

16+



Гаврилюк Н.П., Тюстина Г.Г.

# АКМЕОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ



Учебное пособие

Нижневартовск  
НВГУ  
2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

**Гаврилюк Н. П., Тюстина Г. Г.**

# **АКМЕОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ**

**Учебное пособие**

Нижевартовск  
НВГУ  
2022

УДК 159.9 : 37.032  
ББК 88.43+88.352  
Г 12

16+

Печатается по решению  
Ученого совета ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
протокол № 1 от 18 января 2022

Рецензенты: д-р психол. наук, *Гагай В.В.*;  
д-р пед. наук, *Кандаурова А.В.*

**Гаврилюк Н.П., Тюстина Г.Г.**

**Г 12** **Акмеология ситуаций:** учебное пособие для обучающихся высших учебных заведений /  
Н.П. Гаврилюк, Г.Г. Тюстина. Нижневартовск : изд-во НВГУ, 2022. 109 с.

**ISBN 978-5-00047-630-7**

Учебное пособие для обучающихся высших учебных заведений «Акмеология ситуаций» является учебно-методическим сопровождением личностно-профессионального развития обучающегося высшего учебного заведения.

Проблема отношения личности к различным ситуациям действительности определяется ситуационным подходом, который требует уточнения в образовании и является проблемным полем данного учебного пособия «Акмеология ситуаций».

Содержание учебного пособия представлено в двух разделах – «Ситуации как психолого-педагогический феномен» и «Акмеология как ресурс в решении ситуаций», представленное в рамках акмеологического, ситуационного, интеграционного, компетентностного подходов в образовании.

Направленность на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся предполагает реализацию научно-педагогическим работником уровневой карты компетенций с учетом основной профессиональной образовательной программы высшего образования и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++.

**ББК 88.43+88.352**



Тип лицензии CC, поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

ISBN 978-5-00047-630-7



9 785000 476307

© Гаврилюк Н.П., Тюстина Г.Г., 2022  
© НВГУ, 2022

## Оглавление

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>Глава 1. СИТУАЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....</b>	<b>7</b>
1.1. Ситуационный подход: проблемы и перспективы в образовании .....	7
1.2. Проектирование ситуаций в образовании .....	18
1.3. Актуальность проектирования в образовании ситуаций экстремальной психологии .....	31
<b>Глава 2. АКМЕОЛОГИЯ КАК РЕСУРС В РЕШЕНИИ СИТУАЦИЙ .....</b>	<b>49</b>
2.1. Проблемы научно-методологических ориентаций акмеологии .....	49
2.2. Модель акмеологической ситуации: уровень теории .....	63
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>75</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>	<b>78</b>
Приложение 1 .....	78
Приложение 2 .....	81
Приложение 2.1 .....	82
Приложение 2.2 .....	84
Приложение 3 .....	88
Приложение 3.1 .....	91
Приложение 3.2 .....	92
Приложение 3.3 .....	93
Приложение 4 .....	94
Приложение 5 .....	99

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема отношения личности к различным ситуациям действительности определяется ситуационным подходом, который требует уточнения в образовании и является проблемным полем данного учебного пособия «Акмеология ситуаций».

Активные темпы изменений во всех сферах современной цивилизации выдвигают новые требования к личности выпускника вуза, к ее мировоззрению, что требует целенаправленной работы с отношением в рамках акмеологического, интеграционного, компетентностного подходов в образовании.

Главная *цель* данного учебного пособия – учебно-методическое сопровождение обучающегося вуза в способности и возможности рефлексировать отношение к различным ситуациям действительности, осуществляя реализацию своего личностного и профессионального потенциала.

Изучая содержание материала данного учебного пособия, обучающиеся получают начальные сведения по психологии ситуаций и экстремальной психологии, погружаются в актуальные проблемы и перспективы психологии развития и акмеологии для выработки субъективного отношения, универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Обзор актуальных проблем психологии относительно традиционных представлений о сложных психических образованиях личности в онтогенезе, представляет интерес в аспекте вектора развития личности в экстремальных условиях и условиях неопределенности как следствие пандемии COVID-19.

Структура учебного пособия включает в себя предисловие, основное теоретическое содержание курса, задания для внеаудиторной самостоятельной работы к каждой теме, список информационных источников, приложения с основными терминами и базой тестовых заданий.

Теоретический материал, представленный в каждом параграфе, помогает актуализировать проблему с опорой на современную научную периодику, погружает в основные понятия, раскрывает идею интеграции наук и отраслей.

Овладение компетенциями происходит как в условиях аудиторных занятий, так и в результате самостоятельной работы обучающихся. Задания, которые студенты выполняют дома, оцениваются и входят в балльно-рейтинговую систему. Предлагаемые задания для внеаудиторной работы направлены на формирование компетенций с учетом требований основной профессиональной образовательной программы высшего образования и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++.

В конце изложения учебного материала каждого параграфа приведен список информационных источников, который окажет несомненную помощь обучающимся в ходе самостоятельной работы над основными вопросами темы. Работа по подбору релевантных научных источников может оказаться особенно полезной при подготовке студентом доклада или при выполнении им письменной самостоятельной работы.

Таким образом, учебное пособие «Акмеология ситуаций» является инструментарием учебно-методического сопровождения обучающегося вуза в формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций, условием развития его способности рефлексировать субъективное отношение к различным ситуациям действительности, условием работы над своим акме- в раскрытии личностно-профессионального потенциала, что является необходимым в актуальных объективных условиях неопределенности.

# Глава 1. СИТУАЦИИ

## КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

### 1.1. Ситуационный подход: проблемы и перспективы в образовании

Проблема ситуаций целенаправленно интересует отечественное научное сообщество с начала двухтысячных годов, отражая активную полемику в современной периодике [21; 33; 36] и др.

Одна из логик научных споров состоит в противопоставлении объективных внешних условий среды субъективным детерминантам. Соответственно, можно выделить *два направления* в рамках ситуационного подхода:

1) *объективистское направление* ситуационного подхода, предполагающее определенный вид его объективных, не зависящих от человека закономерностей; отмечается как одно из наиболее популярных направлений в данном подходе, которого придерживаются большинство ученых-современников; «ситуация – совокупность внешних обстоятельств»;

2) *субъективистское направление*, которое стремится свести ситуационный подход к личностному смыслу, т.к. опирается на субъективную интерпретацию явлений, окружающих личность.

Отсюда, характеристика ключевого термина «*ситуация*» имеет свои особенности.

*Ситуация*, по Ожегову – совокупность обстоятельств, положение, обстановка [30].

Под понятием «*ситуация*» в науке можно понимать такое осмысленное решение какой-либо задачи, при котором действие субъекта с объектом в определенных условиях и обстоятельствах ведет к соответствующему результату [33].

*Ситуация* понимается как фрагмент мира объективного существующего; данный фрагмент выделяется личностью с целью его преобразования, для совершения соответствующих действий: это может быть цель познания мира и соответствующих познавательных действий; это может быть цель преобразования мира и соответствующих действий преобразования.

*Объект* ситуации понимается как реально существующая ее часть – это может быть фрагмент или идеальная/материальная модель объективного мира, взятая для рассмотрения.

*Дополнительные характеристики объекта:*

1) обстоятельства, которые выделяются субъектом для решения определенной задачи и являются частью объективной действительности;

2) характеристика ситуации в целом.

Соответственно, в рамках объективистского направления, *ситуационный подход* предполагает способы и методы познания двух реальностей с позиции их пересечения в определенной ситуации:

- способы и методы познания объективной реальности (социальные объекты);
- способы и методы познания и субъективной реальности (субъект познания) [33].

*Субъект*– действующее лицо в определенной ситуации, личность, которая непосредственно решает ту или иную задачу. Дополнительные *характеристики субъекта*:

1) индивидуальные знания (фундаментальные и прикладные, представленные в форме опыта решения ситуаций), которыми обладает субъект в силу того, что он выступает в определенной ситуации в роли активной позиции;

2) объективные условия, которые выделяются субъектом в ходе событий или решения им определенной задачи, или ситуации в целом.

Соответственно, в рамках субъективистского направления, *ситуация* – в рефлексивном пространстве реконструированная модель системы отношений ресурсов личности, состояния «Я», степени значимости и объективных условий, обуславливающая целесообразность и смысл действий [36].

Другая логика размышления современников – в попытке поиска ответа на проблему объяснения причин деятельности человека в ситуации с учетом его как личностных особенностей, так и внешних условий через целесообразные соответствующие действия в процессе взаимодействия.

Акцент здесь относится больше к особенностям взаимодействия (механизмам, форме и др.), чем к поиску преобладающих переменных в этом взаимодействии (внешних или внутренних). В этом случае ситуационный подход может быть рассмотрен *как один из вариантов интеракционистского подхода*, предполагая и субъективную и внешнюю детерминанту, где ситуация выполняет функцию интеграции переменных, не выделяя преобладающую роль какой-либо переменной.

Соответственно, в логике изучения феномена ситуации современники выделяют *субъект-объектные отношения* и характерные для них характеристики, требующие проработки в рамках ситуационного анализа:

1) работа с расстоянием – степень отдельности от других объектов действительности;

2) работа с уникальностью ситуации для субъекта – рефлексия аспектов неповторимости ее понимания;

3) работа с уникальностью объектов ситуации для субъекта – рефлексия неповторимости описания социальных и культурных объектов субъектом.

При наступлении момента действия, как существенного признака ситуации, наступает момент рассмотрения *отношений субъект-действие*, что позволяет рассматривать активность субъекта в определенных условиях и обстоятельствах.

Завершающий компонент изучения ситуации – предполагаемый результат, который разрешает ситуацию, либо переводит ее в промежуточный результат (*отношение субъект – действие – объект*), если при введении новых данных возникает новая ситуация.

К содержательным *характеристикам ситуации* относятся:

1) локальность – предполагая изучение не столько закономерностей, сколько локальных сторон отражения объекта, которые подчиняются соответствующим локальным правилам – способ видения объекта, рассмотрение объекта в его неповторимости, уникальности, единичности;



2) дискретность – предполагая вырывание объекта из его связи с другими объектами, обособляя его отдельные стороны, изучая его отражение различными способами;

3) детерминированность сознанием, которое не только отражает, но и трансформируя формирует событие, внося субъективную интерпретацию;

4) функциональность – предполагая прикладной характер, акцент на функциональном аспекте ситуации, востребованном в данный момент;

5) конкретность – предполагая ориентирование ситуации на прогнозируемый результат, который возможен в определенных условиях и в конкретных границах, что обеспечивает простоту понимания, доступности объекта.

В целом, наблюдается процесс познания ситуации в идее перехода от фундаментальных форм к прикладным формам.

