегтярев А. А.);
- Практические методы в современной психологии (рук. профессора Карпов А. А., Кашапов М. М., Конева Е. В., Поваренков Ю. П., Турчин А. С.).

В работе Конгресса заочно участвовало 400 человек, очно – 115 из разных регионов России, ближнего и дальнего зарубежья.

*Доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры социальной
и политической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
президент МАПН*

В. В. Козлов

29-ый Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)»

С 15 по 17 сентября 2023 года прошел в столице Казахстана Астане 29-ый Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)».

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

Содержательные направления Конгресса:

- Методология современной психологии: проблема парадигмы и школы в психологии (рук. профессор Карпов А. В., профессор Мазилев В. А., профессор Петренко В. Ф.);
- В поисках общей теории – интегративная парадигма психологии (рук. профессор Козлов В. В., профессор Кулжабаева Л. С., профессор Присяжная Е. Э., профессор Дегтярев А. А.);
- Практические методы в современной психологии (рук. профессор Степанов О. Г., профессор Перленбетов М. А., профессор М. М. Кашапов, профессор Ключева Н. В., профессор Баротов Ш. Р.)

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

Кроме сборника «Психология XXI столетия» к началу Конгресса выпущены сборник «Методология современной психологии» и журналы «ЧФ: Социальный психолог», «Вестник интегративной психологии».

В последнее время этот Конгресс называется «Новиковскими чтениями» в память о выдающемся психологе Викторе Васильевиче Новикове. Он основатель и президент Международной Академии Психологических Наук (1992-010) – доктор психологических наук, профессор, Почетный президент Международной Академии Психологических Наук (2010-2012).

29-ий Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)» прошел в Астане, в Зале «Астана холл» здания ЭКСПО и являлся первым крупным психологическим форумом на территории Казахстана. Одним из организаторов Конгресса выступило Казахское Психологическое Общество (президент Перленбетов Мухан Атенович – доктор психологических наук, профессор, проректор Академии Кайнар, Президент РОО «Казахское психологическое общество», академик КазНАЕН., академик МАПН, г. Алматы, Республика Казахстан).

В организации и проведении конгресса представлены ведущие психологи Узбекистана, Казахстана и других дружественных республик. Делегацией от Узбекистана руководил Баротов Шариф Рамазанович, доктор психологических наук, профессор, ректор Института психологии и иностранных языков, действительный член Международной академии психологических наук, руководитель узбекского филиала МАПН.

На конгрессе на пленарном заседании выступили профессора *Козлов В. В.* («Интегративная психология: теория и практика», Ярославль), *Перленбетов М. А.* («Казахстанское психологическое общество – стадии интеграции», Алматы), *Степанов О. Г.* – («Интегративная перинатология», Челябинск), *Баротов Ш. Р.* («Научно-практические основы создания психологической службы в Узбекистане», Бухара), *Дегтярев А. А.* («Лидерство в психологии управления», Магнитогорск), *Абдрашитова Т. А.* (Смысловой подход в консультирование зависимых от психоактивных веществ, Астана), *Сабирова Д. А.* («Социально-психологические основы изучения факторов социально-психологической компетентности у медицинских работников», Ташкент), *Кулжабаева Л. С.* («Интегративная модель семейной терапии», Астана).

На основных направлениях Конгресса выступило с докладами и мастерскими около 40 психологов, кандидатов и докторов наук, очно присутствовало 150 участников.

Конгресс выполнил интегративную и консолидирующую функции, а также открыл научные, социальные, имиджевые, карьерные возможности для психологов России, ближнего и дальнего зарубежья.

*Доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры социальной
и политической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
президент МАПН*

В. В. Козлов

Международный студенческий семинар, посвященный 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского

28 февраля 2023 года состоялся Международный студенческий семинар, посвященный 200-летию К. Д. Ушинского, который был организован кафедрой педагогики и психологии начального обучения. Предметом обсуждения явилось педагогическое наследие К. Д. Ушинского, теоретическое и практическое значение его работ для современного образования.

В работе семинара приняли участие студенты, магистранты и преподаватели не только нашего университета, но и Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова (Республика Беларусь), Казахского национального университета им. Аль-Фараби, Жетысуского университета им. И. Жансагурова (Республика Казахстан), педагогических колледжей Ярославской области: Угличского, Рыбинского, Ростовского. Работа семинара была организована по трем основным направлениям – «Роль наследия К. Д. Ушинского в развитии педагогического и психологического знания», «Значение идей К. Д. Ушинского для современной школы», «Методические аспекты реализации идей К. Д. Ушинского в начальном общем образовании».

Темы докладов затрагивали широкий круг вопросов, касающихся трудов К. Д. Ушинского. Магистрант С. Шарбану (Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, научный руководитель – к.п.н., доцент Ж. Ш. Бактыбаев) представила доклад «Великие наследия К. Д. Ушинского и И. Алтынсарина». Об актуальности идей К. Д. Ушинского в современном начальном образовании рассказала студентка М. Желубовская (БГПУ им. М. Танка, научный руководитель – И. А. Буторина, к.п.н., доцент). Студентка Д. Бердникова выступила с докладом «Педагоги переломных моментов: идеи К. Д. Ушинского в концепции педагогической поддержки О. С. Газмана» (Угличский профессионально-педагогический колледж, научный руководитель О. С. Кузнецова, к.п.н., преподаватель).

Н. Бардашова в докладе обратила внимание на роль «Родного слова» К. Д. Ушинского в современном начальном образовании (ЯГПУ, научный руководитель – к.п.н., доцент А. В. Невзорова). О. Смирнова рассказала о реализации идей К. Д. Ушинского в современной системе оценивания знаний учащихся (Угличский профессионально-педагогический колледж, научный руководитель – Ю. Н. Ладнова, преподаватель). Использование образовательного веб-квеста «Литературный экспресс по произведениям К. Д. Ушинского» при формировании читательской компетентности у младших школьников охарактеризовали студентки Л. Волкова, В. Щербакова (Ростовский педагогический колледж, научные руководители – Н. А. Ткаченко, О. В. Савченко, преподаватели Ростовского педагогического колледжа).

Магистранты Е. Вышинская, А. Громова остановились в своем докладе на современном значении педагогической антропологии (ЯГПУ, научный руководитель – А. В. Невзорова, к.п.н., доцент). Магистрант П. Кузнецова изложила актуальность идей К. Д. Ушинского в преподавании курса «Окружающий мир» в начальной школе» (ЯГПУ, научный руководитель – О. Ю. Камакина, к.п.с.н., доцент). Магистрант В. Морозова сравнила «Азбуку» К. Д. Ушинского и современный букварь Л. Е. Журова (ЯГПУ, научный руководитель – Е. В. Карпова, д.п.с.н., профессор). А. Станкевич рассказала о реализации звукового аналитико-синтетического метода К. Д. Ушинского в работе по развитию фонематического слуха младших школьников (Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, научный руководитель – Е. А. Свириденко, к.фил.н., доцент) и др.

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

Российско-белорусский вебинар, посвященный вопросам организации педагогической практики

17 февраля 2023 года состоялся Российско-белорусский вебинар, который ежегодно с 2013 года проводится кафедрой педагогики и психологии начального обучения совместно с коллегами из Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова» Республики Беларусь. Общий формат ежегодных встреч обозначен как «Традиции и инновации в подготовке учителя начальных классов». В этом году предметом обсуждения явились современные подходы к определению содержания и организации практики студентов в системе подготовки учителя начальных классов. Участниками вебинара выступили преподаватели вузов и колледжей, студенты, магистранты.

Научно-практический вебинар открыли приветственным словом С. П. Чумакова, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального образования МГУ имени А. А. Кулешова; Е. В. Карпова, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; Н. В. Маковская, проректор по научной работе МГУ им. А. А. Кулешова, доктор экономических наук, профессор; Ю. Н. Слепко, декан педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, доцент.

Темы докладов затрагивали широкий круг вопросов, касающихся организации и содержания практики студентов. Это и новые форматы производственной практики студентов педагогического вуза (доцент А. В. Невзорова), и характеристика педагогической практики в системе профессиональной подготовки студентов по специальности «Начальное образование» в Республике Беларусь (доцент С. П. Чумакова). Привлек внимание доклад директора Угличского индустриально-педагогического колледжа, кандидата педагогических наук Т. М. Смирновой «Индивидуальная образовательная траектория как средство развития профессиональных навыков у студентов педагогического колледжа в процессе практики». Были рассмотрены также вопросы подготовки студентов специальности «Начальное образование» к использованию электронных образовательных ресурсов в процессе обучения математике младших школьников (доцент Т. В. Гостевич), содержание работы студентов в период вожатской практики в лагере клубного типа (зам. директора КДО «Белкино» Я. В. Сахарова), развитие творческого потенциала студентов в процессе педагогической практики (старший преподаватель С. А. Бубнова).

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

Международный вебинар «Альтернативные стратегии реализации допрофессиональной педагогической подготовки: актуальные формы работы со школьниками»

21 марта 2023 года состоялся Международный вебинар, посвященный обсуждению вопросов организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников, который был организован кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ совместно с кафедрой психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ им. М. Танка. Предметом обсуждения явились актуальные российские и белорусские практики, применяемые на уровне общего и профессионального образования в работе с обучающимися, рассматривающими педагогическое направление как возможную сферу своего профессионально-образовательного выбора. Фокусом обсуждения стало осмысление имеющихся в настоящее время форматов работы с будущими педагогами и степень их востребованности, актуальности в контексте задач профессионального самоопределения.

В работе вебинара приняли участие преподаватели вузов и общеобразовательных школ г. Ярославля и г. Минска, сотрудники Угличского педагогического колледжа, студенты бакалавриата и магистратуры.

При анализе организации работы по допрофессиональной педагогической подготовке на базе учреждений общего образования С. Е. Покровская, доцент кафедры психологии образования и развития личности БГПУ им. Максима Танка и магистрант БГПУ Ю. И. Коваль рассказали о системе работы профильных педагогических классов в Белоруссии, а заместитель директора по УВР С. Н. Филиппова СШ №70 г. Ярославля представила практику работы педагога-куратора с психолого-педагогической группой в условиях профильного обучения в старшей школе в России.

Раскрывая потенциал форм сетевого взаимодействия в развитии предпрофессиональных педагогических компетенций школьников, заместитель директора по методической работе Угличского индустриально-педагогического колледжа, кандидат психологических наук О. С. Кузнецова обратила внимание на роль допрофессиональной педагогической подготовки в формировании soft skills у студентов колледжа, а заведующая кафедрой психологии образования и развития личности БГПУ им. М. Танка А. В. Музыченко, Э. А. Калинина, заместитель директора по учебной работе ГУО «Средняя школа № 197 г. Минска» вместе с обучающейся Д. Ковальковой отразили в своем выступлении потенциальные возможности волонтерского отряда по профилактике буллинга как неформального сообщества, ориентированного, в том числе, на формирование профессионального самоопределения учащихся педагогических классов.

Говоря о роли педагогических вузов в расширении пространства профессионально-образовательного самоопределения будущих педагогов, ЯГПУ и БГПУ презентовали свои практики работы со школьниками в формате Школы юного педагога и Школы юного психолога. О. А. Беляева, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ и Ю. А. Полещук, и. о. заместителя директора по научной работе Института психологии, доцент кафедры общей и организационной психологии БГПУ, представили наработки коллективов преподавателей кафедр в формировании в пространстве вуза особой среды неформального общения преподавателей, студентов, школьников, творческой самореализации, развития и проявления коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогических работников.

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

Международный научно-методический семинар «Качество образования – качество жизни»

26 апреля 2023 года состоялся Международный научно-методический семинар, посвященный обсуждению вопросов обеспечения психологического благополучия, который был организован кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ совместно с кафедрой психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ им. М. Танка. Предметом обсуждения явились актуальные российские и белорусские практики психолого-психологического сопровождения, ориентированные на оптимизацию взаимоотношений участников образовательных отношений на всех уровнях общего и профессионального образования. Фокусом обсуждения стало осмысление имеющихся в настоящее время направлений работы со школьниками и студентами в направлении обеспечения безопасности образовательной среды.

В работе вебинара приняли участие преподаватели вузов г. Ярославля и г. Минска, сотрудники Угличского педагогического колледжа, студенты бакалавриата и магистратуры.

А. В. Музыченко, заведующий кафедрой психологии образования и развития личности БГПУ, представила результаты масштабного исследования белорусских коллег, рассматривающего различные характеристики качества межличностных отношений обучающихся как основания для оптимизации образовательного процесса. Доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ О. А. Беляева в своем выступлении обратила внимание на проблему рассогласованности точек зрения различных участников учебно-воспитательного процесса на крайне острые вопросы буллинга в образовательных организациях.

Доклады коллег в контексте избранной темы затрагивали все ключевые возрастные периоды становления личности. А. И. Коротаева, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ,

раскрыла ряд аспектов, касающихся пониманию психологического благополучия младших школьников, уделив внимание его специфическим проявлениям в гендерном и социальном контексте. Л. С. Янчук, преподаватель кафедры психологии образования и развития личности БГПУ им. Максима Танка, ментор ГУО «Средняя школа № 45 г. Минска» охарактеризовала разновозрастное школьное сообщество, для которого совместная выработка правил и норм совместной жизнедеятельности выступает основой построения ценностных отношений в коллективе. Преподаватель Угличского индустриально-педагогического колледжа Ю. Н. Ладнова, представляя опыт организации работы Службы примирения, раскрыла возможности использования восстановительной технологии при обучении студентов среднего профессионального образования. И. М. Янчевская, преподаватель кафедры психологии образования и развития личности БГПУ им. М. Танка, на примере конкурса «Студент – психолог года» отразила широту возможностей самореализации студентов и преподавателей при сотрудничестве в рамках конкурсного движения.

Выступления коллег продемонстрировали, что вопросы организации взаимодействия участников образовательных отношений при решении задач обеспечения психологического благополучия личности требуют постоянного изучения, анализа и теоретического осмысления, поиска современных практик работы.

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

Региональный научно-методический семинар «Современная начальная школа: проблемы и решения»

25 октября 2023 года состоялся региональный, постоянно действующий научно-методический семинар, посвященный обсуждению вопросов современных тенденций в организации воспитательной работы в системе «школа-колледж-вуз», который был инициирован кафедрой педагогики и психологии начального обучения в партнерстве с Угличским индустриально-педагогическим колледжем. Предметом обсуждения явились перспективные и актуальные направления воспитательной деятельности в образовательных организациях различных уровней, способы решения актуальных задач воспитания детей и молодежи в современных реалиях.

В работе вебинара приняли участие преподаватели вузов г. Ярославля, сотрудники Угличского, Рыбинского, Ростовского педагогических колледжей, представители общероссийского общественного движения детей и молодежи «Движение первых» Рыбинского района, студенты бакалавриата и магистратуры.

А. В. Невзорова, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, раскрыла исторические аспекты формирования идей «народной дипломатии» в целях межпоколенного сохранения нравственного наследия.

Ю. В. Насонова, начальник управления по воспитательной работе и молодежной политике ФГБОУ ВО «Ярославский государственный аграрный университет», раскрыла возможности развития универсальных компетенций и мягких навыков студентов в рамках организации воспитательной работы в вузе, обратив внимание на использование ресурсов проекта «Россия – страна возможностей», студенческого самоуправления и социального партнерства как важнейших средств такой деятельности.

Коллеги из ГПОАУ ЯО Угличский индустриально-педагогический колледж раскрыли ряд актуальных аспектов воспитательной работы колледжа как компонента системной деятельности со студентами в профессиональном педагогическом образовании. Г. А. Данелян, заместитель директора по воспитательной работе, определила ключевые требования к разработке структуры и содержания рабочей программы воспитательной работы, потенциальную вариативность подходов к реализации принципов индивидуализации в воспитательной системе колледжа. Ю. Н. Сидоренко, преподаватель психолого-педагогических дисциплин и частных методик, отразила значимость нравственного примера педагогического работника как ключевого принципа в организации воспитания и необходимость выработки такой позиции в выпускниках колледжа, представила возможности использования различных стратегий социального партнерства как способа формирования ценностных ориентаций у будущих учителей на-

чальных классов. Ю. Н. Ладнова, председатель МЦК психолого-педагогических дисциплин и частных методик, говоря о возрастающей роли дополнительного образования и дополнительной профессиональной подготовки в современном мире, о потенциальных возможностях и перспективах развития в системе СПО национального проекта Профессионалитет, обозначила основные задачи интеграции дополнительного и профессионального образования в работе колледжа.

Реализация профессионально-ориентированной модели воспитательной работы представлена директором ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледжа Н. Б. Рябинкиной. Особо подчеркнута значимость грамотного определения механизмов контроля и управления реализацией модели с учетом актуальных условий, рисков и ресурсов образовательной организации.

Озвученные идеи получили продолжение в выступлениях представителей Рыбинского профессионально-педагогического колледжа. Педагог-психолог Т. Н. Дубровченко, говоря о системе психологического сопровождения воспитательной деятельности, обратила внимание на необходимость реализации программ профилактического, общеразвивающего характера, использование потенциала групп медиации с участием самих студентов в профилактике неблагоприятных тенденций и конфликтных ситуаций в образовательной организации. Преподаватель Ю.Г. Ткаченко и педагог-организатор Н. С. Барская поделились опытом разработки и реализации проекта по патриотическому воспитанию «Замечательные люди земли Ярославской».

Роль общероссийского общественного государственного движения «Движение первых» в проектировании воспитательной среды равных возможностей для всестороннего развития и самореализации детей и молодежи, в объединении важнейших общественных институтов для решения воспитательных задач была раскрыта М. Н. Мясниковой, председателем муниципального совета общероссийского общественного государственного движения детей и молодежи «Движение первых» Рыбинского района.

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

Международный научно-практический вебинар «Цифровые образовательные технологии как комплексное средство организации учебного процесса»

29 ноября 2023 года состоялся международный вебинар, направленный на обмен опытом и представление научных позиций в решении актуальных проблем использования электронных ресурсов в образовании, который был инициирован кафедрой педагогики и психологии начального обучения в партнерстве с кафедрой педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета им. аль-Фараби (Республика Казахстан). Предметом обсуждения явились перспективные и актуальные способы повышения доступности и качества образования посредством информационно-коммуникационных технологий, анализ особенностей цифровизации в сфере образования

В работе вебинара приняли участие профессорско-преподавательский состав, магистранты, аспиранты и докторанты вузов г. Ярославля и Алматы. Во вступительном слове заведующий кафедрой Е. В. Карпова отметила многоаспектность и комплексность рассматриваемой проблемы, конкретизировав ее до трех направлений: необходимости проведения взвешенного анализа и позитивных, и негативных тенденций цифровизации в образовательном процессе; определении специфики использования цифровых технологий именно в образовательных учреждениях с акцентом на выявление их больших информационных возможностей по передаче знаний и доступа к ним; важности обмена опытом по решению этих проблем в России и Казахстане, что будет способствовать консолидации усилий в реализации этой стратегической задачи.

Представители кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ обратили внимание на ключевые задачи и актуальные для казахского образования траектории внедрения цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс:

- заведующий кафедрой Н. С. Алгожаева, в своем выступлении определила цифровой подход как тренд развития современной образовательной практики и ключевое направление подготовки специалистов различных профессиональных областей, в реализации которого возрастает ответственность преподавателей за качество используемого контента; подчеркнула необходимость использования инструментов навигации образовательных траекторий как обучающихся, так и преподавательского состава в зависимости от выявляемых личных и профессиональных дефицитов и ресурсов;
- профессор кафедры Ш. Т. Таубаева обозначила неизбежно возникающие противоречия традиционных духовно-нравственных ориентиров и формирующейся цифровой культуры, значимость осознания мировоззренческих факторов развития личности, связанных с новой реальностью, необходимость глубокого методологического подхода в дополнении принципов традиционной дидактики анализом новых тенденций с учетом цифровизации образования;
- доцент кафедры Ж. Ш. Бактыбаев, определив цифровые технологии как инфраструктурную основу трансформации современного образовательного процесса, подчеркнул важность задач повышения квалификации преподавательского состава в использовании таких ресурсов и расширения системы универсальной идентификации образовательной траектории обучающегося с учетом всех его активностей в учебной и внеучебной деятельности.

Представители ЯГПУ в своих сообщениях раскрыли ряд аспектов применения инструментов цифровизации на трех уровнях образования:

- А. А. Громова, магистрант, учитель МОУ «Средняя школа №4 с углубленным изучением английского языка» г. Ярославля совместно с заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе Т. Н. Маковой поделилась опытом использования электронных в практике работы общего образования ресурсов платформ «Учи.ру», «Российская электронная школа (РЭШ)» и информационно-образовательного портала сети образовательных учреждений Ярославской области «Ярославский Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании»;
- доцент кафедры А. В. Невзорова представила ряд цифровых решений, используемых в учебно-профессиональной подготовке бакалавров педагогического направления, обратив внимание на рост заинтересованности студентов в таких форматах работы, на возможности повышения ИКТ-компетентности преподавателей и студентов в процессе освоения ими курса «Цифровая мастерская педагога» в ЯГПУ;
- доцент кафедры О. А. Беляева на основании опыта реализации задач педагогического проектирования в дистанционном формате с магистрантами проанализировала потенциальные возможности и риски отдельных этапов такой деятельности по продвижению к получению реального проектного продукта совместной работы в условиях опосредованного сетевого взаимодействия проектной команды.

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

III региональная студенческая конференция «Культура здоровья в образовательном пространстве» (конкурс кафедры педагогики и педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского)

14 декабря 2023 года на педагогическом факультете в рамках проведения III региональной студенческой конференции «Культура здоровья в образовательном пространстве» состоялось подведение итогов конкурса, организованного кафедрой педагогики и психологии начального обучения.

Целью конкурса является актуализация и трансляция эффективного опыта в образовательных организациях по формированию культуры здоровья у участников образовательных отношений.

С приветственными словами на торжественной церемонии выступили д.пс.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения, Е. В. Карпова; к.мед.наук, депутат муниципалитета г. Ярославля, эксперт в сфере здравоохранения Ярославской области В. В. Тубашов; к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения О. Ю. Камакина.

Широкая тематика номинаций, охватывающая спектр наиболее актуальных и мотивирующих направлений культуры здорового образа жизни, позволила выбрать и представить участникам конкурса содержательные и оригинальные творческие продукты.

Номинации: «Культура здоровья школьников», «Формирование культуры здоровья», «Культура здоровья педагога»; «Профилактика деструктивного образа жизни школьников», «Социальное партнерство для сохранения и укрепления здоровья школьников».

В конкурсе приняли участие 150 талантливых школьников, студентов, магистрантов, преподавателей образовательных организаций г. Ярославля и Ярославской области. Интересные творческие работы были представлены от педагогического факультета ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Угличского индустриально-педагогического колледжа, Ярославского педагогического колледжа, Ярославского промышленно-экономического колледжа им. Н. П. Пастухова, а также средних школ №89, № 9, № 8, №76, № 83 г.Ярославля, №11 г. Рыбинска, Красноткацкой средней школы и Чебаковской средней школы.

Подведение итогов проходило в торжественной обстановке, призерам и победителям конкурса были вручены грамоты и памятные призы, а также сертификаты и благодарности.

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

Неделя психического здоровья в Ярославской области

9-14 октября 2023 года в Ярославле состоялась Неделя психического здоровья, которая включила в себя мероприятия, направленные на формирование ценности психологического благополучия и психического здоровья, повышение психологической культуры населения Ярославской области, актуализацию личностных ресурсов и развитие навыков управления эмоциями, освоение методов психологической поддержки и самопомощи студентов, школьников и преподавателей вузов.

Основными организаторами Недели психического здоровья выступили Психологическая служба ЯрГУ им. П. Г. Демидова (руководитель – доктор психологических наук Ключева Н. В.) и факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова (декан факультета – член-корреспондент, доктор психологических наук РАО Карпов А. В.). Соорганизаторами выступили Психологическая служба ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (начальник Психологической службы – кандидат психологических наук Цымбалюк А. Э.) и факультет клинической психологии и социальной работы ЯГМУ (декан факультета – доктор культурологии Фирсов Д. Е.).

Неделя психического здоровья – эпросветительский проект, основой которого стали разработки Ярославской психологической школы, идеи позитивной психологии, ресурсный подход и методология событийного менеджмента.

Началась неделя с Киноквиза «Психология и социальная работа в кинофильмах», подготовленного студентами ФСПН под руководством ст. преподавателя Серовой Е. А.

Большой интерес не только у студентов и преподавателей, но и жителей г. Ярославля вызвали публичные лекции психологов Демидовского университета Чистопольской А. В. «Загадки психики», Ключевой Н. В. «Гениальность и безумие (психологические портреты художников)», Руновской Е. Г. «Про любовь. Просто о сложном».

На базе ЯГМУ прошла пленарная дискуссия с участием психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов «Актуальные проблемы психического здоровья, волнующие студентов», во время которой были обсуждены вопросы оказания психологической и психиатрической помощи, границы компетентности специалистов и методы, которые используются ими.

Стоит отметить активное обсуждение сюжетов из жизни героев фильма «Пожары» (партнер проекта – «Киномакс») с экспертом, доктором психологических наук Коровкиным С. Ю.

Студенты трех вузов (ЯрГУ, ЯГМУ и ЯГПУ) под руководством кандидата психологических наук Волченковой А. А. и кандидата психологических наук Цымбалюк А. Э. объединились для проведения Лаборатории самопознания для школьников. Школьники прошли психологическое тестирование и услышали мнение будущих психологов, как эти данные можно использовать для усиления своих ресурсов.

Полезные практики освоили участники психодраматического мастер-класса «Прекрасное далеко: футуропрактика для начинающих» (ведущая – кандидат психологических наук Трифонова С. А.) и тренинга «Мои ресурсы: где взять силы для счастливой жизни?» (ведущая – кандидат психологических наук Цымбалюк А.Э.).