Ситуационная методология преобладающего объективистского направления сегодня ищет ответы о *целях ситуационного подхода*, о способах познания социальных объектов, в частности:

1) для получения конкретного продукта методом проектирования через работу с информацией;

2) для познания функций объекта через моделирование и разыгрывание ситуаций и конструирования функциональной модели объекта;

3) для ориентировки и практических действий в социальной реальности через решение соответствующих ситуационных задач;

4) для возможной выработки умений действовать в ситуациях неопределенности (при отработке в условиях использования методов активного социально-психологического обучения – ролевых и деловых игр).

В целом, в актуальной практике ситуаций используются следующие *способы деятельности и формы*, которые приобретает ситуация:

1) если способ деятельности – проектирование, то форма – проект;

2) если способ деятельности – моделирование, то форма – модель;

3) если способ деятельности – решение практических задач, то форма – задача;

4) если способ деятельности – разыгрывание ситуаций, то форма – игра.

Далее требует комментария субъективистское направление ситуационного подхода. Под *субъектом* в ситуационном познании понимается активный участник, позиция которого может быть:

1) *субъективная позиция*, которая предполагает устойчивую систему отношений личности к себе, другим людям и миру, позволяя свободно и ответственно строить свою жизнь в мире людей, совершать жизненные выборы и поступки на основе принятых личностью ценностей (Слободчиков В.И.); понимая позицию как «очки», через которые человек смотрит на окружающий мир (Осницкий А.К.);

2) *субъектная позиция* – предполагая сложную интегративную характеристику личности субъекта, отражает ее активное и избирательное, инициативное и ответственное, а также преобразовательное отношение к самой себе, деятельности, людям, миру и жизни

(Лапицкая Ю.С.); понимая данную характеристику человека как действующего лица, как основу его самостоятельности, когда по отношению к вещам, самому себе, событиям и явлениям, человек превращает их в объект, конструкцию целенаправленных преобразований, начиная рассматривать, анализировать, комбинировать, использовать их в качестве средства (Осницкий А.К.).

*Объект* субъективистского направления ситуационного подхода представлен в форме субъективного отражения реальности, он включен в процесс познания локально и может быть представлен: отдельными сторонами точек зрения определенного события, ситуации; переживаниями и эмоциями и т. п.; при этом, одна сторона познания может быть включена в различные схемы рассуждения.

Данное направление требует дополнительного изучения и описания с опорой на гуманитарные методы исследования в психологии, которые на сегодня разработаны не в полной мере.

Напомним, что в истории становления психологии как науки, имел место методологический спор: в противовес объяснительной естественнонаучной парадигме познания, где человек рассматривается как сумма определенных структур и характеристик, противопоставлялась гуманитарная (описательная) парадигма психологии. Гуманитарная парадигма направлена на выявление структуры душевной жизни как целого, не предполагая ее суммирование из отдельных частей. В этой связи был предложен свой особый метод исследования где процессом и результатом познания являлось *понимание*.

Понимание как процесс и результат познания явлений душевной жизни человека позволяет толковать используя следующие *методы описательной психологии*, основанные на навыке рефлексии: методы интроспекции и самоотчета, включенного наблюдения и эмпатического слушания, методы идентификации и диалога, биографический метод и метод интуиции, метод интерпретации внутреннего мира другого человека, а также методы герменевтики [14].

Современник Плотников А.С., в противовес объективистского и субъективистского познания в теории ситуаций, отмечает складывающуюся *локальную ситуационную методологию*, анализирует взаимоотношения локальной и фундаментальной методологий.

Соответственно, автор выделяет три различных уровня способов действия в ситуационном подходе:

- 1) индивидуально-субъектный уровень, предполагая индивидуальные способы, которые характерны лишь для знаний и опыта субъекта;
- 2) собственно, ситуационный уровень;
- 3) общетеоретический уровень.

Автор приходит к выводу о тенденции к интеграции подходов в сторону формирования еще не сложившейся теории. Критериями анализа в перспективном *интегративном направлении* ситуационного подхода может быть следующее:

- 1) субъективный опыт рефлексии по поводу действий, решения и разрешения ситуации;

2) опыт оценочной деятельности; опыт определения правильности действий и выбор оптимального набора способов и средств действий; в результате – полученное ситуационное знание как основа действия в подобных ситуациях;

3) инициативность как результат субъективного опыта, а также как особенности ментальных стратегий действия, так и определенной тактики поведения в ситуации;

4) поиск смысла как ориентира в определенной реальности;

5) грамотность в правовых, экономических и др. вопросах как результат действий (функциональный аспект);

6) результаты как практическая применимость в аналогичных ситуациях;

7) развитие широты диапазона видения позиций другого в ситуации;

8) навык ситуационного моделирования и проектирования;

9) использование методов гуманитарной психологии в анализе ситуаций.

На наш взгляд, вызывает научный интерес исследовательский поиск современника Векленко П.В. [3].

Автор определяет проблему научного знания в философской критике также двух позиций – объективной позиции «стороннего наблюдателя» и субъективной позиции «свободного художника». Это возможно по мнению автора, при понимании *ситуационного подхода* в рамках в условиях *ситуационной методологии*.

*Методология* – это прежде всего, знание о методах и процедурах научной деятельности. Соответственно, *ситуационная методология* может способствовать формированию специфического взгляда на объективную реальность и процедуры (способы) ее рационального освоения, что может определять развитие всей ситуации.

При опоре на разработанную теорию ситуации, которая должна быть основана на принципах интроспективной онтологии, следует проанализировать следующую логическую последовательность: *интроспективная онтология – теория ситуаций – ситуационный подход*.

Так, для *интроспективной онтологии* характерно:

1) психологизм – видение субъектом мира через рефлексивную призму своих переживаний;

2) по отношению к бытию признается первичность субъекта;

3) интроспекция направлена на индивидуальный опыт субъекта как к предельному основанию своего бытия;

4) субъективное истолкование бытия состоит в истолковании столкновения двух миров – мира объективной реальности и субъективного индивидуального мира;

5) понимание реальности, отношения «Я», понимание мира – не тождественны, поэтому подлежат отдельной рефлексии.

Таким образом, *реальность в теории ситуаций* может включать три группы понятий, отмечает ученый:

1) для описания *ситуации как структуры*, в ее статическом состоянии (включает понятия «субъект», «обстоятельства», «смысл»);

2) для описания *ситуации в динамическом состоянии*

(включает понятия «целерациональное ядро смысла», «периферические содержания», «стимулирующая/подавляющая доминанта»);

3) для описания *связей* между ситуациями

(включает понятия «сверхпродуктивность ситуации», «метаситуация», «событийный компонент ситуации», «смысловой компонент ситуации»).

Остановимся на некоторых понятиях из указанных выше трех групп.

Так, к первой группе можно отнести важное условие – фиксацию осознанности и осмысленности *обстоятельств* как атрибута ситуации для рефлексизирующего субъекта.

Под *обстоятельствами* понимаются внешние условия по отношению к субъекту, которые способны вызвать его активность (в пространстве, времени, функционально).

Особенности тела, темперамент, способности, эстетические предпочтения – характеристики субъекта, их также можно отнести к объективным условиям, что подтверждает не достаточную отчетливость проводимой границы между «внешним» и «внутренним».

*Ситуация* – это процесс и результат рефлексии, который требует от человека преодоление трудностей – ограничений, вызывая определенное повышение активности человека. Ситуация – это органичное единство со-бытия человека и мира, которое открывается для человека-субъекта в личном опыте. Только переживая опыт в условиях столкновения с миром, происходит субъективное порождение смысла, который далее наполняет и опосредует деятельность.

Понимание термина «*смысл*», по Ожегову – содержание, суть, значение чего-либо [30].

В ситуационной методологии, *смысл* предполагает сложный комплекс структурных компонентов сознания, состоящий из чувственных образов, фрагментов свернутой внутренней речи, различных эмоциональных окрасок, различной степени контроля со стороны сознания, которые наполняют сознание человека в условиях воздействия каких-либо внешних факторов.

Комментарий второй группы, связанный с описанием ситуации в динамическом состоянии, может быть раскрыт через *содержательные особенности смысла*.

Содержание смысла можно раскрыть через рефлекссию чувственных образов и фрагментов свернутой внутренней речи. Особенность внутренней речи в том, что она отличается не только качественно, но и эмоционально (может нести негативную окраску, позитивную или нейтральную). Внутренняя речь отличается степенью контроля со стороны сознания (количественно).

Структура смысла как субъективной реальности поля сознания, как считает автор – смысл состоит из *центра поля сознания* (целерациональное ядро смысла) и *периферии поля сознания*. Имея изменчивую структуру, смысл определяет внимание субъекта, которое направлено на центр этого поля. Периферия поля сознания тоже осознается субъектом, но неотчетливо. Поэтому, *целерациональное ядро смысла* относительно стабильно, имеет для субъекта определенные значения. Структурные компоненты целерационального ядра представлены следующими компонентами психологической теории деятельности:

- 1) осознанная потребность, побуждающая к совершению определенной последовательности действий;
- 2) осознанный мотив деятельности, побуждающий к совершению определенной последовательности действий;
- 3) цель как эмоционально насыщенный образ предвосхищаемого результата деятельности (в аспекте интенции);
- 4) цель как способ достижения предполагаемого результата (в операциональном аспекте).

Из *периферии содержания поля сознания*, из области бессознательного, прорываются различные феномены (страх, тревога, сомнение, угрызения совести, отчаяние, чувство вины, тоска, одиночество, надежда, убежденность в собственной правоте и т. п.). Феномены бессознательного могут сопровождать деятельность и бытие человека, оказывая эмоционально насыщенное влияние.

Если смысл подвергается активной атаке эмоционально насыщенными значениями субсенсорного восприятия, он может трансформироваться в *подавляющую доминанту*. Феномены, которые прорвались в сознание, далее могут стать ведущим фактором и в целом повлиять на конечный результат действия (от положительного, до отрицательного, разрушительного) или деятельности в целом.

Последствия субъективных субсенсорных восприятий могут интегрироваться в смысл ситуации в качестве неожиданного воспоминания, которое ранее не отмечалось, теперь указывает на существенную деталь и придает ей целостность (например, требования, вызывающие к угрызению совести).

Из череды ситуаций, отраженных в сознании, важно выделить метаситуацию. Выделяются следующие *черты метаситуации*:

- 1) отражает связь исходной с аналогичными последующими ситуациями;
- 2) для нее характерна сверхпродуктивность, где результатом является выработанный смысл в разрешении данной исходной ситуации, который может быть применим для аналогичных ситуаций в будущем;
- 3) неисчерпаемость смыслов, которые могут быть найдены в поле коммуникационного пространства субъекта;
- 4) модель ситуации представляет некую идеальную структуру, которая возможна в определенной культурной реальности;
- 5) выступая элементом культуры в модели, может быть целенаправленно зафиксирована в качестве смысловой структуры, определяя развитие общественного бытия.