Студенты факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова и Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского выступили с интерактивными лекциями для учащихся 22 школ г. Ярославля и области. Наставниками для студентов выступили преподаватели ЯрГУ – кандидат психологических наук Белкова Е. А. и кандидат психологических наук Башкин М. В.

Команды из разных вузов Ярославля смогли проявить свою эрудицию на интеллектуальной игре PsyHealth, которую провели студенты факультета психологии под руководством Волченковой А. А.

Тренинги, обучающие занятия, мастер классы прошли в 14 Центрах комплексного обслуживания населения и в Норском Геронтопсихиатрическом Центре (руководитель данного направления – кандидат психологических наук Федорова П.С.).

Вызвали большой отклик выступления психологов в региональных СМИ. Большое количество постов было выложено в социальных сетях и на сайтах вузов.

Неоценимый вклад в организацию проекта внесли волонтеры и сотрудники Психологической службы ЯрГУ (руководитель волонтерской группы – Зыкова А. В.) и Евграфова В. А., которая отвечала за организационное сопровождение проекта.

Всего в Неделе приняли участие 1439 человек. Отзывы, полученные от участников – положительные, в них отмечается необычность форматов проведения встреч, полезность полученной информации, качественная организация событий.

Неделя психического здоровья проходила в регионе второй раз. В 2024 году планируется проведение такого же масштабного проекта, приуроченного к Году семьи.

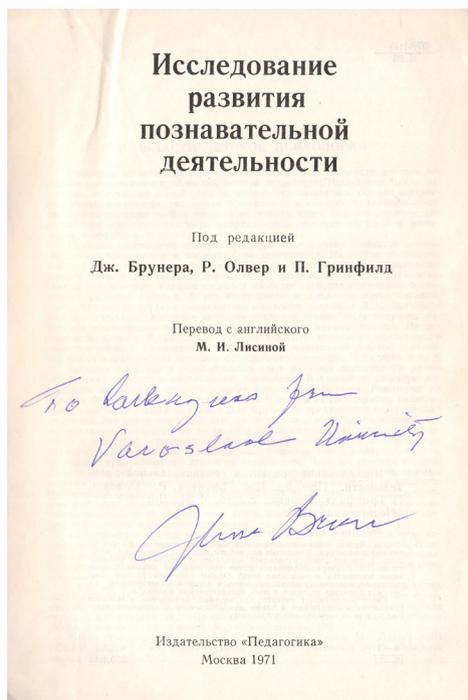
*Доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой консультационной
психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
руководитель Психологической службы
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Н. В. Ключева

Всероссийская научная конференция по когнитивной науке «Психология познания», посвященная памяти Дж. С. Брунера

В 2023 году лаборатория когнитивных исследований и факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова провели традиционную ежегодную Всероссийскую конференцию по когнитивной науке «Психология познания», посвященную памяти Дж. С. Брунера. Конференция прошла с 1 по 3 декабря в актовом зале главного корпуса и в университетской «Точке кипения». Тематика конференции была задана достаточно широко, чтобы все когнитивные психологи и их ближайшие коллеги из смежных наук могли представить результаты своих исследований и ознакомиться с разнообразными свежими работами. Организаторы традиционно старались сделать мероприятие удобным для иногородних участников, поэтому конференция прошла в гибридном формате и проводилась запись онлайн-трансляции⁴, но при этом большинство исследователей приняли очное участие (всего более 100 человек). Всего в работе конференции приняли участие более 140 докладчиков и слушателей.

В работе конференции приняли участие сотрудники и учащиеся ВШЭ, РАНХиГС, МГУ, СпбГУ, ГАУГН, РГГУ, МГППУ и МЭГ Центра МГППУ, ТГУ, РГПУ, Самарского НИУ им. С. П. Королева, САФУ им. М.В. Ломоносова, Курчатовского института, Института психологии РАН, Института высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН, Издательства «Языки славянских культур», Ярославского колледжа управления и профессиональных технологий, и, конечно, ЯрГУ.



«To colleagues from Yaroslavl University» (Коллегам из Ярославского университета) – автограф Джерома Сеймура Брунера, полученный Алексеем Михайловичем Двойниным в ходе интервью от 30 ноября 2015 г.

Конференция проходила в двух форматах: общей секции устных докладов без разделения на отдельные секции, а также постерных докладов. В рамках общей сессии были представлены экспериментальные и теоретические работы, посвященные когнитивной психологии: инсайтному решению задач, антиципации, эвристическому поиску, субъективному восприятию времени, искусственному интеллекту, зрительному поиску, метакогнитивным переживаниям, категоризации и рабочей памяти. Ключевой

4 https://www.youtube.com/playlist?list=PLY3UrXbWuRzIAfMj7_E4iMYKn_9TyRlq

особенностью прошедшей конференции явилась широкая междисциплинарность исследований, направленных на изучение единого объекта – в рамках конференции состоялись доклады по когнитивной психологии, нейрофизиологии и лингвистике. В рамках секционных докладов состоялись очные постерные сессии, в рамках которых докладчики представили основные результаты своих исследований в виде постера и обсуждали их в режиме свободного общения.

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

С. Ю. Коровкин

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

И. Ю. Владимиров

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

Ф. Н. Маркин

*Младший научный сотрудник лаборатории
когнитивных исследований
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Е. Н. Морозова

Основные итоги международных научных конференций, проведенных кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им К. Д. Ушинского

22 февраля 2023 года на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского состоялась **международная научная конференция в формате панельной дискуссии для преподавателей ВО и СПО, практических работников образования, аспирантов, магистрантов «Психологическое благополучие субъектов образования»**. Организаторами выступил Институт педагогики и психологии, кафедра педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Основная цель мероприятия – обсудить актуальные проблемы психологии образования в науке и в сфере практической деятельности психолога, обусловленных социокультурными изменениями современного общества; обобщение и систематизация накопленных в науке и практике представлений о психологическом благополучии учащихся, родителей и педагогов.

Председателем программного комитета выступила профессор Н. В. Нижегородцева, координатором – доцент Т. В. Ледовская. В состав программного и организационного комитета вошли Т. В. Макеева (к.п.н, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ), И. В. Серафимович (к.пс.н. доцент, и. о. ректора ИРО ЯО) и Т. В. Ледовская (к.пс.н., доцент ЯГПУ), которые представляли различные направления исследования психологии и педагогики современной современной образования.

Безусловным признаком признания актуальности проблемы современного образования в различных областях науки стало значительное увеличение числа участников (более 100), представивших раз-

личные регионы России и ближнего зарубежья. Среди наиболее активных участников необходимо отметить представителей из следующих городов: Калуги, Москвы, Вологды, Рязани, Ярославля, Казани, Санкт-Петербурга, Самары и многих других. Также – участники из Республики Беларусь, Армении и Казахстана.

Работа коллег представляла собой круглый стол, организованный в формате панельной дискуссии. Начало обсуждения было отмечено приветственным словом директора ИПП ЯГПУ им. К. Д. Ушинского И. Ю. Тархановой.

В ходе конференции на повестке дня стояло три дискуссионных вопроса:

- Семья как фактор психологического благополучия субъектов образования (модератор: Ледовская Т. В.);
- Психологическое благополучие педагога в современном обществе и образовании (модератор: Серафимович И. В.);
- Условия и факторы психологического благополучия учащихся на разных уровнях образования (дошкольном, школьном, профессиональном) (модератор: Макеева Т. В.);

В дискуссионной проблеме «Семья как фактор психологического благополучия субъектов образования», заявленной доцентом Т. В. Ледовской были раскрыты факторы эмоционального выгорания супругов в семье. Было отмечено, что наиболее часто учеными упоминаются такие факторы, как сниженная эмоциональная устойчивость, повышенная восприимчивость, неудовлетворенность браком, дисгармоничность образа жизни, напряженность отношений, вовлеченность в домашние дела, наличие конфликтов, неблагоприятный климат в семье и др. На основе данных научных исследований сделан вывод о том, что существует две основные группы факторов, обуславливающих эмоциональное выгорание супругов в семье – это факторы личностного плана (степень личностной зрелости, удовлетворенность браком), а также факторы функционирования семейной системы (стаж брака, вовлеченность в бытовые дела, уровень заработка). В рамках обсуждения этого вопроса с авторской теорией «интенсивного материнства» выступила и к.пс.н. Ю. В. Мисюк, которая отметила, что выраженность установок на интенсивное родительство имеет негативные последствия для женщины – способствует снижению уровня субъективного благополучия, повышению показателей родительской вины и усилению переживания родительского и воспринимаемого стресса.

Т. В. Макеева, которая являлась модератором панельной дискуссии по проблеме «Условия и факторы психологического благополучия учащихся на разных уровнях образования», отметила, что ценности жизни в современном мире претерпевают качественные изменения, что отражается на мировосприятии взрослых и становлении мировоззрения детей. Феномен детской повседневности, наполненный жизненными *событиями*, позволяет собрать некий ценностно-смысловой конструкт, составляющий основу мира детства, и выделить те ключевые жизненные события, которые являются значимыми и приоритетными для современного ребенка. В рамках научной школы экзистенциальной педагогики ключевой категорией выступает «событие в жизни ребенка». Именно «событие» – это то обстоятельство, совокупность обстоятельств, которые вызывают *эмоциональное отношение* к происходящему. Поскольку «событие» оказывает влияние на эмоциональную сферу ребенка, следовательно, меняет и его экзистенциальную сферу. Событие считается ключевым понятием экзистенциальной педагогики, поскольку оно (событие) является главным элементом человеческой жизни.

И. В. Серафимович, освещая проблему психологического благополучия педагога в современном обществе и образовании, затронула вопрос о роли конкурсного движения в профессии учителя. Рассматривая участие в конкурсах профессионального мастерства как одну из форм неформального образования, и приняв за основу парадигму «участие = обучение», модератор, отметила, что конкурсное движение становится ресурсом профессионального становления и развития педагогов. Конкурсы профессионального мастерства и в целом конкурсное движение, как формат непрерывного образования, включают в себя некоторые важные характеристики практик, и это позволяет рассматривать конкурсное движение как универсальную мега-практику, реализуемую на разных уровнях (от федерального до уровня образовательной организации), в разных смысловых контекстах и обладающую характеристиками: деятельность основывается на вариативной (внутренней и внешней, положительной и отрицательной мотивации людей), имеет высокий личностный смысл само- и взаимообучения в формате горизонтального взаимодействия; постепенно формируется гибкость в поведении, взаимодействиях, методах обучения. Развиваются компетенции, необходимые для качественного выполнения деятельности, стимулируется рост активности людей, входящих в конкурсы профессионального мастерства.

Завершилась работа панельной дискуссии обсуждением возможных решений заявленных вопросов. Участники высоко оценили организацию, актуальность многих проблем, затронутых в процессе рабо-

ты. Ученые, педагоги, специалисты сферы образования подчеркнули многоаспектность обсуждаемых проблем, практическую направленность идей, полезность представленных материалов для совершенствования научной работы, деятельности практических психологов, образовательных организаций. По итогам конференции был издан сборник научных материалов.

21 апреля 2023 кафедра педагогической психологии на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского провела **VII международную научную конференцию студентов, магистрантов и аспирантов**. Цель конференции – стимулирование исследовательской активности студентов, магистрантов и аспирантов; представление результатов деятельности студенческих научных лабораторий и студенческих научных сообществ.

В конференции приняли участие более 50 студентов, магистрантов и аспирантов, представляющих различные города России (гг. Владимир, Иваново, Екатеринбург, Ставрополь, Шуя, Юрга, Ярославль и др.) и Республики Беларусь (гг. Гомель, Барановичи, Минск).

Председателем программного комитета выступила профессор Н.В. Нижегородцева, координатором – доцент Н. Э. Солынин. В состав программного и организационного комитета вошли сотрудники кафедры педагогической психологии: к.пс.н., доцент Т. В. Ледовская, к.пс.н., доцент Т. В. Жукова, старший преподаватель А. В. Прудникова и ассистент Е. А. Моисеева, которые представляли различные направления исследования психологии образования.

Очный этап конференции состоялся в дистанционном формате и включал в себя работу трех секций. В рамках секции 1 «Психология личности и деятельности в юношеском возрасте» обсуждались вопросы конфликтной компетентности учащихся (Андреева А. Е.), психологических факторов академического обмана в студенческой среде (Смирнова Н. Н.), проблемы развития эмоционального интеллекта у учащихся колледжа (Курило А. И) и другие. Секция 2 была призвана осветить особенности психического развития подростков. Выступающие поднимали важные темы: «Социально-психологическая профилактика зависимости от социальных сетей в подростковом возрасте» (Арефьева Е. А.), «Взаимосвязь показателей склонности к суициду и личностных особенностей подростков» (Рогушина В. А.), «Взаимосвязь доверия, эмпатии и просоциального поведения подростков в онлайн-общении» (Ланцова С. В.) и др. Секция 3 была посвящена обсуждению вопросов об особенностях психического развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. Были представлены доклады Рябовой М. А. «Взаимосвязи творческих характеристик младших школьников и особенностей эмоциональных отношений в семье», Мусоловой Д. Д. «Формирование межличностного взаимодействия в младшем школьном возрасте в структуре деятельности педагога-психолога», Макаровой С. Г. «Творческий досуг как средство социализации в младшем школьном возрасте».

В процессе участники высоко оценили актуальность многих вопросов, затронутых в процессе работы. Завершилась работа конференции также обсуждением итогов и дальнейших перспектив исследований молодых ученых. Участники выразили благодарность организаторам за интересное, насыщенное профессиональное общение. Вместе с тем было произведено планирование VIII конференции в 2024 году.

19 декабря 2023 состоялся финал **VII Международной Олимпиады по психологии, посвященной Международному дню психолога**. Организаторами выступили сотрудники кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета. Цель олимпиады – популяризовать интерес к психологии.

Для участия в Олимпиаде подали заявки 54 команды из разных регионов России и Беларуси, более 250 человек. География участников: Беларусь: Барановичи, Витебск, Гомель, Минск, Новополоцк. Россия: Волгоград, Вологда, Иваново, Казань, Омск Орехово-Зуево, Санкт-Петербург, Саранск, Ставрополь Томск, Углич, Шуя, Ярославль. Присутствовали представители колледжей из Ярославля и Углича. Студенты разных специальностей: не только психологи, но и филологи, врачи, будущие музыканты и хореографы, учителя физкультуры и многие другие соревновались в выполнении шести конкурсных заданий, которые им предлагало «Тайное Мировое Правительство».

Первое место заняли команды: «Советологи» Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (наставник старший преподаватель Прудникова А. В.) и команда «ПараМаш» Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (наставник ассистент Соловьева Е. В.).

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогической психологии
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Т. В. Ледовская

Конференция «Психология – душа науки»

20 апреля на факультете психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова состоялась Всероссийская молодежная научно-практическая конференция «Психология – душа науки». В 2023 году она собрала рекордное количество участников – 150 человек очно, а также онлайн слушатели и докладчики из разных регионов нашей страны.

На пленарном заседании с приветственным обращением выступили:

- декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова – Анатолий Викторович Карпов, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор.
- заместитель декана факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова по научной работе – Александр Анатольевич Карпов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, профессор РАО.
- исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества – Ольга Юрьевна Камакина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.
- заведующие кафедрами, преподаватели факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова

Состоялись и пленарные доклады:

- «ИТ Центр “Траектория” как площадка для реализации непрерывной системы цифрового образования для взрослых и детей старше 5 лет» представила руководитель ИТ-центра «Траектория», лауреат премии Президента РФ в области образования и науки Елена Валерьевна Лях.
- «Студенческая наука на факультете психологии: итоги работы последних лет» представил А. А. Карпов.

Работа конференции прошла в рамках семи секций, посвященных обсуждению актуальных вопросов общей, педагогической, организационной, социальной, консультационной психологии, включая новую – секцию «Киберпсихология». В работе конференции приняли участие студенты ЯрГУ, ЯГПУ, ИвГУ.

От Ярославского регионального отделения Российского психологического общества была представлена секция «Педагогической психологии и ЯРО РПО». В качестве научного руководителя которой традиционно выступает кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, исполнительный директор Ярославского регионального отделения РПО О. Ю. Камакина

По итогам работы в каждой секции были выбраны 3 победителя, а также комиссией определены выступающие, которые удостоены грамот от ЯРО РПО.

*Доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
профессор РАО*

А. А. Карпов

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

А. А. Волченкова

Конференция «Современная психологическая практика 2023» от МИГиП

14-15 октября состоялась научно-практическая конференция «Современная психологическая практика» в стенах Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Конференция была посвящена практической психологии, а именно психологическому консультированию в гештальт-подходе и психодраме. На конференции слушатели знакомились с практической работой психологов-практиков в рамках лекций и мастер-классов.

Слушатели узнали, как использовать положения гештальт-психологии о фигура-фоновых отношениях в практике; о механизмах прерывания контакта человеком, в частности о таком как конфлюэнция, как оценка других людей останавливает нас в собственном проявлении, могут ли ограничения давать нам свободу, чем любовь отличается от любовной зависимости, почему люди ревнуют и многое другое.

Наибольший интерес вызвали следующие формы работы:

- Мастерская д.пс.н., профессора, гештальт-терапевта Л. Г. Жедуновой и к.пс.н., доцента, гештальт-терапевта Н. Н. Посысоева «Конфлюэнция – как много в этом звуке для сердца нашего слилось, как много в нем отозвалось». На мастерской обсуждали, так ли необходимо стремиться к полной сепарации и поддерживать это у клиента, что стоит за страхом впасть в слияние с другим. Исследовали разницу между конфлюэнцией, как формой срыва контакта и позитивным плодотворным слиянием, как событием в жизни человека.
- Мастер-класс к.пс.н., доцента, гештальт-терапевта, тренера МИГиП О. Н. Саковской «Простыми словами». На котором слушатели узнали о том, как важно быть услышанным и замеченным; о значимости фокусировки и какими вопросами удерживать внимание клиента на теме консультации; особенности и цикл контакта в ходе консультационной сессии; о том, как работает гештальт-терапия.
- Психодраматический мастер-класс к.пс.н., доцента, психодрама-терапевта С. А. Трифоновой и к.пс.н., доцента, психодрама-терапевта А. В. Чистопольской «Тариф без границ: или как наши ограничения делают нас свободными». Участники мастерской исследовали собственные границы «изнутри»: какие ограничения есть в нас, как они мешают или помогают нам встретиться с другими людьми, действительно ли ограничения могут давать нам свободу и что было бы, если бы никаких внутренних ограничений не было.
- Лекция психолога, гештальт-терапевта, супервизора, тренера МИГиП В. В. Дубинской «Как и чем мы измеряем глубину». Узнали, что препятствует погружению и как выглядит фигура-фон в 3D.
- Лекция к.пс.н., доцента, преподавателя ЯГМУ – Л. А. Пузыревой «Созависимые отношения (между мужчиной и женщиной)». Узнали, что такое созависимые отношения, как понять, что вы созависимых отношениях и почему так сложно распознать данный феномен в межличностном взаимодействии, чем отличается любовь от любовной зависимости, причины созависимости, чем можно помочь себе, если оказались в таких отношениях.

*Кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры
психологии труда и организационной
психологии ЯргУ им. П. Г. Демидова*

А. А. Волченкова

Международная научно-практическая конференция «Современные векторы развития специального и инклюзивного образования»

Актуальность проведения Международной научно-практической конференции «Современные векторы развития специального и инклюзивного образования» 8-10 февраля 2023 года определяется необходимостью научного осмысления и методологической проработки тенденций обучения, развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На научно-дискуссионной площадке были освещены следующие вопросы:

- современные тенденции развития специального и инклюзивного образования в России и за рубежом;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ;
- коррекционно-развивающие и логопедические технологии в современной практике образования;
- подготовка кадров в области специального и инклюзивного образования;
- функциональная грамотность в специальном и инклюзивном образовании.

Отечественными и зарубежными учеными в области дефектологии, логопедии, специальной психологии и коррекционной педагогики обсуждался широкий круг проблем, связанных с ранней помощью детям с ОВЗ, с возможностями дистанционных информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе, с психолого-педагогическим сопровождением лиц с ОВЗ на разных возрастных этапах.

Проведены различные тематические мастер-классы, в частности мастер-класс на тему: «Развитие межполушарного взаимодействия у детей в группах комбинированной направленности посредством кинезиологических упражнений» позволило отразить специфику реализации стандартов образования обучающихся с ОВЗ.

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

А. А. Волченкова

Междисциплинарный научный семинар «Физиология и психология человека и животных»

24 апреля на факультете психологии Ярославского государственного университета состоялся ставший уже традиционным совместный с факультетом биологии и экологии Междисциплинарный научный семинар «Физиология и психология человека и животных». Его научными руководителями являются доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова А. А. Карпов, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой физиологии человека и животных ЯрГУ им. П. Г. Демидова, а также кандидат химических наук, доцент С. Н. Леднев.

В семинаре приняли участие Алешенко Никита Александрович (доклад «Зависимость показателей рабочей памяти от выраженности внутрислошарной когерентности»), аспирант 4 курса факультета биологии и экологии, кафедра физиологии человека и животных); Елисеев Дмитрий Александрович (доклад «Взаимосвязь концентрации внимания и темперамента»), студент 2 курса факультета психологии); Скобова Ксения Александровна (доклад «Влияние музыки на умственную работоспособность студенток»), студентка 3 курса факультета биологии и экологии); Милкова Арина Романовна (доклад «Эмоционально-волевая сфера личности спортсмена»), студентка 3 курса факультета психологии).

Содержание представленных выступлений и интересная дискуссия в очередной раз убедительно подтвердили необходимость поддержания и укрепления прочных связей между психологическим знанием, с одной стороны, и системой биологических наук, с другой.

*Доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
профессор РАО*

А. А. Карпов

Школьная научная конференция «Фабрика ученых»

Ежегодно в ГОУ ЯО «Провинциальный колледж» проводится традиционная школьная научная конференция «Фабрика ученых», где школьники 10 и 11 классов имеют возможность защитить свой проект, созданный совместно со своим научным руководителем. На конференции работают 16 секций. Примеры научных отраслей: математика, информатика и ИКТ, физика, языкознание, литература, культурология, история, обществознание, право, экономика. Одним из направлений проектных работ является секция «Психология», на которой ученики школы представляют первые шаги в экспериментальной психологии, аналитической работе с результатами, полученными посредством применения психологических методик и статистических методов обработки данных.

Темы работ разнообразны – встречается разный уровень сложности и новизны. Иногда можно наблюдать довольно неожиданные задумки и решения. Например, жюри был отмечен доклад Мелесовой А. А. «Психологический портрет персонажа на примере манги и аниме «Хантер×Хантер»». Ученица применяла разработанный в НИУ ВШЭ алгоритм создания психологического портрета персонажа, смогла интегрировать его и продемонстрировать данный метод на примере представленной японской анимации.

Многие работы достойны высокой оценки, но наиболее сильные были выделены I местом и возможностью выступить на следующем этапе защиты научных проектов – на всероссийской научной конференции «Открытие», которая проводится в городе Ярославле с 1996 года и ежегодно собирает около 500 участников из 78 регионов Российской Федерации. Примером такой работы может послужить проект ученицы 11 класса Чудовой А. Н., название которого «Взаимосвязь почерка и темперамента». Исследование было представлено 21 января 2023 года на секции «Психология» (2 подсекция) и заняла I место среди 11 докладов. Ученица показала владение материалом, обосновала актуальность и новизну своего исследования.

Также, стоит отметить, что на конференции, прошедшей 15 апреля 2023 года на секции «Психология» (подсекция 2) следующие ученики 10 классов показали высокие результаты во владении материалом и смогли успешно защитить проекты:

- Григорьева С. П. с докладом «Изучение некоторых психологических особенностей старшеклассников и возможного влияния этих особенностей на отношение к Covid-19 и его вакцинопрофилактике».
- Миронова М. С. с докладом «Психологические особенности изучения хобби как механизма управления понижения тревожности в юношеском возрасте».
- Семейкина К. О. с докладом «Мистические явления как социальный феномен среди современных старшеклассников на примере ГОУ ЯО Средняя школа «Провинциальный колледж»»;
- Соколова Д. В. с докладом «Психологические особенности влияния семейных взаимоотношений на формирование самооценки дошкольника»;
- Соколова К. С. с докладом «Воздействие, оказываемое обществом на мнение отдельного человека в современном мире. Склонность к конформности (на примере старшеклассников ГОУ ЯО Средняя школа «Провинциальный Колледж»)»;
- Сокольников Е. А. с докладом «Взаимосвязь психических состояний и профессиональной идентичности у старшеклассников».

В заключение можно отметить, что ГОУ ЯО «Провинциальный колледж» активно поддерживает развитие научного мышления среди старшеклассников, предоставляя им возможность принимать участие в ежегодной школьной научной конференции «Фабрика ученых». Широкий спектр научных направлений, включая психологию, позволяет учащимся проявить свой творческий потенциал и представить разнообразные проекты, которые, возможно, станут началом научного пути.

*Магистрант факультета психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
член жюри конференции*

С. В. Шафигулина

**Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение**



Уважаемые коллеги!

**Поздравляем победителей профессионального конкурса
ЯРО РПО 2023 года**

✓ **«Лучший психолог года Ярославской области»**

Клюева Надежда Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии, руководитель психологической службы ЯрГУ им. П. Г. Демидова, директор центра корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им. П. Г. Демидова

✓ **«Лучший преподаватель психологии»**

Белкова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

✓ **«Лучшая научная работа»**

монография **«Метакогнитивная регуляция информационной деятельности»**. Москва, Российская академия образования, 2023. 743 с.

Карпов Анатолий Викторович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, заслуженный деятель науки РФ, член президиума РПО

✓ **«За вклад в организацию развития психологического сообщества»**

редакция журнала **«Научный поиск»** – сборника научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Редколлегия: А. А. Карпов (отв. ред.); А. В. Карпов; М. М. Кашапов, Е. В. Конева; Н. В. Клюева; С. А. Трифонова; Н. Ю. Лазарева (отв. секретарь)

Метельская Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, председатель ЕАРПП

✓ **«Лучшая научно-методическая работа»**

Книга **«Теория и практика оптимизации образовательного процесса в вузе и школе»**. В 2-х тт. / науч. ред. Е. В. Карпова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 478 с.