*Событийный компонент в метаситуации* понимается как субъективно уникальная конструкция, представленная лишь теми объективными обстоятельствами, которые оказались в фокусе внимания субъекта.

В целом, *смысловой компонент в метаситуации* является результатом осмысления субъектом определенных объективных обстоятельств, что возможно на основе активной ментальной деятельности по генерации рефлексивных проекций субъекта.

В свою очередь, метаситуация предполагает аналогичные производные вторичные метаситуации, что позволяет устанавливать связи между ними, как между обособленными фрагментами человеческого бытия.

Таким образом, *ситуационная методология в рамках ситуационного подхода* обращает внимание продуктивной, содержательной, рефлексивной составляющей, являясь одной из важных позиций в рамках данной работы.

Обращаясь к проблеме *ситуационного подхода в образовании* отметим, что он направлен на достижение образовательных целей в процессе решения обучающимися комплекса ситуационных задач.

*Структура* ситуационного подхода в образовании включает следующие компоненты:

- 1) знаниевый,
- 2) деятельностный,
- 3) ценностно-смысловой,
- 4) практико-ориентированный.

*Сущность* ситуационного подхода в образовании состоит в том, чтобы не только применять знания, но и формировать теоретико-практическую готовность их использования для решения задач различной степени сложности.

Так, современник Осипова И.В., анализируя педагогические проблемы, выделяя их ситуационный характер, подчеркивает отсутствие причинно-следственных связей, недостаток глобальных и интеграционных аспектов [31].

Так, оценка учебных достижений по материалам международных конференций, констатирует следующие *проблемы*:

- 1) элементарный репродуктивный характер потребления и воспроизводства знаний;
- 2) затруднения, связанные с выявлением необходимой информации;
- 3) затруднения в аргументации своей/чужой позиции;
- 4) неумение выявлять и интерпретировать научные факты;
- 5) проблемы в составлении научных прогнозов;
- 6) трудности в проведении компетентных оценочных расчетов;
- 7) затруднения в применении знаний на практике;
- 8) отсутствие умения решать нестандартные задания, требующие аналитических умений и творческого применения знаний в воображаемой ситуации;
- 9) низкий уровень интеллектуальных умений, связанный с решением творческих задач;
- 10) низкий уровень развития интеллектуальных умений, связанный с интеграцией знаний и их применением в ранее неизвестных и жизненных ситуациях.

Решение обозначенных проблем автор определяет через следующие возможные виды ситуаций в образовательном процессе: задача, модель, игра, проект.

Соответственно автор выделила возможные виды практических действий, в логической цепочке определенных целей [31]:

- 1) решение ситуационных задач с целью отработки применения знаний на практике;

2) выполнение ситуационных моделей (моделирование) с целью отработки ментальных действий в воображаемой ситуации;

3) конструирование и анализ игровых ситуаций с целью отработки ситуации в динамике, процессе;

4) ситуационные социальные проекты (проектирование) с целью отработки навыка достижения поставленных целей ситуации, предполагаемого результата.

Современник Никитенко С.Н. поднимает проблему ситуационного подхода в *педагогике духовности* [29].

Автор обращает внимание на термин *воспитание*, который в педагогике духовности в рамках ситуации может быть проработан достаточно полно:

1) в проработке ценностно-смысловой сферы личности;

2) в проработке навыков рефлексии – в условиях рефлексивной деятельности на онтологическом уровне, позволяя обнаружить личности смыслы своего бытия;

3) в проработке анализа объективно наблюдаемой деятельности;

4) в проработке ментального процесса выбора правильного решения и его совершения.

Возможность развития человека в процессе воспитания может быть достигнута лишь при получении им духовного опыта. Для этого должен быть результат поиска смысла и рефлексия своих переживаний, что возможно лишь в условиях своей жизненной ситуации, которая либо уже сложилась объективно, либо только внутренне смоделирована самим человеком.

Лишь осмысленный субъективный опыт рефлексии и поведения в определенной жизненной ситуации, требующей силы духа в проявлении индивидуальной системы ценностей может быть назван *духовным опытом*.

Данный термин вызывает исследовательский интерес и, на наш взгляд, достаточно ёмко представлен в русской религиозной философской мысли на рубеже XIX-XX вв., которая смогла вместить как научную философию, так и православное богословие (Бердяев Н., Булгаков С., Карсавин Л., Лосев А., Лосский Н., Флоренский П., Франк С. И др.) [4].

Под *ситуацией*, с позиции педагогики духовности, понимается некое сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, фрагмент совместного бытия педагога и воспитанника. Критериями анализа ситуации процесса духовного становления являются две стороны – объективная, предполагающая внешние условия, и субъективная, предполагающая личные переживания воспитанника.

Вообще, актуальными в образовании являются антропоориентированные теории, которые определяются ранее обозначенными методологическими принципами, расположенными на крайних точках – объективизма и субъективизма. Признаются очевидные риски их понимания:

1) объективного познания индивидуального и общественного с отбрасыванием факторов психологического, личностного характера;

2) поиска субъективных детерминант индивидуального и общественного с риском раствориться в бесконечности субъективных интерпретаций.

Современники Гришина Н.В., Ковалева С., Корнилов Ю.К., Трифонова С.А. и др. предлагают ввести в педагогический контекст термин «*жизнепонимание*». Понимая под ним систему взглядов на мироустройство и отношение к нему, способность познавать мир и социальную действительность, готовность менять познавательную направленность и способы действия в зависимости от обстоятельств, *жизнепонимание* определяет вектор *ситуационного подхода в образовании*.

Характеристиками *жизнепонимания* также является: способность личности понимать жизнь как весь спектр ситуационного инструментария, что соотносится с образовательным процессом, который направлен в том числе и на формирование данной способности; предполагает работу на личностном уровне, что ориентирует педагогический процесс на метапредметный уровень.

Соответственно, авторы выделяют *три вида «жизнепонимания»* в теории ситуаций:

- 1) чувственное *жизнепонимание* – субъективный мир ощущений;
- 2) рациональное *жизнепонимание* – субъективный мир осознания;
- 3) смысловое *жизнепонимание* – субъективный мир рефлексии.

В образовании рассматриваются *проблема видов «барьерности»* – психологических, ситуационных, инновационных, эмоциональных, профессионального развития, барьеров самореализации и т. п.

В логике размышлений возможно исследование «*ситуационных барьеров*» в образовании с учетом специфики образования – принципов образования:

- 1) единство процесса и результата образовательного пространства, где при введении элементов содержания образования происходит как внешнее воздействие, так и стимул для внутренней интерпретации данного содержания;
- 2) механизмы развития субъекта образовательного процесса – взаимодействие внутренних и внешних факторов, при решающей роли внутренних факторов;
- 3) ситуационный компонент может быть дополнительным условием к образовательной практике трехкомпонентного взаимодействия образовательного процесса (ученик-учитель-содержание).

В целом, обзор актуальной научной проблематики ситуационного подхода в образовании рассматривает действующее лицо – человека, что предполагает изучение *любой* человеческой ситуации (что позволяет расширять поле ситуаций из других наук и отраслей – *примеч. автора*), связанной с освоением им жизненного пространства, с адаптацией в социуме, решением любых жизненных задач.

Исходя из вышеизложенного определим, что *ситуационный подход в образовании* может быть представлен объективистской либо субъективистской позицией, а также специфическим взглядом разрабатываемой теорией ситуаций и ситуационной методологией, определяя развитие ситуации.

*Выводы.* Ситуационный подход в настоящее время находится на стадии активной разработки; ситуационный подход в образовании перспективен в векторе интеграции с



другими науками; ситуационный подход в образовании может быть направлен как на взаимосвязь объективистской и субъективистской позиций, так и на поиск новых научных позиций; ситуационный подход в рамках ситуационной методологии, требует разработки методов, средств и форм обучения и воспитания с конкретными ситуациями для принятия педагогически целесообразных решений, что предъявляет специальные требования к их проектированию и станет предметом рассмотрения в следующих параграфах.

*Задания порогового уровня (на выбор)*

- 1) Выполните тестовые задания к параграфу (см. приложение).
- 2) Составьте 5 тестовых заданий к параграфу.

*Задания повышенного уровня (на выбор)*

- 1) Найдите в актуальной периодической печати научную публикацию по проблеме параграфа. Подготовьте соответствующий доклад, выделив личную позицию к статье.
- 2) Составьте кейс по проблеме параграфа. Подготовьте его презентацию на занятии.
- 3) Подготовьте презентацию к тексту параграфа (объем – 10 слайдов).

*Задания высокого уровня (на выбор)*

- 1) Составьте технологическую карту анализа ситуации в рамках объективистского подхода, указав критерии и показатели.
- 2) Составьте технологическую карту анализа ситуации в рамках субъективистского подхода, указав критерии и показатели.
- 3) Составьте технологическую карту анализа ситуации в рамках методологии ситуаций, указав критерии и показатели.

*Информационные источники к параграфу*

1. Векленко П.В. Ситуационный подход в познании: моногр. Омск: Изд-во «Амфора», 2012. 144 с.
2. Лапицкая Ю.С. Субъектная позиция как показатель успешного профессионального и личностного становления учащейся молодёжи из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Образование и воспитание. 2017. №4 (14). С. 48-51.
3. Никитенко С.Н. Ситуационный подход в духовной педагогике: уровень теории // Информ-образование. 2016. №2. С. 76-80.
4. Осипова И.В. Возможности ситуационного подхода в образовательном процессе // Электронный научный журнал «Наукофера». 2017. №1. С. 8-11.
5. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.-Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. 232 с. (Серия «Прикладные исследования в психологии»).
6. Плотников А.С. Ситуационный подход и методология социально-гуманитарного познания // Ценности и смыслы. 2017. №1 (47). С. 100-111.
7. Солнцева Г.Н. Ситуационный подход: типы ситуаций и психологические особенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. №3. С. 525-543.

## 1.2. Проектирование ситуаций в образовании

Проблема проектирования ситуаций в образовании активно дискутируется на страницах актуальной периодики как в аспекте теоретического обоснования, так и в рефлексии реалий педагогической практики.

Возможность проектирования опирается на *доминирующий способ мышления человека* – преобладающий способ мышления человека, являющийся устойчивой характеристикой личности.