Книга **«Век психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»** Авторы Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. РИО ЯГПУ, 2023. 468 с.

✓ **«Лучшая научно-практическая разработка профессионального психолога»**

«Сценарный подход к профилактике и коррекции агрессивного и виктимного поведения детей»: монография. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. 179 с. **Симановский Андрей Эдгарович**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

✓ **«За вклад в укрепление международного сотрудничества»**

Козлов Владимир Васильевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, президент, член президиума Международной академии психологических наук

✓ **«Событие года в психологии»**

«День психолога», приуроченный к 220-летию Юбилею ЯрГУ им. П. Г. Демидова и в связи с установлением Правительством Российской Федерации профессиональным праздником – День психолога

✓ **«За вклад в организацию развития студенческого психологического сообщества»**

Нижегородцева Надежда Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

«Психологическое благополучие субъектов образования»: сборник научных материалов / под науч. ред. доктора психологических наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 331 с.

VII Международная конференция студентов, магистрантов и аспирантов с изданием сборника материалов **«Психология образования будущего: от традиций к инновациям»** г. Ярославль, 25 апреля 2023 года.

Волченкова Анастасия Александровна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

✓ **«Лучшая научно-практическая работа студентов и аспирантов»**

- ВКР магистра **«Позитивное одиночество как средство решения психологических проблем в юношеском возрасте»** (**А. А. Прядилина**, научный руководитель: доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского **Н. П. Ансимова**)
- ВКР магистра **«Нейробика как технология оптимизации эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста»** (**А. А. Кудрявцева**, научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова **Е. Г. Руновская**)
- ВКР магистра **«Самораскрытие психолога-консультанта в процессе психологического консультирования на примере понимающей психотерапии Ф. Е. Василюка»** (**Д. Н. Диденко**, научный руководитель: доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова **Н. В. Клюева**)

*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

Елена Витальевна Конева Поздравление с юбилеем



Можно ли быть глубоким теоретиком и суперуспешным практиком? Можно ли быть красивой и элегантной женщиной и чрезвычайно ответственным человеком? Можно ли быть руководителем в нескольких организациях и успевать прекрасно справляться со всеми обязанностями? А может ли все это воплощаться в одном человеке? Оказывается – да! И воплощается это в Елене Витальевне Коневой.

Она празднует свой юбилей, и для нас это тоже праздник! Это возможность вспомнить все вместе пройденное, заглянуть в будущее, сказать самые добрые слова и от всей души поздравить со славной датой!

Вспомнить можно очень и очень многое, так как профессиональная биография Елены Витальевны чрезвычайно насыщена.

С 1984 года Е. В. Конева работает в ЯрГУ им. П. Г. Демидова на кафедре общей психологии. Сначала защита кандидатской, а затем и докторской диссертаций подтвердили ее высочайший уровень как ученого и позволили стать ведущим специалистом в области психологии практического мышления, психологии развития, психологии общения, судебно-психологической и гуманитарной экспертиз и др. Елена Витальевна имеет более 220 научных публикаций, является автором многочисленных учебных пособий, широко известных и пользующихся популярностью далеко за пределами университета, в том числе одного из первых в России учебных пособий по судебно-психологической экспертизе. Научные темы, разработкой которых занималась Е. В. Конева, неоднократно выигрывали гранты российских фондов, а аспиранты, научным руководителем которых она являлась, успешно защищали кандидатские диссертации.

С 2015 года Елена Витальевна заведует кафедрой общей психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова и преподает психологические дисциплины в должности доцента. Она – талантливый руководитель и ведущий преподаватель факультета, пользующаяся авторитетом среди коллег и студентов. Аспиранты и молодые преподаватели, в том числе и из других вузов, постоянно консультируются у неё по научным, методическим и практическим вопросам. Ее лекции актуальны и интересны, их содержание высоко научно и информационно насыщено, а стиль изложения динамичен и ярок.

Несмотря на огромную учебную и организационную нагрузку, Е. В. Конева помимо основной работы, постоянно выполняла и выполняет другие обязанности. Длительное время она являлась председателем экспертного совета университета по гуманитарным дисциплинам и заместителем декана факультета психологии по дополнительным формам образования, по учебной работе, в разные годы была куратором студенческой группы, научным руководителем СНО факультета, ответственным секретарем приемной комиссии университета, членом Диссертационного совета, редактором научных сборников и т. д. Все это выполняется Еленой Витальевной на высочайшем уровне благодаря ее активности, добропорядочности, искренней заинтересованности в совершенствовании своего преподавательского и научного уровня, в повышении престижа факультета и психологической науки.

Наш вуз является классическим университетом, поэтому в образовательных программах много места отводится теоретическим дисциплинам, что позволяет готовить не только практиков, но и научных работников. Хотя, если вернуться к началу становления нашего факультета, то можно увидеть четко выраженную практическую направленность при подготовке специалистов для промышленности и организаций. Елена Витальевна стала образцом единения науки и практики. Ее обширная деятельность как психолога-практика в различных государственных и коммерческих структурах высоко оценивается заказчиками.

В течение многих лет она проводит судебно-психологические экспертизы по заказам правоохранительных органов Ярославской и других областей, с 2003 года работая в Ярославской лаборатории судебных экспертиз МЮ РФ, а в 2009 году она стала главным государственным судебным экспертом ЯО.

Е. В. Конева занимается тренинговой и консультационной работой со специалистами различных профилей. С 2003 по 2016 годы Е. В. Конева работала старшим методистом отдела социально-психологической помощи службы «Молодежь и семья» ГУ ЯО «ЯОМИЦ».

В ГОУ ЯО «Центр помощи детям» она пришла в 2006 году, а с 2012 по 2019 была руководителем отдела методического сопровождения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Обширный опыт в этой области был обобщен в методических и практических пособиях для педагогов и психологов учреждений, в которых обучаются дети с ОВЗ. При ее участии регулярно проводятся семинары для специалистов сферы образования Ярославской области, которые работают с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Многочисленные достижения Е. В. Коневой неоднократно по достоинству отмечались различными благодарственными письмами, знаками, грамотами. В 1976 она награждена медалью «За трудовое отличие» (указ Президиума Верховного совета СССР от 23 декабря 1976 г.). В 2003 г. памятным знаком губернатора «200 лет высшей школы Ярославской области». В 2003 и 2004 годы она стала обладателем Почетных грамот Департамента образования Администрации Ярославской области. В 2005 г. получила благодарственное письмо губернатора ЯО «За активную работу в области реализации ГМП и личный вклад в воспитание молодого поколения».

Е.В. Конева – почетный преподаватель ЯрГУ с 2009 г., член-корреспондент Международной академии психологических наук с 1997 г., член Ярославского отделения Российского психологического общества. В 2010 г. она стала победителем конкурса «Лучший ученый ЯрГУ». И это далеко не все имеющиеся отмеченные заслуги Елены Витальевны. Прделана огромная и плодотворная работа, но можно с уверенностью сказать, что деловой и личностный потенциал Е. В. Коневой далеко не исчерпан.

Во всем этом многообразии видов деятельности Елены Витальевны хочется отметить не только факты, а ее исключительные личностные черты –неподдельный научный творческий интерес к жизни, к психологии, к людям, высочайшую порядочность и стойкость. Она удивительно гармоничный человек. Как известно, гармония – это противоположность хаоса, совокупность достоинств человека, которая проявляется в облике, поступках, речах и произведениях; согласованность между рассудком и чувственностью. Гармония – основа и цель бесконечного движения и развития (Г. В. Ф. Гегель). Поэтому обратимся к развитию, к будущему, в котором должны сбыться наши самые лучшие пожелания.

Глубокоуважаемая Елена Витальевна!

Разрешите поздравить с Днем рождения Вас – настоящего ученого, дарящего свой талант не только науке, но и новым, молодым, жаждущим знаний поколениям! Быть ученым, преподавателем, руководителем – это значит быть терпеливым, вдумчивым человеком, обладающим невероятным запасом знаний, эрудиции, умением анализировать и сопоставлять. Своей жизнью Вы вносили и продолжаете вносить вклад в развитие не только науки, но социальной жизни нашего города.

Прошлое продолжается и в настоящем, которое тоже прекрасно: ученики, работа, научные исследования. Пусть продолжается лучшее, что было. И пусть будет будущее – интересное, дарящее радость! Пусть появляются новые планы и идеи, новые открытия, новые талантливые ученики!

Желаем Вам, чтобы в душе всегда сохранялись мотив и возможность не останавливаться на достигнутом, а идти и идти вперед. Доброго Вам здоровья, научных взлетов и огромного счастья!

Пусть все мечты сбываются в настоящем!

*Коллектив кафедры общей психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

Романтик и мечтатель в психологии (Жизнь в поисках предназначения): к юбилею Владимира Анатольевича Урываева

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

Аннотация. Статья приурочена к юбилею известного ярославского психолога В. А. Урываева (1954-2022). В статье прослежены вехи жизненного пути ярославского психолога и педагога, проанализированы основные направления научной деятельности ярославского ученого, показан вклад В. А. Урываева в развитие отечественной психологической науки, значение его работ для современной психологии. Особое внимание уделено научно-организаторской деятельности ученого, проанализирована его деятельность как создателя известного журнала Медицинская психология в России. Предпринята попытка создания эскиза к портрету известного ученого и организатора науки.

Ключевые слова: психология, В. А. Урываев, медицинская психология, ярославская психологическая школа, ЯГМУ, «Медицинская психология в России».

*«Добродетель человека – это, пожалуй, такой склад [души],
при котором происходит становление добродетельного человека
и при котором он хорошо выполняет свое дело»*

Аристотель



11 февраля исполнилось 70 лет со дня рождения Владимира Анатольевича Урываева (1954-2022). В. А. Урываев – замечательный ярославский психолог, выпускник Ярославского государственного университета, окончил факультет психологии в 1976 году [27]. Много позднее он окончил еще и Академию МВД СССР (по специальности «Юридическая психология») и адъюнктуру при академии, защитил кандидатскую диссертацию по психологии (по закрытой тематике) [5].

В. А. Урываев один из самых ярких представителей Ярославской психологической школы, хорошо известен и в Ярославле, и далеко за его пределами благодаря своей профессиональной деятельности: ему удалось за весьма непродолжительный срок сделать то, что казалось абсолютно невозможным: объединить и консолидировать сообщество медицинских психологов и представителей медицины – врачей и ученых – вокруг замысленного и созданного им журнала «Медицинская психология в России». Это и вправду было похоже на чудо. Хотя, возможно, и было на самом деле «обыкновенным чудом», если иметь в виду то, что чудо – это когда вдруг и неожиданно возникает *новое*, возвращенное любовью к своему делу и повседневной неустанной работой. Для становления своего журнала В. А. Урываев не жалел ни времени, ни сил, ни средств, проявлял завидную изобретательность в «продвижении» своего

журнала, что дало свои плоды: опубликоваться в «Медицинской психологии в России» стало престижно, а сам журнал стремительно приобретал популярность, авторитет и вес в научных кругах. О том, какой титанический труд главного редактора лежал в основе успеха, многие не догадывались. Напротив, создавалось впечатление легкости и изящества. Кое-кто говорил, что редактору просто повезло – он нашел хорошую нишу, которая оказалась не занятой. Впрочем, к журналу мы еще вернемся, так как это была деятельность Владимира Анатольевича на позднем этапе его профессионального пути, прерванного трагическим и безвременным уходом из жизни... И, как часто бывает, создание журнала было результатом всего пройденного им пути: по моему убеждению, Владимир шел к этому все профессиональную жизнь.

Владимир Анатольевич Урываев – кандидат психологических наук, клинический психолог высшей квалификационной категории, обладатель Сертификата EuroPsy в области психологии здоровья, клинической психологии и организационной психологии, начальник редакционно-издательского отдела электронных научных изданий (РИО ЭНИ) Ярославского государственного медицинского университета, главный редактор журналов «Медицинская психология в России» и «Клиническая и медицинская психология: исследования, образование, практика», научный руководитель информационного портала «Медицинская психология». Член редколлегий научных журналов «Человеческий Фактор: Социальный психолог», «Академический журнал Западной Сибири».

В. А. Урываев был автором и соавтором значительного числа научных работ как по различным проблемам медицинской и клинической психологии [14-18, 20, 28], так и по истории медицинской психологии [13, 1]. Его перу принадлежат более 300 научных публикаций и более 40 методических разработок (8 из которых имеют «гриф» Министерства здравоохранения – «рекомендованы для медицинских вузов страны...»). Научные публикации помещены в изданиях Белоруссии, Германии, России, Ирландии, Казахстана, Польши, США, Украины, Франции. Известны его публикации, посвященные организационным вопросам работы психолога в медицинском учреждении, которые не утратили своей актуальности и сегодня [18, 19]. Работая в медицинском университете, В. А. Урываев подготовил и издал многочисленные методические разработки (более тридцати), облегчающие студентам освоение всех изучаемых тем (см. [21-25] и др.). В. А. Урываев был организатором нескольких масштабных конференций по медицинской психологии, получивших широкий общественный резонанс. Владимир Анатольевич был научным руководителем двух защищенных кандидатских диссертаций.

Важная сфера его деятельности заключалась в том, что В. А. Урываев регулярно проводил судебно-психологические экспертизы, был авторитетным экспертом. Опыт работы в психиатрической клинике и интерес к праву предопределили специализацию в сфере судебной экспертизы — эксперт-психолог с более чем 30-летним стажем был востребован в этом качестве.

Он был избран членом-корреспондентом Международной академии психологических наук, был победителем конкурса «Золотая психея» в номинации «Вклад в развитие единого профессионального психологического сообщества России» за организацию и проведение «Международной конференции “Медицинская (клиническая) психология: исторические традиции и современная практика”», Ярославль, 02-04.10.2014, лауреатами Национального конкурса «Золотая Психея» стали 6 проектов, которыми он руководил и в организации которых участвовал в разные годы.

В. А. Урываев был лауреатом премии Губернатора Ярославской области в сфере образования за работу по научному обеспечению проведения диспансеризации детей, лауреатом премии «Золотой Хирон» за выдающиеся достижения в области отечественной медицинской (клинической) психологии по итогам 2020 г. Был членом Экспертного Совета Национального конкурса «Золотая Психея»...

Область научных интересов на разных этапах научной работы была связана с разработкой вопросов и проблем психологии управления, профессионального отбора и подбора кадров [12]. Активно занимался медицинской психологией – психологическим обеспечением профессиональной подготовки медиков, психологией профессионального развития врача, медико-психологической характеристикой личности пациента в психиатрической клинике [15, 18, 19, 20] и мн. др. В последние годы активно стал заниматься историей психологии, в особенности историей клинической и медицинской психологии. Активно интересовался социальной психологией, мечтая о создании медицинской социальной психологии, специальной отрасли, которая бы точнее отвечала запросам медицинской практики [20].

Если посмотреть на профессиональную деятельность В. А. Урываева в целом, то можно обнаружить известные «зигзаги» его пути.

Работа в психиатрической клинике (психолог Ярославской областной клинической психиатрической больницы (1977-1982).

Работа в педагогическом институте (лаборант кафедры научных основ управления школой (1983-1985); ассистент кафедры педагогики и психологии начального обучения факультета начальных классов (1983-1984).

Работа в системе Управления внутренних дел Яроблисполкома (1985), учеба в Академии МВД и адъюнктуре. В 1990 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

В 1992-2008 гг. заведовал курсом медицинской психологии кафедры психиатрии Ярославской государственной медицинской академии.

В 2008-2012 гг. – доцент в «Институте дружбы народов Кавказа» (Ставрополь), работа в Краевой психиатрической больнице (Ставрополь).

Возвращение в Ярославль. С 2012 г. (до последнего дня жизни) – начальник редакционно-издательского отдела электронных научных изданий Ярославского государственного медицинского университета.

Возможно, кому-то эти резкие перемены области деятельности (медицина, педагогика высшей школы, правоохранительные органы, вновь педагогика высшей школы, редакционно-издательская деятельность) покажутся естественной «переменой мест», направленной на поиски того, «где лучше». Ниже будет показано, что в основе этих метаморфоз лежала не «охота к перемене мест», а упомянутый выше поиск предназначения в сочетании с выраженным перфекционизмом В. А. Урываева: в итоге получалось, что в имеющихся обстоятельствах полностью реализовать себя, свои потенциальные возможности не получится...

Хочу подчеркнуть: на всех этапах своего пути он сохранял верность психологии – самой прекрасной из наук, в чем он был глубоко и искренне убежден. И был, повторюсь, ярким и последовательным представителем ярославской школы психологии, девизом которой было соединение науки и практики. И все его работы были нацелены именно на это: как можно улучшить жизнь, применяя психологию. Про юмор Владимира Анатольевича еще будет возможность сказать. Здесь, используя его любимую шутку, скажу, что его интересовали не столько «Вопросы психологии», сколько «Ответы психологии». Представляется, что в значительной степени свой журнал он ориентировал именно на это. И еще один момент, который автору этих строк представляется важным для понимания деятельности Урываева – идея просвещения, стремление пропагандировать психологическое знание, которое, по его убеждениям, окажется полезным руководителям, медикам, студентам, юристам и т. п.

Я же рискну предположить, что эти этапы биографии были поисками предназначения. И его – свое предназначение – Владимир Анатольевич все же нашел. Состояло оно в том, что делом его – и работой, и увлечением, и досугом – стало издание журнала «Медицинская психология в России». Если выразиться чуть пафоснее, то можно сказать, что редакторская работа стала *делом всей его жизни*. К этому вела вся его предшествующая работа...

Собственно, на этом можно было бы и закончить – заслуги В. А. Урываева перед научным сообществом обозначены, его выдающиеся достижения и вклад в медицинскую психологию и другие отрасли психологической науки отмечены и высоко оценены профессиональным сообществом, а сам актер получил признание и заслуженные награды. Однако из краткого перечисления достижений, приведенного выше, не ясно, каков был путь поисков ученого, и совсем в тени остается сама неординарная личность Владимира Анатольевича Урываева. Как представляется, и первое и второе представляет значительный интерес и в плане личной истории исследователя, и, главное: настоящий текст является данью памяти коллеги и друга. Кроме того, без дополнительного рассмотрения жизни и деятельности В. А. останется не понятным само название настоящего текста. Хочется надеяться, что вторая часть статьи несколько прояснит этот вопрос. И, конечно, необходимое замечание: все, о чем будет сказано ниже не более как плод субъективных и пристрастных впечатлений и размышлений от человека, который знал В. А. и дружил с ним на протяжении полувека. Я не уверен, что он согласился бы со мной, но иного предложить не могу.

Нельзя не заметить, что в последние годы среди ярославских психологов увеличивается интерес к прошедшим этапам развития психологии в регионе [5, 26]. Представляется, что более внимательное и подробное рассмотрение некоторых эпизодов из жизни Владимира Анатольевича внесет некоторую лепту и в историю ярославской психологической школы.

В. А. Урываев родился в г. Ярославле (11.02.1954). Окончил среднюю школу № 25 г. Ярославля (1971), обучался на факультете психологии Ярославского государственного университета, по окончании которого присвоена квалификация «Психолог. Преподаватель» (1971-1976). Когда В.А. поступал в университет в 1971 году, на специальность «психология» был огромный конкурс, который был разным

для различных категорий абитуриентов. Для поступавших непосредственно после школы он составлял 40 человек на место. По счастью, в 1971 году проводился эксперимент – из числа абитуриентов, не прошедших по конкурсу отбирали получивших максимальное число баллов и их брали в качестве кандидатов (вольнотслушателей). Тех, кто проявлял себя в учебе, успешно сдавал сессии, после второго семестра зачисляли в студенты на места «отсевшихся». Последних было довольно много, так как обучение было сложным – двухлетний курс высшей математики, анатомия (с латинской терминологией) и физиология в объеме медицинского института. На второй курс Владимир перешел как полноправный студент. Важно напомнить, что тогда психологов готовили к практической работе, главным образом на производстве. Литературы по психологии было мало – в областной библиотеке необходимые источники для подготовки к семинарам чаще всего были в единственном экземпляре.

На факультете существовал культ знания, культ науки. Широта проблемного поля психологии была быстро осознана, психологи бегали по книжным магазинам, у каждого формировалась своя личная библиотека. Причем в поле внимание попадала не только психология, но и философия, биология, социология... Насколько я понимаю, ни на каком другом факультете такого не было... С присущим ему энтузиазмом и изобретательностью Владимир начал формировать свою библиотеку психологической и философской литературы. Резонно предположив, что психологов в СССР крайне мало, поэтому научная литература прошлых лет не должна быть распродана. Его экспедиции по книжным складам близлежащих областных городов блестяще подтвердили гипотезу: нераспроданные экземпляры составили основу его библиотеки. Плюс регулярное посещение книжных и букинистических магазинов в разных городах. Короче говоря, в короткий срок он стал обладателем одной из лучших личных библиотек. Уместно отметить, что Владимир приглашал друзей и знакомых пользоваться его собранием, рекомендуя для прочтения те или иные издания.

Нужно сказать еще, что в начале 1970-х гг. мало кто ясно и четко, в деталях понимал, что такое психология вообще и чему должны учить на факультете будущих специалистов по промышленной, индустриальной психологии. Было общее представление, что работать они будут на заводах, оптимизируя деятельность работающих и условия их труда. Это будет в их деятельности после университета. А пока надо освоить все богатство, накопленное в той замечательной дисциплине, которая располагается «на стыке всех наук». Образцом был самый первый набор 1970 года (Владимир был из числа второго призыва 1971 года). И вот эта неопределенность, как мне кажется, способствовала тому, что все, кто учились на этом легендарном курсе, проявляли инициативу и раскрывали свой потенциал. Ведь было представление, которое поддерживалось руководителями факультета, что в науке «можно все». Например, Валера Орел изучал поведение животных, ездил и на Черное море в дельфинарий исследовать поведение дельфинов, и в Сухумский заповедник изучать интеллект человекообразных обезьян. Саша Панкратов с Татьяной Малашенко записывали биотоки мозга во время сна испытуемых-добровольцев... Володя Позняков исследовал влияние алкоголя на психические процессы, Коля Курочкин изучал поведение дошкольников... Удивительное разнообразие, широчайший спектр исследований в студенческих работах. Не случайно первый выпуск остается рекордсменом факультета по числу пришедших к занятиям наукой. Из этого выпуска вышли профессора, исследователи, психологи, которые широко известны и в стране, и за рубежом, те, кто составляет гордость факультета психологии ЯрГУ. Во время обучения Владимира на факультете произошла значимая для него встреча. В 1973 году на факультете начал работу замечательный психолог Михаил Семенович Роговин (1921-1993) [1-4, 11], незадолго до своего приезда защитивший докторскую диссертацию по психологии [9]. Приведу название его работы: «Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории». Выдающийся отечественный психолог М. С. Роговин, автор многих прекрасных работ [8, 10], производил на студентов неизгладимое впечатление своей широчайшей образованностью и эрудицией – это был без преувеличения человек, который знал все [6]. М. С. Роговин в своих книгах отстаивал мысль, что нарушения психики, психическая патология – ключ к пониманию психики здорового человека, своего рода эксперимент, который проводится самой природой. Владимир в курсе, который вел профессор М. С. Роговин, посещал практические занятия в психиатрической больнице. Занятия были чрезвычайно интересны и познавательны. Общение с выдающимся психологом не прошло даром. В своих комментариях и в разборах больных М. С. Роговин демонстрировал настоящее мастерство. И это, как и книги Теодюля Рибо, которые Владимир приобрел в московских букинистических магазинах, открывали романтический и таинственный путь к постижению загадочных тайн человеческой психики. Множественная личность, бессознательное... Было понятно, что этот путь, пожалуй, интереснее, чем тонкие аппаратные эксперименты. Совершенно точно он романтичнее. Романтика «позвала в дорогу». М. С. Роговин был руководителем дипломной работы Урываева, а получив диплом, Владимир отправился по распределению на работу в Ярославскую психиатрическую больницу, став вторым психологом в этой системе. Первой

была Вера Ивановна Мельникова из выпуска 1975 года, из легендарного первого набора, о котором уже говорилось выше. После окончания университета работал психологом Ярославской областной клинической психиатрической больницы (1976), прошел службу в армии (1976-1977), после которой продолжил работать психологом Ярославской областной клинической психиатрической больницы (1977-1982).

Однако романтические ожидания в полной мере не оправдались. Рутинная работа по составлению заключений, далеко не всегда достигаемое взаимопонимание с коллегами-психиатрами привели к некоторому разочарованию. Мне кажется, что про романтика сказано достаточно... Я бы мог привести довольно много эпизодов из жизни Владимира, когда его романтизм проявлялся очень ярко. Но речь о том, что романтизм у него сочетался с мечтательностью. Я попытаюсь пояснить эту мысль. Владимир очень легко строил планы. И в силу своего оптимизма, планы у него всегда были класса «А», то есть в расчете на позитивный ход событий, он всегда надеялся, что обстоятельства будут способствовать реализации задуманного. В действительности так получалось не всегда. И тогда должно было бы наступить разочарование, но этого чаще всего не происходило – его оптимистическое мировидение приводило к выдвиганию и разработке новой мечты-идеи... И в 1982 году происходят перемены.

Ректором педагогического института становится В. Д. Шадриков, в институте происходит интенсификация научно-исследовательской деятельности, в первую очередь, в психологии. И Владимир переходит в ЯГПИ, где видит возможности для сочетания преподавания психологии и научно-исследовательской деятельности. На первый план в жизни Владимира выходит идея просвещения. Он работает со слушателями факультета повышения квалификации директоров общеобразовательных школ, со студентами: нести психологические знания тем, кто в них нуждается, но не всегда это осознает. Начал работу в ЯГПИ в 1982 г. старшим лаборантом факультета повышения квалификации директоров школ ЯГПИ; ассистентом, лаборант кафедры научных основ управления школой (1983-1985); ассистент кафедры педагогики и психологии начального обучения факультета начальных классов (1983-1984). Но В. Д. Шадриков в 1985 году переводят в Москву, где он становится заместителем министра просвещения СССР. Перспективы занятия научной работой вновь становятся туманными. И в жизни В.А. Урываева очередная «перемена участи»... В 1985 В. А. Урываев переходит на работу в школу милиции (Управления внутренних дел Яроблисполкома). Здесь и стремление приносить практическую пользу и новые перспективы.