В целом, любая деятельность человека состоит из различных проблемных ситуаций. В этой связи, личности приходится решать различные профессиональные задачи:

- 1) ситуации выбора одного решения из некоторого множества готовых решений;
- 2) ситуации, где важно предложить что-то новое;
- 3) ситуации, где нужно действовать, а не размышлять.

Старт решения проблемных ситуаций может быть различным:

- 1) когда нужно перебрать различные способы выхода из ситуации;
- 2) когда нужно искать причины и анализировать возможные последствия и т. д.

Если ситуация будет предъявлять работнику требование в применении не свойственных ему способов мышления, то он будет испытывать эмоциональный и иной дискомфорт, не сможет добиться в ней успеха. В то же время, если человек будет отрабатывать свойственный ему доминирующий способ мышления достаточно продолжительно, то это может являться благоприятным условием его развития. Отсюда, профессиональная способность к проектированию ситуаций в образовании может быть выражена не одинаково.

В продолжение, представим *профессиональные задачи разрабатываемых ситуаций и способов мышления*, относительно которых фиксируется полемика в периодике, разделенные на три класса:

1) профессиональные задачи-приложения, предполагая применение имеющихся знаний в условиях, когда процедура решения четко определена; способ решения такой проблемной ситуации определен, имеется четкая ментальная модель того, как должно быть;

2) профессиональные задачи-адаптация, направленные на приспособление имеющихся знаний к неким новым условиям либо к контексту изменяющейся ситуации, что предполагает несколько способов решения ситуации, из которых необходимо выбрать оптимальный, в зависимости от обстоятельств;

3) профессиональные задачи-производство, когда требуется непосредственное исполнение действий; способ мышления о выполнении задачи хранится в двигательной памяти человека, что способствует непосредственному действию.

Львов Л.В. и Залялетдинова И.М., ссылаясь на современников, дают определение понятию «*проектирование*», предлагая его этапы, а также определяют понятие «*модели*», выделяя ее условия.

Проектирование предполагает работу по преобразованию *концепции* как системы взглядов, объединенных фундаментальным замыслом. Под *проектированием* ученые

понимают один из способов получения в дальнейшем воспроизводимого педагогического результата путем *моделирования, конструирования и технологизации* [25].

Коновалов С.В., Козырева О.А. посвящают свое размышление возможностям *педагогического моделирования* как начального этапа педагогического проектирования в решении задач научного исследования. Авторы подчеркивают идею подготовки педагога в умении определять возможности постановки и проверки качества организации педагогической деятельности. В настоящее время данное требование является одним из важных направлений профессионально-педагогического образования, в том числе, непрерывного профессионального образования [25].

Современники обращают внимание на Штоффа В. А., который дает следующее определение *модели* – это система, которая мысленно представляема либо реально материализована, но всегда способна отображать, воспроизводить исследуемый объект и может замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте [25].

Достаточно известная проработка *проблемы педагогического проектирования* представлена у Булановой-Топорковой М.В., которая:

- 1) структурирует проблему педагогического проектирования, понимая ее как процесс, а значит для него характерны общие характеристики процесса – начало, динамика, завершение;
- 2) определяет содержание термина «педагогическое проектирование»;
- 3) выделяет его этапы, формы и основные принципы [2].

*Педагогическая технология* – характеристика педагогического процесса, отражающая его состояние в последовательном и непрерывном движении взаимосвязанных компонентов и этапов, а также действий его участников. Являясь системной категорией, педагогическая технология предполагает *управление процессом обучения*, где структурными компонентами являются:

- 1) цели обучения;
- 2) содержание обучения;
- 3) средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация);
- 4) организация учебного процесса;
- 5) участники – педагог и обучающийся;
- 6) результат обучения (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Отсюда, педагогическая технология представляет собой специальным образом организованный, конкретный, научно обоснованный процесс обучения, воспитания и развития обучающегося для достижения соответствующих конкретных, реально выполнимых поставленных целей.

*Процесс педагогического проектирования* состоит в реализации полного цикла процесса, начиная с идеи-концепции, далее – разработка и апробация конкретной педагогической технологии, рефлексия и внедрение. Анализ условий процесса педагогического проектирования заключается в следующем:

- 1) работа с содержанием обучения (предусмотренного учебным планом и учебными программами);

2) работа с приоритетными целями, на которые должен быть ориентирован преподаватель в процессе преподавания проектируемой дисциплины;

3) работа с технологией, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;

4) работа с компонентами технологии обучения.

Педагогическое проектирование предполагает предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности обучающихся и педагогического работника, создавая предположительные варианты и прогноз результатов предстоящей деятельности.

Соответственно выделяются следующие три этапа педагогического проектирования – *моделирование, собственно проектирование, конструирование.*

*Моделирование* или создание модели целевого идеала (1-й этап) состоит в разработке идеи, которая далее воплощается в педагогическую цель, отражая создание авторских педагогических систем, процессов или ситуаций, а также основных путей их достижения. Целевой идеал воплощает в себя: предметный профессионализм педагогического работника, опыт и знание психологии обучающихся, навык осуществления педагогической деятельности во всем ее сущностном понимании.

Работа на этом этапе, на наш взгляд, будет более успешна с использованием материала из смежных наук, например, экстремальной психологии, о чем будет информация далее.

*Проектирование* или создание проекта (2-й этап) характеризуется дальнейшей разработкой созданной модели целевого идеала, доведение ее до уровня практического использования, что предполагает работу с условиями, способствующими преобразованию педагогической действительности – учебно-воспитательного процесса и образовательной среды.

*Конструирование* или создание конструкта (3-й этап) предполагает детализацию созданного проекта, приближая его для использования в конкретных реальных условиях действительности реальными участниками отношений, что означает детальное конструирование содеятельности участников образовательного пространства, например, работа с конкретными педагогическими ситуациями.

Этапы проектирования и конструирования в настоящее время достаточно активно представлены в образовании в форме ролевых и деловых игр, что является благоприятным исследовательским полем для всех субъектов, включенных в этот процесс, например, деловая игра «Потерпевшие кораблекрушение» (см. приложение 3).

Современник Штофф В.А. выделяет следующие *условия существования модели:*

1) присутствует процесс и результат уточнения сходства, когда форма и отношения между звеньями у модели и оригинала явно выражены;

2) присутствует отражение, когда форма и отношения между моделью и оригиналом точно зафиксированы;

3) в процессе научного познания соблюдается условие репрезентации, когда модель является заместителем изучаемого объекта;

4) когда при помощи модели возможно получение информации об оригинале (условие экстраполяции).

Представим *этапы педагогического моделирования* (по Богатыреву А.И., Устиновой И.М.) [25]:

1) выбор и обоснование методологических оснований процесса педагогического моделирования;

2) вхождение в процесс педагогического моделирования – содержательное описание предмета исследования;

3) постановка задач педагогического моделирования;

4) конструирование модели – характеристика основных элементов модели, отношений между элементами, критериев анализа исследуемого объекта;

5) выбор соответствующих диагностических методик для оценки выделенных критериев;

6) апробация модели – проверка ее валидности в решении поставленных задач, рефлексия;

7) внедрение модели в условиях педагогического эксперимента;

8) содержательная интерпретация результатов и процесса педагогического моделирования.

При подготовке будущих педагогов Коновалов С.В. и Козырева О.А. выделяют систему изучения дисциплин, в которой должно обращать внимание формированию *культуры самостоятельной работы*.

В частности, современники приглашают к содеятельности обучающегося и педагогического работника в рамках интегрированных учебных дисциплин «PR-технологии педагогического моделирования» и «технологии системно-педагогического моделирования». Данный формат педагогического проектирования является импульсом для *«акмеверифицированного поиска»* условий и возможностей саморазвития студента, решения задач продуктивной самореализации в научно-педагогическом ключе [22].

Для достижения образовательных целей, важно отрефлексировать методы и формы самостоятельной работы обучающихся высшей школы на каждом этапе педагогического проектирования.

Педагогическое моделирование, например, может быть связано с качеством выполняемых заданий, воплощением модели культуры самостоятельной работы обучающихся, что обуславливает уточнение категориального и понятийного аппарата современной педагогики.

В условиях вузовской подготовки актуальна роль научного исследования, владение техникой которого в процессе педагогического проектирования, раскрывает акме-ресурс каждого участника, формирует соответствующие *акме-доминанты мышления*.

Возрастает роль формирования *научно-исследовательских компетенций*, понимая их как готовность и способность обучающегося результативно применять знания, умения, навыки в

процессе решения учебно-познавательных и профессиональных задач в логике научно-исследовательской деятельности.

В логике размышлений актуален вопрос о соответствующих педагогических средствах. Ими могут выступать научные и научно-методические публикации, тематические кейсы и IT решения, характеризующие готовность к реализации возможностей продуктивного становления будущего педагогического работника в современных реалиях образования.

Отсюда, активное совершенствование программно-методического сопровождения образовательного процесса в вузе, практика использования педагогического моделирования и формирование культуры самостоятельной работы обучающегося в высшей школе является одной из важных задач развития научно-методической и научно-исследовательской работы педагогического работника высшей школы.

Последующая работа в рамках педагогического моделирования предполагает разработку соответствующих учебников. Учебники нового поколения должны обеспечить систему оценки качества формирования заявленных компетенций обучающихся, возможности формирования у них культуры самостоятельной работы [22].

*Формы педагогического проектирования* – это документы, в которых описывается создание и действие педагогических систем, процессов и ситуаций. Одной из форм педагогического проектирования может являться концепция, в которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, исходные теоретические принципы построения авторской педагогической системы, специфика ее педагогических процессов [2].

Предполагается, что концепция опирается на результаты актуальных научных исследований. Ценность концепции состоит в ее максимально прикладной значимости и вместе с этим она может быть теоретически обобщенной и абстрактной, обязательно включая только те положения, идеи и взгляды, которые возможны для практического воплощения в определенной системе или определенном процессе.

*Основные принципы педагогического проектирования:*

1) принцип человеческих приоритетов, предполагающий ориентацию на реальные потребности, интересы и возможности обучающихся, участвующих в данном проектировании;

2) принцип саморазвития проектируемых систем, предполагающий возможность по ходу их реализации к изменениям – перестройке, усложнению или упрощению.

Педагогическое проектирование предполагает творческую деятельность педагога, как показатель высшей ступени его педагогического мастерства.

*Виды педагогического творчества* – дидактическое творчество, технологическое творчество, организаторское творчество.

*Дидактическое творчество* – специфическая обучающая деятельность педагогического работника, связанная с изобретением различных способов отбора и структурирования учебного материала, условий и методов его передачи и усвоения, которая в целом активизирует деятельность обучающихся. Это может быть использование в процессе

осуществления педагогической деятельности: фоновой музыки, цветомузыки, технических устройств, оценки и самооценки обучающихся родителями и т. п.

*Технологическое творчество* – одна из сложных видов деятельности педагогического работника, когда осуществляется поиск новых педагогических систем и происходит создание новых педагогических процессов, учебных ситуаций, способствующих повышению результативности обучающихся. Это могут быть создание: интегрированного урока, технологий обучения, форм обучения обучающихся и т. п.

*Организаторское творчество* – это творческая деятельность педагогического работника в сфере управления и организаторской деятельности обучающихся, которая направлена на создание новых способов планирования, контроля, расстановки и мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию обучающихся и педагогических работников. Такая организация труда с рациональным использованием указанных факторов будет способствовать достижению образовательной цели более экономным путем [2].

Далее остановимся на этапах, собственно проектирования и конструирования в рамках процесса педагогического проектирования (по Булановой-Топорковой М.В.), которые могут быть применимы для работы с ситуациями, целенаправленно решая те или иные задачи образования.

Дискуссия ученых относительно понимания ситуаций, может быть представлена в русле выделения следующих ее *аспектов*:

1) структурный аспект анализа, определяя ситуацию как некий конструкт, сочетающий следующие четыре компонента – действующие лица, осуществляемые ими действия или деятельность, время, место (по Первину А.);

2) содержательный аспект анализа, понимая его как когнитивную репрезентацию имеющих место социальных взаимодействий (по Форгас Дж.).

Магнуссон Д. выделяет следующие *аспекты анализа ситуации*: особенности восприятия ситуаций, анализ мотивационной стороны, анализ реакций на ситуацию.

Современники Аксенова Л.Н., Головки М.Д., Козлова М.Д., в рамках ситуационного подхода в образовании, предполагают определенную логику работы в рамках *ситуационного анализа*.

*Ситуационный анализ* предполагает учет внешних и внутренних педагогических условий и включает: *ситуационные задачи, анализ конкретных ситуаций, ситуационные упражнения*.

*Ситуационная задача* предполагает поиск соответствующего способа достижения цели, что позволяет обучающимся осуществлять интеллектуальные операции в процессе работы с информацией последовательно в следующей логике:

- 1) ознакомление,
- 2) понимание,
- 3) применение,
- 4) анализ,
- 5) синтез,

б) оценка.

Современники выделяют следующие *виды ситуационных задач*: задача-проблема, задача-исследование, задача-оценка, задача-контроль, задача-обращение и др.

*Анализ конкретных ситуаций* предполагает детальное исследование ситуации по заранее выделенным критериям и показателям.

*Ситуационное упражнение* – метод обучения и воспитания, предполагающий планомерное организованное повторное выполнение действия, овладения им в рамках конкретной ситуации, подкрепленной историческими сведениями, результатами исследований, формами отчетности и другой информацией.

Метод упражнения как способ педагогического воздействия, предполагает:

- 1) проработку поведения в выработке полезных поведенческих привычек, накоплении опыта грамотного поведения;
- 2) проработку эмоциональных состояний в формировании психической устойчивости;
- 3) проработку личности в развитии и совершенствованию волевых качеств личности, самостоятельности в решении задач, развитии нравственных чувств, обеспечении связи между знаниями, убежденностью и конкретным поведением личности.

Поведение личности определяет не только сознание, но и жизненный опыт, поэтому метод упражнения является эффективным средством в отработке умения и навыка правильного поступка в определенной ситуации.

Важными условиями реализации метода упражнения являются критерии *предметности системности и обобщенности* знаний о формируемом психическом феномене, что предполагает:

- 1) понимание предметного содержания и социально-практической значимости конкретных форм поведения, которые при многократном повторении могут быть трансформированы в привычки; знание возрастных психологических особенностей, в том числе, индивидуальных особенностей личности;
- 2) знание системы упражнений по формированию определенного психического феномена, что предполагает планирование, первоочередность тех или иных действий, их последовательность и регулярность, объем нагрузки;
- 3) возможность воспроизвести упражнения в иных условиях.

В свою очередь, Лысов О.Е. обращается к проблеме *выбора* степени важности проблемы при анализе ситуации [24].

Для этого он предлагает каждую проблему структурировать по следующим критериям:

- 1) острота проблемы,
- 2) содержание проблемы,
- 3) наукоемкость проблемы,
- 4) ресурс времени,
- 5) перспективы развития.

Далее – каждую проблему необходимо оценить по критериям, каждому из которых может быть присвоен балл (по убыванию):



- 1) важно,
- 2) менее важно,
- 3) уступает другим вариантам (например, двум),
- 4) наименее важно.

Далее можно составить матрицу определения приоритетов и высчитать коэффициент степени важности проблемы.

Ученые Вершинина О.В. и Москвитин Г.И. обращаются к проблеме *принятия решений* в условиях ситуации. В *условиях выбора правильного решения*, различают следующие виды задач [17]:

1) задачи в условиях определенности (для решения используются детерминированные модели и методы поиска удовлетворительных и оптимальных решений);

2) задачи в условиях неопределенности (характеризуются случайными условиями и параметрами выбора, но законы распределения этих величин точно неизвестны, но заданы диапазоны их изменений; такие задачи решаются специальными методами выработки решений в условиях высокой неопределенности);

3) задачи в условиях риска (здесь условия и параметры выбора являются случайными величинами, описываются законами распределения или их числовыми характеристиками; такие задачи решаются с использованием теорией вероятностей и методов математической статистики);

4) задачи в условиях нечетких данных – частный случай задач в условиях неопределенности.

По числу показателей эффективности различают задачи: однокритериальные, многокритериальные.

По числу лиц, принимающих решение, различают задачи: индивидуального решения, группового решения.

Авторы подчеркивают зависимость принятия единственно правильного решения от учета всех известных на момент принятия решений условий (в задачах с определенными условиями).

Так, если решение связано с правильным *выбором показателей эффективности деятельности* какой-либо организационной структуры/предприятия, то алгоритм принятия решения включает следующие позиции:

1) понимание задач, содержания системного анализа процесса управления, поведения (группового и индивидуального), методов планирования и контроля и т. п.;

2) умение предвидеть вероятные последствия при использовании определенной концепции в заданных условиях конкретной ситуации, анализируя сильные и слабые стороны известных управленческих решений;

3) правильная интерпретация и анализ конкретной ситуации для определения наиболее важных в данной ситуации факторов, оценку вероятного эффекта, который влияет на изменение ситуационных переменных;

4) умение обосновать выбранную концепцию решения для достижения целей самым эффективным путем, с минимизацией отрицательных последствий в рассматриваемой ситуации.

В задачах вида в условиях неопределенности исходных данных, методы решения слабо поддаются формализации и, как правило, основаны на опыте и интуиции.

В целом, ключевыми элементами ситуационного алгоритма являются: правильная интерпретация конкретной ситуации, определение ситуационных факторов, определение степени влияния ситуационных факторов на успех/неудачу организации.

Современник Никитенко С.Н. цитирует Серикова В.В., который представил следующую *технология конструирования педагогической ситуации* [29]:

1) проработка условий – создание таких внешних и внутренних условий ситуаций, которые развивают у воспитанника логику от внешнего диалога к внутреннему, с целью усвоения некоторой социальной нормы;

2) проработка форм ситуаций – культурные объекты в рамках педагогической ситуации должны быть трансформированы в какую-либо форму, согласно поставленным воспитательным задачам: диалогическая, социально-коммуникативная, организационно-деятельностная, коммуникативная;

3) проработка, собственно, задач ситуаций – диалогическая ситуация как основа создания проблемной ситуации; социально-коммуникативная ситуация для решения задач социализации и приобщения личности к культурным нормам соответствующих социальных институтов; организационно-деятельностная ситуация для проектирования новых типов организации групповой мыследеятельности; коммуникативная ситуация, предполагая совокупность условий, направленных на отработку речевого поведения субъектов ситуации.

Ссылаясь на Богачинскую Ю.С., Никитенко С.Н. приводит *характеристики диалогической ситуации*, направленной на совместное созидание духовности воспитуемого через построение внешнего и внутреннего диалога [29]:

1) работа с целью деятельности, предполагая ее направленность на: решение воспитательных задач, развитие духовных потребностей, эмоционально-ценностных отношений, на знания для себя и о себе и гармонизацию своего внутреннего мира;

2) работа с условиями деятельности, выводя деятельность на творческий созидательный уровень: условия для нравственно-духовной деятельности, эмоционально-эстетической деятельности, интеллектуально-эвристической деятельности, личностно-значимой деятельности творческого уровня;

3) работа с отношением субъекта к предполагаемым субъектам взаимодействия – стимулирование эмпатического, субъектного, рефлексивного диалогического отношения обучающихся к желаемым партнерам по взаимодействию в совместной деятельности;

4) работа с отношением педагогического работника – диалогические отношения педагогического работника:

- к обучающимся – как к психологически равным партнерам, признавая и уважая их самоценность;

- к предметному содержанию – пристрастное проблемное отношение, обеспечивая «контекст открытия», постановку нравственно-этических вопросов, значимых как для обучающегося, так и для самого себя;

- к самому себе – проблемное, самокритичное, рефлексивное аналитическое отношение, предполагая открытость для диалога с самим собой.

*Позиция субъекта-воспитанника* заключается в проявлении усилия над собой, в преодолении собственной недостаточности.

*Предметное содержание*, подлежащее формированию в педагогической ситуации, может быть следующим:

- 1) деятельность с ценностями и смыслами, совершаемых человеком поступков, рефлексирова и порицая внешние атрибуты и регламенты его деятельности;

- 2) деятельность по побуждению субъекта-воспитанника к проявлению ценностных отношений к другому человеку, признавая его самоценность;

- 3) деятельность над формированием свободно выбранного нравственного поступка через различные виды упражнений, которые будут побуждать субъекта-воспитанника к соответствующей самоотдаче;

- 4) деятельность над активным включением в творческую созидательную жизнь с постоянной рефлексией целей и смыслов;

- 5) деятельность по развитию самоидентификации личности с положительными созидательными референтными группами, носителями определенного образа жизни;

- 6) деятельность побуждения субъекта-воспитанника к жизни при духовно-нравственном усилии, что не позволяет свернуть на путь «легкого» малоответственного образа жизни;

- 7) деятельность по формированию ориентировочной основы умственных действий (по Гальперину П.Я.), при задании ориентации на фиксировании изменений в поведении и сознании субъектов-воспитанников, на их возможности, чем на процессах и даже результатах деятельности;

- 8) работа с точками выбора в ситуации – рефлексия коллизионной ситуации события, ставящей воспитанника перед необходимостью проявления избирательности и произвольности, ответственности и волевой саморегуляции.