При переходе на работу в систему правоохранительных органов сказался и опыт проведения судебно-психологических экспертиз, накопленный к этому времени, и желание глубже вникнуть в специфику этой деятельности. На новом месте службы быстро оценили недюжинный потенциал новичка, и он получил рекомендацию для поступления в Академию МВД (по специальности «Юридическая психология»). После обучения в Академии окончил адъюнктуру и успешно защитил кандидатскую диссертацию. Диссертационное исследование было посвящено проблемам формирования резерва кадров на управленческие должности. Защита была по закрытой тематике, поэтому работа оказалась недостаточно известной в научном сообществе. Однако, жизнь сложная штука. Практическая деятельность, впрочем, успешная, не оставляла места для романтики. А мечты о тайнах личности, которые могут быть раскрыты при использовании сопоставления психических нарушений и психически здорового человека, подспудно продолжали жить.

И в 1992 году следует новый поворот в биографии. В. А. Урываев переходит на преподавательскую работу в Ярославский государственный медицинский институт, затем является заведующим курсом медицинской психологии кафедры психиатрии Ярославской государственной медицинской академии. В. А. Урываев много делает для обеспечения преподавания медицинской психологии в ЯГМА, публикует научные и методические работы. Отметим, что отношения с коллегами-психиатрами, при которой функционировал курс медицинской психологии, не были идеальными. Не случайно через непродолжительное время в ЯГМА появилась отдельная кафедра психологии. Опустим эпизод, относящийся ставропольскому этапу в жизни В. А. Урываева, поскольку он по сути был продолжением его работы в области медицинской психологии в сочетании с практикой преподавания в высшей школе.

Вернемся к главному делу В. А. Урываева. С 2012 года он начальник редакционно-издательского отдела электронных научных изданий (РИО ЭНИ) Ярославской государственной медицинской академии. Им был создан информационный портал «Медицинская психология» (medpsy.ru), научным руководителем которого он был в течение многих лет; бессменный главный редактор специализированных журналов «Медицинская психология в России» (первого отечественного профильного научного журнала по медицинской психологии), «Клиническая и медицинская психология: исследования, образование, практика».

Вернувшись в ЯГМА в 2012 году, приступил к своему главному делу – созданию научного журнала по медицинской психологии. Первоначально он был учредителем этого издания. Потребовалось, что-

бы соучредителем стала ЯГМА. Я не буду описывать, сколько формальностей надо было выполнить, чтобы зарегистрировать электронное научное издание. Не буду также писать о том, как он привлекал авторов к сотрудничеству. В этом случае романтика соединилась с перфекционизмом – он замыслил создать лучший журнал по медицинской психологии. Он переписывался с многими десятками видных ученых – и отечественных, и зарубежных – в результате редакционная коллегия и редакционный совет журнала включали в себя такой подбор знаковых фигур в науке, что этому могло бы позавидовать любое психологическое издание.

Я – простит мне читатель – приведу несколько выдержек от отчета о работе журнала за 2021 год – последний полный год, когда он был главным редактором.

«В eLIBRARY у журнала зафиксировано 2041 ссылки (01.01.2019) Или 7,5 цитирований на КАЖДУЮ статью (материал), размещенные в журнале на 01.01.2022 статистика (mail.ru групп) констатировала 2 (два миллиона) 600 000 запросов на посещение журнала (2009–2021)» [7].

«К началу 2022 года в научно-редакционный совет журнала входят: Академик РАН – 3; Академик РАН – 2; докторов наук – 72. 46 докторов и кандидатов наук защищались по шифру 19.00.04 – медицинская психология (психологические науки/медицинские науки); На 01.01.2022 в базе данных Scopus имеют самые высокие показатели из членов редсовета журнала Ф. Леон (США) H-индекс – 44 / 191 публикация / 5 785 цитирований; М. Айзенк (Великобритания) H-индекс – 43 / 122 публикации/10 042 цит.; Ф. Зимбардо (США) H-индекс – 41 / 141 публикаций / 8 073 цит.» [7].

«Уровень научной компетентности авторов публикаций 2021 года можно охарактеризовать как высокий – из 138 ученых, представивших статьи: Академики РАН, доктора наук составляют – 23%, 41% – кандидаты наук, 36% – аспиранты, практические работники здравоохранения. По данным РИНЦа, средний уровень индекса Хирша авторов публикаций в журнале в 2020 году (более свежие данные не опубликованы) – 12,3 – чуть выше уровня активно публикующегося профессора. Отметим – по статистике РИНЦа – самый высокий показатель индекса Хирша у кандидата наук в публикациях журнала 2021 года – Н-30, самый высокий показатель индекса Хирша автора без научной степени, опубликовавшего статью в журнале – Н-9» [7].

Он это сделал, реализовав свои романтические идеалы и мечты. Как развивался бы его журнал дальше, можно только предполагать... Одно знаю точно: он не остановился бы на достигнутом, ибо нет предела совершенству. Перфекционизм романтика – сильная вещь...

Поскольку выше было обещано коснуться и личности Владимира Анатольевича, наметим эскизно некоторые черты, которые были ему, как представляется, свойственны.

Наверное, подавляющее большинство знавших Владимира Анатольевича согласятся с тем, что это был улыбчивый, обаятельный и располагающий к себе человек. Всегда подтянутый и элегантный – скандывались многолетние занятия в ансамбле танца «Волжанка», с которым он объехал почти весь мир. Общительность и коммуникабельность, легкость и простота, доступность в общении давали ощущение душевности контакта, он быстро «завоевывал друзей и оказывал влияние на людей», как сказал бы Дейл Карнеги, книги которого были популярны в пору молодости Владимира Анатольевича. С тем, однако, отличием, что никаких законов не использовал, а все влияние основывалось на его личности.

Необходимо также упомянуть и об его неиссякаемом оптимизме. Как бы ни складывались дела, как бы ни удручали внешние обстоятельства, Владимир неизменно сохранял способность видеть мир в позитивном свете. Даже в случае какой-то локальной неудачи умудрялся находить положительные следствия: что ни делается, все приводит к лучшему.

Важными качествами были энергичность и энтузиазм. Поставив перед собой какую-то цель, Владимир Анатольевич брался за ее решение со свойственным ему воодушевлением и напором, что позволяло добиться нужного результата. В. А. Урываев был эстетом в жизни. Заботился о том, как выглядит. Перед каждой конференцией обновлял свой гардероб. Фотографии делал только у профессиональных фотографов-художников. В последние годы много внимания уделял обеспечению комфорта, путешествовать любил с удобствами.

Важной чертой В.А. был неистощимый юмор. Всегда, сколько его помню, любил *bon mot*, как говорят французы, или *motto*, как итальянцы – острое словцо. От удачной шутки не мог удержаться, что, скажем честно, ему в жизни немало повредило: шутил он абсолютно беззлобно – от «любви к искусству», но слушатели иногда воспринимали это на свой счет, обижались, что не улучшало отношений. Любил рассказывать анекдоты.

Много читал, ходил на концерты классической музыки.

Впрочем, продолжать можно долго, перечислять много разных качеств, которые были свойственны В. А. в той или иной степени. Опять же давно и не мною замечено, что теория черт неважно характери-

зует уникальную личность. Оставим детальное описание личности нашего героя ученикам В. А. Урываева и будущим биографам. Сделаем лишь несколько предварительных замечаний.

Начать, как полагаю, стоит с самооценки. Он полагал себя человеком обычным, о чем не раз упоминал. Вместе с тем не могу не отметить, что он знал себе цену, расстраивался и обижался, когда – как ему казалось – его недооценивали, не замечали его вклада. У психологов к концепциям личности особое отношение. Как я понимаю, В. А. Урываев из известных теорий личности выделял ту, которая была разработана А. Ф. Лазурским. Глубокому и обстоятельному ее анализу он посвятил несколько своих работ, особенно выделяя идею уровней [13].

Однако, рискну предположить, что и она его не слишком удовлетворяла. Думаю, что прежде всего статичностью. Научным психологам, хотя они часто говорят и пишут о ее изменчивости, адаптивности, мобильности и пр., трудно дается характеристика именно динамической стороны и полифоничности личности.

Я знаю, что В. А. особенно ценил и неоднократно перечитывал роман Карела Чапека «Обыкновенная жизнь» [13] (заключительную часть известной трилогии), в котором великий чешский писатель по сути оспаривал традиционное представление о человеке, каким оно предстает в психологии и философии. Не буду пересказывать сюжет, приведу лишь несколько цитат.

«Жизнь человека – это множество различных возможных жизней, из которых осуществляется лишь одна или несколько, а все остальные проявляются лишь отрывочно, лишь на время, а то и вовсе никогда. Вот так вижу я теперь историю любого человека» [27, с. 370]

«Скажем, я – а я ведь, конечно, не представляю собой ничего особенного. Между тем в моей жизни – несколько линий, и они все время переплетаются, преобладает то одна, то другая; другие уж не столь непрерывны, это как бы острова или эпизоды в главной жизни» [27, с. 370]

«Допустим, человек – вроде толпы. В этой толпе, скажем, шагают обыкновенный человек, ипохондрик, герой, личность с локтями и бог весть кто еще; очень пестрая компания, но идет она по общей дороге. И всякий раз кто-нибудь вырывается вперед и ведет остальных, а чтоб видно было, что ведет именно он, вообразим, что он несет знамя, на котором написано: “Я”. Итак, на время он – Я. Всего лишь словечко, но какое могущественное и властное! Пока он – Я, он – вождь толпы. Потом вперед проталкивается кто-то другой, и вот уже этот другой несет знамя, и становится ведущим Я. Скажем, Я – это только вспомогательное средство, знамя, что ли, нужное для того, чтобы поставить во главу толпы нечто, символизирующее ее единство. Не было бы толпы – не нужен был бы и этот общий символ. У животных, верно, нет никакого «я», потому что животное примитивно и живет лишь в одной-единственной вероятности, но чем сложнее мы, тем разнообразнее должны воплощать в самих себе это Я, поднимая его как можно выше: смотрите все – вот Я!» [27, с. 371]. «Итак, толпа, толпа, в которой свое единство и свое внутреннее напряжение и конфликты» [27, с. 371].

И закончить эти беглые заметки о жизни Владимира Анатольевича Урываева – романтика и мечтателя, нашедшего свое предназначение и прожившего «обыкновенную жизнь» – уместно отрывком из послесловия того же Карела Чапека к его трилогии, о которой мы только что говорили. Писатель и мудрый человек Карел Чапек – недооцененный великий писатель и мыслитель XX столетия – пишет: «Все, на что мы смотрим, – вещь сама по себе, но вместе с тем и что-то от нас, что-то наше, личное; и когда мы познаем мир и людей, то это – вроде как бы наша исповедь. Мы видим вещи по-разному – в зависимости от того, кто мы и каковы; вещи добры и злы, прекрасны и страшны, – определяет это то, какими глазами мы на них смотрим. До чего же огромна и сложна, до чего просторна действительность, если в нее вмещается столько различных интерпретаций! Но в этом уже нет того хаоса – это четкая множественность, это уже не неопределенность, но – многогласие; то, что угрожало слепыми противоречиями, говорит теперь лишь, что мы слышим различные и несообразимые свидетельские показания – и еще, что мы слушаем разных людей.

Но если во всем, что мы постигаем, всегда содержится наше “я”, то как можем мы постичь эту множественность, как приблизиться к ней? Входа нет – надо рассмотреть и это “я”, которое мы вкладываем в свою интерпретацию действительности, потому и должна была появиться “Обыкновенная жизнь” с ее копанием в душе человека.

И вот нате же: и тут мы опять находим эту множественность и даже ее причины; человек – сонм реальных и лишь вероятных личностей; на первый взгляд это выглядит как еще худшая неразбериха, как дезинтеграция человека, который сам себя раздергал на малые куски и разбросал свое “я” по всем ветрам. Но только теперь-то автора и осенило: да ведь все в порядке, ведь именно потому можем мы постигать множественность, что сами – множественность! и понимать *Similia similibus*: познаем мир через то, что есть мы сами, и, познавая мир, открываем самих себя.

Слава богу, все встало опять на свои места; мы – из того же материала, что и множественность мира; и есть наше место в этой бескрайности и бесчисленности, и мы в состоянии отвечать этим бесконечно многим голосам. Нет больше одного лишь «я»; есть мы – люди; мы можем объясняться на многих языках, звучащих в нас. Теперь мы можем уважать человека за то, что он не такой, как мы, – и понимать его, потому что равны ему. Братство и разнообразие! Даже самая обыкновенная жизнь уже бесконечна, и неизмерима ценность любой души» [27, с. 389-390].