Воспитательная ситуация, являясь частью бытия воспитанника, должна играть роль значимого события, а взаимодействие с другими духовно-нравственными людьми – источник саморазвития, средство самореализации, стимул для дальнейшего духовного роста, который может осуществлять свое «невидимое влияние» на протяжении всей жизни.

Таким образом, включение во взаимодействие с духовно-нравственными другими дает возможность сопоставить свои мысли, чувства и поступки с соответствующим их проявлением у других людей, что является основой как самопознания и самоопределения, так и самореализации, и самоутверждения (по Барытко Н.М.).

Таким образом, ситуационный подход в педагогике духовности направлен на проектирование способа жизни и деятельности воспитанников, в соответствии с природой духовного развития человека, заключает автор [29].

В продолжение, согласимся с Полонским В.М. в том, что человеческая душа, благодаря *воспитанию* поддается образованию, как своего рода тело.

Педагогическая действительность внесла новый акцент в определение понятия «образование», понимая его как учебно-воспитательный процесс, осуществляемый в образовательных учреждениях (институтах) с помощью специальных программ, методов, целей в рамках определенного содержания образования [35].

В преобладающем акценте воспитания в понимании образования, напомним некоторые связанные с воспитанием термины.

Так, под *методом* в широком смысле, понимают способ достижения определенной цели или решения конкретной задачи, а также совокупность приемов или операций какого-либо действия.

*Метод воспитания* – способ педагогического воздействия, представляющий совокупность способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий; применяется в сочетании со средствами и приемами, которые взаимосвязаны и реализуются в единстве.

*Прием* предполагает способ использования определенного средства в конкретной ситуации. Приемы могут приобретать как самостоятельное значение, так и использоваться в подкрепление различных методов [32; 34].

Педагогическая мысль располагает классификациями методов по различным основаниям. Рассмотрим некоторые из них [34].

Выделяют группы методов, на основании *востребованной функции в учебно-воспитательном процессе*:

- 1) формирующе-развивающей,
- 2) мобилизующей,
- 3) профилактической,
- 4) побуждения к самовоспитанию.

Методы воспитания могут быть разделены по принципу *прямого или косвенного влияния*:

1) работа с реакцией и действиями – методы прямого влияния, предполагающие немедленную или отсроченную реакцию и соответствующие действия, которые реализует личность;

2) работа с позицией в социуме – методы косвенного влияния, направленные на создание педагогической ситуации, при которой создается установка личности на выработку собственной определенной позиции в системе общественных отношений.

Классификация *трех сторон воспитания* – целевой, содержательной, процессуальной предполагает следующие методы:

1) методы формирования сознания (целевая сторона воспитания) – это объяснение, разъяснение, рассказ, доклад, лекция, диспут, инструктаж, этическая беседа, убеждение, увещание, внушение, пример, критика действий и поступков;

2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (содержательная сторона воспитания) – это воспитывающие ситуации, упражнение, поручение;

3) методы стимулирования (процессуальная сторона воспитания) – это соревнование, поощрение, принуждение.

Особенности практического внедрения указанных методов воспитания включает рефлексию и профессионализм педагогического работника, учитывая следующие условия, определяющих выбор метода:

1) внешняя и внутренняя деятельность по оценке и корректировке сложившейся педагогической ситуации;

2) рефлексивная деятельность по учету целей и задач воспитания в педагогической ситуации;

3) деятельность по рефлексии позиции воспитателя по отношению к воспитуемому;

4) деятельность по учету объективных факторов педагогической ситуации;

5) деятельность по учету субъективных факторов воспитанника;

6) деятельность по педагогическому проектированию конкретной педагогической ситуации;

7) корректировочная деятельность педагога по учету постоянно изменяющихся условий, связанных с практическими реалиями общества;

8) деятельность по отражению в педагогической ситуации специфики жизнедеятельности человека для всесторонней подготовки личности воспитанника к жизни в обществе;

9) реализация со-деятельности воспитателя и воспитанника в проектирование педагогических ситуаций с целью выработки личностных, профессиональных, нравственных и других качеств.

*Выводы.* Таким образом, представленные учеными-современниками технологии проектирования ситуаций в структуре педагогического проектирования могут являться вектором учебно-методической деятельности педагогического работника в решении образовательных целей; проблема проектирования ситуаций в образовании актуализирует понятийный аппарат процессов обучения, воспитания и развития личности обучающегося; проблема развития в условиях ситуаций требует дополнительного изучения, что будет представлено в следующей главе. На наш взгляд, в решении актуальных задач образования востребовано расширение содержания ситуаций, в том числе из других научных отраслей, что требует специальной проработки с учетом обозначенных позиций.

#### *Задания порогового уровня (на выбор)*

1) Выполните тестовые задания к параграфу.

2) Составьте 5 тестовых заданий к параграфу.

#### *Задания повышенного уровня (на выбор)*

1) Найдите в актуальной периодической печати научную публикацию по проблеме параграфа. Подготовьте соответствующий доклад, выделив личную позицию к статье.

- 2) Составьте кейс по проблеме параграфа. Подготовьте его презентацию на занятии.
- 3) Подготовьте презентацию к тексту параграфа (объем – 10 слайдов).

*Задания высокого уровня (на выбор)*

- 1) Составьте технологическую карту одного из этапов педагогического проектирования, указав критерии и показатели.
- 2) Составьте технологическую карту ситуационного упражнения для выработки самостоятельности у подростка (по Осницкому А. К.).

*Информационные источники к параграфу*

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
2. Вершинина О.В., Москвитин Г.И. Особенности принятия решений на основе ситуационного подхода // Вестник МГЭИ. 2021. №2. С. 51-60.
3. Коновалов С.В. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ (TSPUBulletin). 2015. №12 (165). С. 129-135.
4. Лысов О.Е. Выбор степени важности проблемы при анализе ситуаций // Инновации в образовании. 2016. Вып. 2 (11). С. 120-124.
5. Львов Л.В. [и др.] Модель развития социально-профессиональной мобильности лингвистов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. №4. С. 59-70.
6. Никитенко С.Н. Ситуационный подход в духовной педагогике: уровень теории // Информ-образование. 2016. №2. С. 76-80.
7. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.-Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. 232 с. (Серия «Прикладные исследования в психологии»).
8. Пенионжек Е.В. Метод упражнения и условия его эффективности в воспитательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 2. С. 28-31. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570007.htm> (дата обращения 22.12.2021).
9. Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Юрайт, 2013. 696 с.
10. Полонский М.В. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. М. Высш. шк., 2000. 368 с.

### 1.3. Актуальность проектирования в образовании ситуаций экстремальной психологии

Проблема ситуационных взглядов известна еще с древних времен как результат субъективного отражения объективной реальности. Формы субъективной реальности ситуации нашли широкое проявление в философской мысли, мифологии, искусстве, спорте, игре, обыденной речи и т. д., часто подтверждая идею противопоставления объективной рациональности.

Ситуационный подход в науке определился позднее – в середине XIX в. в связи с развитием социальной психологии и философии языка. На сегодня понятие «ситуация» и ситуационный инструментарий находится на стадии активной разработки, о чем свидетельствует широта актуальных публикаций и диффузность его применения [24; 33] и др.

Анализ актуальных глобальных изменений в мире и объективные изменения в различных сферах нашей страны позволяют выделить *актуальность* ситуационного подхода, потребность специальной работы системы образования с различным спектром факторов и ситуаций, в том числе, с *ситуациями экстремальной психологии*.

Под объективными изменениями в России следует понимать те *глобальные вызовы* или те глобальные факторы, которые влияют на принципиально новое субъективное восприятие личности различных аспектов жизни, подразумевая: принципиально новые и непривычные условия жизни и какой-либо деятельности; новые рынки, технологии и продукты; необычное преобразование традиционных отраслей; принципиально новая интеграция знаний, технологий и капитала; интеграция человеческого потенциала с наукой и бизнесом, различными компаниями и различными секторами экономики; принципиально новое взаимодействие между странами и др.

Современник Гришина Н.В. отмечает трансформацию в обществе традиционной взаимосвязи «личность – среда», убедительно доказывая признание новой основополагающей характеристики в современном мире, нового фундаментального вектора происходящих изменений – *неопределенности* [21].

Глобальные вызовы в условиях трансформации и неопределенности, несомненно, влияют на изменение мышления, требования к личности и способам взаимодействия человека и окружающего мира. Теперь возрастает роль активности самого человека, ответственно конструирующего свой образ жизни в неопределенном мире, в котором преобладают вызовы сложностей и противоречивого разнообразия.

Не пассивное, а деятельностное отношение человека к окружающему миру предоставляет возможность воплощения в различных формах и отношениях – насколько разнообразны возможности, настолько разнообразны варианты выбора, определяющие сущность личности, что как никогда *актуализирует экзистенциальный подход* в науках о человеке.

Способ бытия человека в мире – ответственный выбор, который определяет его сущность. Реалии сегодняшнего дня предоставляют человеку условия выбора, в которых он

может стать творцом и автором своей жизни. Насколько полно человек будет включен в актуальность и сможет взять на себя ответственность либо останется отстраненно-пассивным – является показателем его *личностной зрелости*.

Разумеется, что трансформация взаимоотношения «личность – среда» ставит научную психологическую мысль перед необходимостью поиска решений, которые будут релевантны актуальным задачам, описанным способам существования человека в изменяющемся современном мире и его отношений с изменяющимся миром. Одним из решений для психологии может быть разработка идей в рамках ситуационного подхода [21].

Вышеуказанные аспекты актуализируют уточнение целей и задач образования в формировании у личности соответствующих компетенций, которые являются необходимыми в актуальных объективных условиях неопределенности.

Проектирование ситуаций экстремальной психологии в образовании, на наш взгляд, является перспективным направлением, т.к. предполагает работу с неопределенностью, что требует погружения в особенности содержания данной отрасли психологической науки.

Примечательно, что возникнув в конце XX века, экстремальная психология на данный момент не имеет четкого определения предмета и объекта исследования. Одна из причин – выделение большого круга экстремальных факторов, которые действительно, в последние десятилетия влияют на психику человека и активно изучаются прикладными отраслями психологии – «психологией экстремальных ситуаций» и «психологией катастроф».

Современники понимают границы *экстремальной психологии* в следующих векторах:

1) представляя отрасль психологической науки, экстремальная психология изучает общие психологические закономерности жизнедеятельности человека в измененных либо непривычных условиях для его существования (по Лебедеву В.И.);

2) стрессовые ситуации, являясь объектом изучения, предполагают исследование проблем, связанных с оценкой, прогнозом, оптимизацией психических состояний и поведения человека – возможных предметов изучения (по Сельченку К.В.).