Литература

1. Залевский Г. В., Мазиллов В. А., Урываев В. А., Соловьев А. В., Урванцев В. П. Михаил Семенович Роговин – опережая время // Медицинская психология в России. 2013. Т. 5. № 5. С. 1. DOI: 10.24411/2219-8245-2013-15010 (дата обращения: 15.09.2021)
2. Мазиллов В. А. Михаил Семенович Роговин – философ психологии (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал, 2021а. Т. 42. № 5. С. 100-108.
3. Мазиллов В. А. Михаил Семенович Роговин: философ психологии // Сибирский психологический журнал, 2011. № 40. С. 80–88.
4. Мазиллов В. А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // Методология и история психологии, 2006. Т. 1, Вып. 2. С. 103–113.
5. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Век психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 468 с.
6. Мазиллов В. А. Уроки мастера: человек, который знал все. Несколько штрихов к портрету М. С. Роговина // Ярославский психологический вестник, 2021. № 2 (50). С. 20-27
7. Отчет о работе журнала за 2021 год // http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2022_6_77/nomer00.php Дата обращения 12.01. 2024.
8. Роговин М. С. Введение в психологию. Москва: Высшая школа, 1969. 384 с.
9. Роговин М. С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории: автореф. дис. ... док. пед. наук. Москва, 1968. 28 с.
10. Роговин М. С. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии // Системные исследования. Ежегодник 1974. Москва: Наука, 1974. С. 187-230
11. Слепко Ю. Н., Мазиллов В. А. К 100-летию М. С. Роговина – интервью с учеником // Ярославский педагогический вестник? 2021. № 5 (122). С. 143-158
12. Урываев В. А. Мышление руководителя и формирование индивидуальной управленческой концепции / В сб.: Мышление и общение в практической деятельности. Материалы межвузовской научно-практической конференции по проблеме «Мышление в производственной деятельности: когнитивная и регулятивная функции, продуктивные и репродуктивные компоненты». Ярославль; ЯрГУ, 1992. С. 84-85.
13. Урываев В. А. «Классификация личностей» А. Ф. Лазурского: теория личности, опередившая время // Психология: Современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции. Москва: ИП РАН, 2003. С. 478-487.
14. Урываев В. А. «Внутренняя картина лечения» как клинико-психологический феномен // Медицинская психология в России, 2013. № 5 (22). С. 11.
15. Урываев В. А. «Внутренняя картина лечения» и «внутренняя картина здоровья» // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2012. С. 238-242.
16. Урываев В. А., Мазиллов В. А., Сенин И. Г., Слепко Ю. Н., Золотарева В. В. Динамика показателей самоактуализации личности в транзитивном обществе // Экология человека. № 8, 2018. С. 27-31.
17. Урываев В. А., Тарасова А. А. Субъективное благополучие в структуре личностных черт // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки, 2011. № 3(17). С. 91-93 (соавт. А. А. Тарасова).
18. Урываев В. А. Курс медицинской психологии в системе обеспечения качества профессиональной подготовки студента-медика // Вестник Санкт-Петербургской государственной медицинской академии им. И. И. Мечникова, 2008. №2. С. 275-277.
19. Урываев В. А. О кафедре медицинской психологии в медицинском вузе // Медицина и образование в Сибири. 2008. №2
20. Урываев В. А. Социальная психология и здравоохранение // Ярославский психологический вестник. 2001. № 4.
21. Урываев В. А. Ощущение и восприятие: психологическая характеристика и место в работе врача. Мет. Рекомендации. Ярославль: ЯГМА, 1997.
22. Урываев В. А. Внимание: психологическая характеристика и место в работе врача. Мет. Рекомендации. Ярославль: ЯГМА, 1997.
23. Урываев В. А. Память и воображение: психологическая характеристика и место в работе врача. Мет. Рекомендации. Ярославль: ЯГМА, 1997.
24. Урываев В. А., Большакова Т. Н. Мышление: психологическая характеристика и место в работе врача. Мет. Рекомендации. Ярославль: ЯГМА, 1997.

25. Урываев В. А. Эмоции: психологическая характеристика и место в работе врача. Мет. Рекомендации. Ярославль: ЯГМА, 1997
26. Факультет психологии ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / под ред. А. А. Карпова. Ярославль: Филигрань, 2020. 376 с.
27. Чапек К. Собрание сочинений. Т. 3. Москва: Художественная литература, 1975. 656 с.
28. Uryvaev V. Longitudinal study of subjective well-being of medical students / В кн.: XVI European congress of psychology. 2019. P. 1680.

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

Virtual Qualities in the Genesis of Subjective Time

A. V. Karpov

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

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. Theoretical and methodological materials are presented that reveal and explain the role of one of the main types of reality qualities – virtual ones in the genesis of subjective time. This problem is considered from the standpoint of the methodology of qualitative analysis and its basic category – the category of quality. For the first time, a detailed description of virtual qualities in their specification in relation to the content and organization of the psyche is presented. The operational means of the genesis of subjective time based on the virtual qualities of subjective reality are revealed and explained.

Keywords: quality, qualitative analysis, systematic approach, subjective time, virtual qualities, functional qualities, subjective reality.

Integration as a Methodological Category of 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 new trends in the role of women in the main spheres of social realization: social, professional, family. Among them, women's entry into the political arena, active involvement in free enterprise and business, changing gender behavioral practices, and increasing values of professional career and self-realization are particularly noteworthy.

Keywords: gender, self-realization, business, politics, career, family, role, woman, behavior.

Ushinsky's Lessons: Psychological Science and Ideas of the Great Educator

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 is devoted to the work of the great Russian scientist K. D. Ushinsky. His contribution to the creation of scientific psychology is analyzed. It is argued that Ushinsky was the creator of the original version of psychology at a time when scientific psychology recognized by the world scientific community did not exist yet, moreover, the methodological foundations and principles on which psychology as a separate independent discipline should be based were not defined. The article analyzes the reasons why Ushinsky's concept was not recognized and supported. The provisions revealing the relevance of Ushinsky's ideas about the development of psychology for modern psychological science are formulated.

Keywords: K. D. Ushinsky, psychology, science, scientific psychology, actual ideas, prospects of psychology.

Specificity of Implementation of Innovation Processes in an Educational Institution

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*

K. S. Zaytsev

*Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
konctzaytsev@gmail.com*

Abstract. The article presents an analysis of the existing problems of the specifics of the introduction of innovative processes in an educational institution, examines the main methods of organizing the educational process and suggests solutions to the problems of the introduction of innovative processes in an educational institution. In the process of implementing innovative processes in an educational institution, it is necessary to take into account the application of the proposed solutions at each stage of the organization of the implementation of an educational program with the final result in the form of applications of the acquired knowledge of the student. Every student who has received an educational program with greater efficiency due to the introduction of innovative measures is able to bring great significant benefits to the economy and development of our country in the future. It is the qualitative formation of human capital that will help to go through difficult political, psychological, and social stages more effectively and give opportunities to the future generation through the introduction of the received innovative tools today.

Keywords: educational process, teaching methods, innovative teaching methods, implementation of innovative processes.

Interrelation of Ways to Overcoming Negative Situations and Socio-Psychological Adaptation

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 article is devoted to the analysis of the problem of the relationship of ways to overcome negative situations and socio-psychological adaptation of students. In accordance with the objectives of the work, a study was conducted, the social significance of which is as follows: methods of overcoming associated with the success of adaptation of students were established. We have revealed that there is a connection between destructive ways of overcoming and adaptation of students (Self-blame and the Search for the guilty is negatively related to the components of the SPA); the success of adaptation can determine the way to overcome negative situations, in particular Self-blame; individual components of the SPA have the greatest influence on the formation of a certain way of overcoming, it is Adaptability and Emotional comfort. The practical significance of the research results is aimed at pedagogical correction and prevention of the negative impact of maladaptive types of reaction on the individual and others.

Keywords: negative situation, ways to overcoming negative situations, maladaptive strategies, socio-psychological adaptation.

Creativity as a Determinant of the Organization of the Metacognitive Sphere of Personality in Educational Activity

A. A. Karpov

*Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

L. S. Rozhdestvenskaya

*Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: ctvty1234567@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying differential differences in the organization of the main parameters of the metacognitive sphere of personality of students of three subgroups – high school

students, university students, as well as specialists involved in vocational training, retraining, and advanced training programs. The main feature of the current study in comparison with a number of previously carried out ones is that all the subjects studied remotely using modern information technologies. Patterns have been established according to which, in the conditions of distance learning, restructuring of the structures of metacognitive parameters is observed in comparison with similar indicators in the conditions of traditional learning. It is shown that in the conditions of distance learning, there is a certain community of metacognitive potential for each of the studied groups of subjects.

Keywords: metacognitive sphere of personality, educational activity, distance learning, information technology, structural organization.

Deviations of Adolescents in the Context of Digitalization

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 introduction of digital technologies into everyday life leads to the processing and transformation of various sociocultural practices, including those associated with destructive behavior. The article examines the issue of the influence of cyberspace factors in general and computer games in particular on the psychological characteristics of adolescents, which is relevant for modern cyberpsychology. A theoretical overview of such concepts as information competence and information security is provided. The deviant behavior that is often a consequence of digitalization is analyzed. The types and forms of digital deviant behavior are discussed. The article presents the results of adolescent deviations obtained during the study in the context of a fundamentally new cultural space.

Keywords: modern teenager, deviant behavior, deviations, digitalization, computer games, information environment.

Psychological Support of Preschool Inclusive Education for Children with Disabilities

S. Z.k. Ibragimova

*Master-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: ibragimova20sabina@yandex.ru*

A. A. Karpov

*Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

Abstract. The development of inclusive education is one of the fundamental and promising areas for improving the education system for children with disabilities. The main goal of inclusive education is to provide all students with special educational needs with a range of services, including an educational environment that is the least restrictive and the most inclusive.

Keywords: inclusion, inclusive education, psychological support, educational environment, mental development of children with disabilities, personality development

Cyberaggression by Teenagers

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*

V. P. Glazacheva

*Bachelor-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: mikki372@gmail.com*

Abstract. This article presents an analysis of the growing phenomenon of cyber aggression in virtual communication, its types and the main causes of its occurrence in adolescence. A theoretical overview of

the development of personality and life guidelines in adolescence in modern reality is provided; as well as such concepts as cyber aggression, cyber bullying, flaming, trolling, hating and cyberstalking. Tasks for further research of this problem are identified.

Key words: digital culture, communication, cyber aggression, teenagers.

Interrelation between Understanding of «Safety» and Preference of «Dangerous» and «Safe» Types of Professional Activity

T. L. Chudakova

*Psychologist of Military commandant's office (Yaroslavl), Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: Tatiana19952211@yandex.ru*

Abstract. There is the study of an interrelation between understanding of concept of «safety» and preference of dangerous and safe types of professional activity (on using the example of professional military personnel and representatives of social professions) in the article. The specificity of the content of definitions of «safety», criteria for assessing the danger/safety of professional activity, current professional threats, etc. in different types of professions is shown.

Keywords: safety, dangerous types of activity, safe types of activity, understanding.

Romantic and Dreamer in Psychology (Life in Search of Purpose): on the Anniversary of Vladimir Anatolyevich Uryvaev

V. A. Mazilov

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

Abstract. The article is dedicated to the anniversary of the famous Yaroslavl psychologist V. A. Uryvaev (1954-2022). The article traces the milestones of the life of the Yaroslavl psychologist and teacher, analyzes the main directions of scientific activity of the Yaroslavl scientist, shows the contribution of V. A. Uryvaev to the development of domestic psychological science, the importance of his work for modern psychology. Special attention is paid to the scientific and organizational activities of the scientist, his activity as the creator of the famous journal Medical Psychology in Russia is analyzed. An attempt has been made to create a sketch for the portrait of a famous scientist and organizer of science.

Keywords: psychology, V. A. Uryvaev, medical psychology, Yaroslavl Psychological School, YAGMU, "Medical Psychology in Russia".

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бача Олеся Владимировна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, lesiabacha2003@gmail.com.

Владимиров Илья Юрьевич

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

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.

Глазачева Валерия Петровна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, mikki372@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.

Зайцев Константин Сергеевич

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

Ибрагимова Сабина Зафар кызы

студент-магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, ibragimova20sabina@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 Мергалияс Мергалимович

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

Клюева Надежда Владимировна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», директор Центра корпо-

ративного обучения и консультирования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», начальник Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, consult@uniyar.ac.ru.

Козлов Владимир Васильевич

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

Коровкин Сергей Юрьевич

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

Ледовская Татьяна Витальевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, karmennnn@yandex.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@yspu.yar.ru.

Маркин Феликс Николаевич

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, p.markina@uniyar.ac.ru.

Морозова Екатерина Николаевна

младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, e.morozova@uniyar.ac.ru.

Рождественская Любовь Сергеевна

студент-магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, ctvty1234567@mail.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, asmironov1970@bk.ru.

Слепко Юрий Николаевич

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

Чудакова Татьяна Леонидовна

психолог Военной комендатуры (гарнизона, 2 разряда) (г. Ярославль), г. Ярославль, Российская Федерация, Tatiana19952211@yandex.ru.

Шафигулина Софья Витальевна

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