Таким образом, предметом изучения экстремальной психологии является психика человека под воздействием экстремальных факторов – закономерности реагирования и переживания, возможные последствия, способы коррекции и управления, а также механизмы воздействия экстремальных факторов на человека [16].

Соответственно, можно выделить следующие задачи экстремальной психологии:

1) изучение экстремальных факторов и особенности их влияния на психические состояния человека;

2) изучение особенностей управления психическими состояниями и реакциями до воздействия, во время воздействия и после воздействия экстремальных факторов.

Необходимо отметить, что ученые-современники активно разрабатывают указанные задачи. Так, одно из исследований Маклакова А.Г. посвящено изучению личностного адаптационного потенциала (ЛАП), особенностям его мобилизации и прогнозированию в экстремальных условиях [27].



*Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)* – характеристика личности, отражающая ее возможности в психической и социальной адаптации.

Автор отмечает, что психологические и медицинские последствия психогенных факторов экстремальных ситуаций обуславливают широкий круг психических нарушений, которые в науке описаны как отсроченные реакции – *посттравматические стрессовые расстройства*. Последствия стресса могут проявляться не сразу – между стрессовым фактором в определенной ситуации и результатом его воздействия может пройти некоторое время. *Посттравматический стресс* — это нарушения поведения, которые связаны со стрессовой ситуацией и проявляются тогда, когда стресс уже прошел.

В свою очередь, предлагаемые современниками механизмы работы с посттравматическими стрессовыми расстройствами отличаются разнообразием как теоретических, так и экспериментальных подходов.

Вызывают беспокойство негативные последствия психотравмирующих факторов, которые проявляются в форме невротических реакций, затрудняющих после психической травмы адаптацию к условиям нормальной жизни.

Время возникновения негативного последствия варьируется – нередко расстройства возникают сразу после непосредственного воздействия негативного фактора, у других – спустя много часов или дней, у третьих – через несколько месяцев.

Основные положения теории адаптации, а также положения концепции функционального состояния, могут очертить круг взаимосвязанных с заявленной темой научных проблем, требующих освещения:

- 1) содержание понятия «посттравматические нарушения» и проблема их механизмов;
- 2) содержание понятия «эффективность деятельности в экстремальных условиях» и проблема ее прогнозирования;
- 3) содержание понятия «экстремальные факторы для человека» и проблема оценки их последствий воздействия.

Понятие «адаптация» организма представляет интерес научного исследования. Механизмы адаптации, которые выработались в процессе эволюции, дают возможность биологическому организму существовать в постоянно изменяющихся условиях среды.

Если рассматривать адаптацию как процесс, то для него характерно следующее:

- 1) в нем достигается оптимизация функционирования всех систем организма человека;
- 2) имеет место сбалансированность в системе «человек-среда».

Человек, обладающий приспособительными механизмами адаптации, при воздействии экстремальных факторов извне, испытывает их на себе как особенность осуществления адаптационных процессов [27].

Но для механизма адаптации человека характерно не только приспособление. Обладая свойством живой саморегулируемой системы, а значит обладает устойчивостью к условиям внешней среды, что определяет *возможность развития адаптационных способностей*.

Таким образом, человека можно изучать как сложную биосоциальную систему, а значит рассматривать проблему его адаптации на трех уровнях функциональных состояний:

- 1) физиологический уровень (адаптация),
- 2) психологический уровень,
- 3) социальный уровень.

Одни и те же функциональные состояния проявляются у личности в динамике не одинаково, что обусловлено особенностями деятельности индивидуально-психической регуляции. Данные характеристики определяют психологический и социальный уровни.

В русле изучения физиологического уровня функциональных состояний, были сформулированы предположения об адаптации, адаптационных способностях, адаптационных возможностях личности. Данные положения легли в основу разработки диагностической методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» об исследовании ЛАП на соответствие/несоответствие психологических характеристик личности общепринятым нормам.

Шкалы теста интерпретированы как: поведенческая регуляция (ПР); коммуникативный потенциал (КП); моральная нормативность (МН).

В основу теста положены результаты экспериментального изучения психологических характеристик личности в экстремальных ситуациях, которые проявляли наиболее эффективное и адекватное поведение и деятельность. В частности, для таких людей характерно:

- 1) нервно-психическая устойчивость, которая на определенном уровне развития обуславливает толерантность личности к стрессу;
- 2) развитая самооценка личности, которая является ядром саморегуляции и определяет адекватное восприятие своих возможностей и условий деятельности;
- 3) личностная референтность или чувство личной значимости для окружающих, для которой характерно ощущение социальной поддержки;
- 4) особенности контакта с окружающими в аспекте конфликтности личности;
- 5) опыт и потребность социального общения на основе имеющегося опыта, особенности построения контактов с окружающими;
- 6) моральная нормативность личности как степень ориентации на существующие в обществе нормы и правила поведения;
- 7) ориентация на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации).

Было доказано, что у людей с более высоким адаптационным потенциалом присутствуют большие возможности социально-психологической адаптации к разнообразным условиям деятельности, в том числе экстремальным. Также уровень адаптационного потенциала личности влияет на профессиональное выполнение обязанностей – даже в более жестких условиях такая личность может успешно выполнять профессиональные обязанности, сохраняя работоспособность и здоровье после воздействия экстремальных факторов внешней среды [27].

С целью более детального дальнейшего изучения *экстремальных факторов*, влияющих на психические состояния человека, рассмотрим *основные виды ситуаций*, изучаемых

экстремальной психологией: *чрезвычайная ситуация, экстремальная ситуация, кризисная ситуация.*

*Чрезвычайная ситуация (ЧС)* – это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которая может повлечь за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей.

Данную формулировку можно найти в «Законе о защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера от 21 декабря 1994 №68-ФЗ (СЗРФ 94-35)». В ней обращается внимание на объективно сложившиеся условия, когда катастрофа уже произошла. Однако, существует ряд классификаций чрезвычайных ситуаций по различным критериям, на которых сейчас останавливаться не будем.

*Экстремальная ситуация* (от лат. *extremus* — крайний, критический) — ситуация, внезапно возникшая и угрожающая или субъективно воспринимаемая человеком как угрожающая жизни и здоровью, личностной целостности и благополучию.

Экстремальные ситуации подразумевают такие ситуации, которые выходят за пределы опыта личности в обычных нормальных условиях; экстремальность определяют, прежде всего, *факторы* к которым личность еще не адаптирована и не готова действовать.

Экстремальность факторов ситуации может определяться *объективными характеристиками*, которые могут отличаться также степенью выраженности:

- 1) фактор внезапности;
- 2) фактор частоты возникновения, характеризующийся либо одиночным стрессовым событием, либо периодически возникающими событиями, либо накладывающимися друг на друга;
- 3) фактор неопределенности;
- 4) фактор риска;
- 5) фактор дефицита времени;
- 6) фактор силы или интенсивности воздействия, которые отягощены глубиной физических и психических поражений;
- 7) фактор продолжительности нагрузок стрессоров (кратковременное, продолжительное, хроническое или постоянное воздействие); к кратковременным относятся ежедневные неприятности, которые актуализируют сложившиеся программы мобилизации ресурсов; к продолжительным относят критические события жизни, вызывающие серьезные изменения в структуре личности из-за своей эмоциональной нагрузки, серьезности вопроса и продолжительности воздействия, например, смена места жительства; к хроническим относят постоянно действующие затяжные негативные ситуации, приводящие к состоянию хронического стресса, например, бедность;
- 8) фактор нестандартности ситуации, новизны;
- 9) фактор непривычности проявления ситуации;
- 10) фактор объективно высоких нагрузок (физических и эмоциональных).

Экстремальность в анализе ситуации определяется не только реальной, объективно существующей угрозой жизни для человека и окружающих людей, но и субъективным *отношением* этого человека к происходящему.

Восприятие одной отдельно взятой ситуации у всех людей очень отличается, поэтому критерий «экстремальности» следует искать также и во внутреннем, психологическом плане личности.

Соответственно, *субъективные факторы* экстремальности ситуации и последующая стрессовость фактора событий соответствуют следующим *субъективным характеристикам личности*:

1) *фактор интерпретации человеком стрессового события*, что определяет стрессовость события в том случае, если ситуация субъективно оценивается им как стрессовая; особенность в том, что одно и то же событие может являться стрессором, но вызывает соответствующую реакцию лишь у того, кто воспринял ситуацию как угрожающую типичному течению жизни;

2) *влияние прошлого опыта человека*, что позволяет интерпретировать ситуацию относительно ее опасности, а также влияет на восприятие стрессовости события в целом; максимальная выраженность стрессовой реакции происходит в момент воздействия стрессора на субъективные «точки уязвимости»; стереотипное адаптивное поведение позитивно влияет на субъективное восприятие, но оно не возникает само по себе, а приобретает человеком на протяжении жизни, начиная с детства; в случае, если выработанные стереотипные реакции недостаточно адаптивны, то при воздействии аналогичных стрессоров возможно развитие хронического стресса;

3) *внутреннее ощущение различных эмоциогенных воздействий* в связи с опасностью, трудностью, новизной, ответственностью ситуации; эмоциональная окрашенность может быть не только негативной, вызывая отрицательные эмоции, но и позитивной, вызывая положительные эмоции, что в любом случае требует адаптации к изменениям, которые произошли в связи с определенным событием; фактор повышения информированности о ситуации расширяет диапазон способов совладания с ней, снижает субъективное стрессовое восприятие для человека, т. к. способствует интерпретации события как нейтрального; положительная эмоциональная реакция, общее эмоциональное возбуждение человека является показателем субъективного контроля данного фактора; эмоциональное возбуждение до определенного предела (оптимальный уровень возбуждения), позитивно влияет на эффективность выполнения задачи, после чего сила возбуждения становится разрушительной; оптимальный уровень возбуждения зависит от сложности выполнения задачи, т. к. чем сложнее задача, тем он ниже;

4) *осведомленность о ситуации* как субъективное ощущение дефицита необходимой информации или ощущение явного избытка противоречивой информации; владение информацией в ситуации многократно увеличивает либо снимает беспокойство и напряжение по поводу происходящего, влияя на последствия;

5) *чувство чрезмерного напряжения* (психического, физического, эмоционального);

б) субъективное ощущение воздействия неблагоприятных климатических условий: жары, холода, кислородной недостаточности и т. д.;

7) субъективное ощущение недостатка витальных потребностей человека (голода, жажды и т.п.).

Любые экстремальные ситуации подрывают базовое чувство безопасности личности, его веру в то, что жизнь, которая была до этого организована в соответствии с определенным порядком, в какой-то момент не поддается личному контролю. Происходит ощущение внутреннего разрыва жизненного пути, что влечет за собой дальнейшее развитие кризиса и соответствующих болезненных психических состояний — *травматического и посттравматического стресса, других невротических и психических расстройств.*

*Кризисная ситуация* (от греч. *krisis* — поворотный пункт, исход) — это ситуация, которая может нести как позитивный, так и негативный характер; часто является одним из неизбежных или необходимых моментов жизни, движущей силой развития личности, группы, общества в целом. Структура любого кризиса предполагает изменение внутреннего смысла самой ситуации, требует за короткий промежуток времени от человека значительного изменения представлений о себе и о мире.

Существуют различные концепции понимания кризиса. Дж. Кульберг понимает *кризис* как динамический процесс, соответственно выделяя четыре его фазы:

- 1) фазу шока, которая может проявляться в оцепенении, шоке, когда травмирующие события не осознаются либо происходит игнорирование травмирующих событий;
- 2) фазу реакции, когда происходит осознание действительности и возникает потребность поиска смысла;
- 3) фазу обработки, когда человек испытывает ощущение горя, острого отчаяния;
- 4) фазу новой ориентации, для которой характерна реорганизация информационного пространства и смыслов, происходит рождение нового смысла.

Условиями возникновения кризиса для личности могут быть:

- 1) момент принятия решения в ситуации выбора из нескольких возможных альтернатив;
- 2) когда в определенных обстоятельствах личность понимает, что усвоенных ранее образцов поведения недостаточно для того, чтобы справиться с ними;
- 3) возникает необходимость выработки новых способов поведения, необходимость нахождения новых смыслов жизнедеятельности.

Как видим, кризис может возникать в результате как *внешних, так и внутренних обстоятельств.*

Негативные последствия кризиса могут быть: негативные эмоциональные состояния, посттравматическое стрессовое расстройство, шоковая травма.

*Внутриличностный кризис (внутренний кризис)* — это кризис внутри психического мира личности, который возникает в момент возможности перехода человека на новую ступень развития, в случае его благоприятного разрешения (различают психодуховный, экзистенциальный, возрастной). Внутренние кризисы изучают в настоящее время многие науки о человеке, констатируя, что они неизбежны и, в отличие от внешних кризисов,

необходимы и желательны, если личность не относится к ним попустительски, а грамотно и целенаправленно их разрешает.

Проблема внутриличностного кризиса обсуждается с давних пор – ее можно найти в сказках у всех народов мира, когда главный герой находится в ситуации неопределенности, на распутье в связи с необходимостью сделать выбор своего пути.

Поэтому, кризис можно трактовать как выбор между дальнейшим прогрессивным или регрессивным развитием личности, что заведомо предполагает наибольшие усилия для прогрессивного развития. Соответственно, последующая жизнь человека будет зависеть от того, какой именно выбор будет сделан личностью в ситуации неопределенности, в момент выбора. Особенность данной ситуации неопределенности в том, что избежать выбора невозможно, не нужно и даже опасно.

В науке наиболее полно понимание кризиса и кризисной ситуации разрабатывалось в рамках психологии личности и психологии развития. Результат этой работы представлен в рамках различных концепций, где каждая дает свой ответ на понимание этого феномена. Однако, как зарубежные, так и отечественные ученые едины в одном – абсолютно незаметного и бесследного переживания внутреннего кризиса у личности не бывает.

Отмечается, что для внутриличностного кризиса характерны показатели глубины переживаний и силы переживаний – эти переживания у разных людей существенно отличаются, что может зависеть от различных *факторов*:

- 1) физиологического и психологического возраста личности;
- 2) опыта преодоления внутриличностных кризисов на момент нового внутреннего кризиса, включая владение механизмами его преодоления, навыками трансформации механизмов в новых условиях;
- 3) уровня развития сознания личности, т.к. чем более развито сознание, тем болезненнее момент осознания внутриличностного кризиса;
- 4) иных характерологических и социально-психологических особенностей личности;
- 5) социокультурных особенностей, социального статуса и др.;
- 6) вид внутреннего кризиса; например, экзистенциальный может иметь затяжной характер, часто связан с определенными возрастными этапами в жизни человека.

Идея деятельного отношения личности в рамках внутреннего кризиса представлена *А.А. Деркач и Е.В. Селезневой*, которые предлагают соответствующую деятельностную типологию внутриличностного конфликта, вызывая исследовательский интерес в рамках проектирования в образовании ситуаций экстремальной психологии (см. приложение 4) [6].

Изучение последствий кризиса – это специальная профессиональная задача, в том числе, по изучению стресса и его последствий.

*Стресс* — неспецифический ответ, реакция или состояние организма на любое предъявляемое к нему требование, которое субъективно ощущается как неблагоприятное требование/фактор (стрессор).

Особенности протекания стресса как неспецифической реакции зависят от многих факторов, наиболее важными из которых ученые отмечают физиологические и личностные особенности человека.

Если рассматривать стресс как процесс, то можно выделить следующие три *стадии развития стресса* (по Г. Селье): *тревоги, сопротивления, истощения*.

*1. Стадия тревоги.* Данная стадия является первичным ответом организма на действие стрессоров. По времени протекания стадия тревоги может быть от двух часов до двух суток, внутри которой можно выделить фазу шока (острая реакция, провоцирующая различные расстройства организма) и фазу противошока (мобилизации).

На фоне проявления острых отрицательных переживаний вначале происходит затруднение деятельности всех высших психических функций – притупляются ощущения, вплоть до их полного отсутствия, соответственно изменяется восприятие, сужается зона внимания, заметно снижаются мыслительные способности. Фазу, которая несет ослабляющую и деструктивную силу называют еще *дистрессом*.

Постепенно состояние человека изменяется в состояние общей напряженной готовности, в котором происходит адаптация ресурсов организма, приведение организма в мобилизационную готовность (фаза противошока, мобилизации).

*2. Стадия сопротивления (резистентности).* Для этой стадии характерно мобилизация внутренних ресурсов при расходовании адаптационных резервов с тенденцией к сбалансированности расхода, т. к. в условиях повышенных требований важен режим поддержания существования организма.

Мобилизация психики проявляется в том, что для преодоления стрессовой ситуации и адаптации в новых условиях, психические познавательные процессы приобретают характер узконаправленности, одновременно с притуплением внимания относительно иных событий действительности.

Продолжительность этой стадии зависит как от состояния организма, испытывающего стресс, так и от силы стрессора. Если стрессовый фактор достаточно силен или продолжает воздействие длительный промежуток времени, то происходит приспособление к изменяющимся обстоятельствам, что ведет к стойке адаптации, при которой активность физиологических процессов снижается и все ресурсы расходуются оптимально. В таком состоянии организм готов в данных новых условиях к длительной борьбе за жизнь, т. к. его устойчивость к различным воздействиям повышена.

Между тем, изменения в организме, которые произошли на этой стадии адаптационного синдрома, можно считать обратимыми, т.к. при прекращении воздействия стрессора, организм возвращается в состояние нормы.

*Стадия истощения.* Для этой стадии характерно истощение физических и психических и эмоциональных ресурсов организма, и как следствие, потеря резистентности организма, когда человек не имеет возможности сопротивляться стрессу. Для физического истощения характерна хроническая усталость, слабость, упадок сил. Это происходит в случае, если происходит длительное время ощущение стресса. В какой-то момент человек уже не сможет

найти силы, чтобы справиться с ситуацией, т. к. физическая и психическая защиты оказываются сломленными. Помощь возможна извне в виде поддержки, либо в виде устранения стрессора. На этой стадии у человека происходят стойкие дезадаптационные нарушения, в случае, если стрессор продолжает действовать, то возникают негативные последствия стресса или организм может погибнуть.

Психическое истощение происходит на фоне общего снижения психической активности, происходит затруднение всех высших психических функций (ВПФ), особенно затруднены процессы внимания и мышления. Трудности процесса памяти проявляются в том, что воспоминания приобретают избирательный характер – одни моменты стрессового события вытесняются, а другие вспоминаются особенно ярко. Психическое истощение может проявляться в неадекватной отрицательной оценке себя, своей деятельности и жизни в целом.

При эмоциональном истощении человек испытывает чувство безнадежности, беспомощности и загнанности. В случае эмоционального оцепенения человек вяло и безразлично реагирует на окружающие события, проявляет ригидное, автоматическое, стереотипное поведение.

Ученые выделяют пять *фаз адаптации при стрессе*:

1) *разрушение привычного функционирования организма* – происходит активное проявление адаптационных форм реакции организма в форме стенических эмоций, повышения работоспособности (продолжительность составляет от нескольких минут до нескольких часов);

2) *становление нового функционирования организма* – проявляется в физическом недомогании и снижении работоспособности, сопровождающемся болезненными состояниями, что компенсируется мотивацией нейтрализовать неблагоприятные проявления организма; стрессор продолжает действовать, поэтому организм работает на пределе (продолжительность составляет до 11 суток);

3) *неустойчивой частичной адаптации* – происходит диффузная неустойчивая адаптация жизни и деятельности в новых условиях, которая может проявляться на различных уровнях – физиологическом, психологическом, социальном (продолжительность составляет от 20 до 60 суток);

4) *устойчивой адаптации* – для этой фазы характерна экономия расходования адаптационных резервов организма с тенденцией к сбалансированному расходу; продолжительность этой фазы зависит как от состояния организма, испытывающего стресс, так и от силы стрессора;

5) *разрушения систем функционирования организма* – при продолжительном воздействии стрессового фактора и истощения организма, наступает данная фаза, характеризующаяся в новых условиях отказом функциональных возможностей организма; появляются негативные физические и психические изменения.

Однако, современник Лебедев В.И. указывает, что *динамика адаптации* не зависит от условий и имеет свои характерные *особенности психических состояний*, которые можно определить в рамках семи этапов.



Этап 1-й – *подготовительный*, как познавательное поведение активно-целенаправленного или пассивного характера, проявляющееся в прогнозировании, предвидении экстремальных ситуаций.

Этап 2-й – *начальное психическое напряжение* как начало запуска адаптационного механизма.

Этап 3-й – *психической реакции входа как острые психические реакции* первичной дезадаптации, которая при преодолении индивидуального порога стрессоустойчивости может перейти в дезадаптацию или в крайнюю ее форму – психотические расстройства.

Этапы 4-5 – *завершающее психическое напряжение*, при котором происходит поворот к нормальной жизни и сопутствующее ему психическое напряжение.

Этап 6 – *острые психические реакции выхода* как перестройка всей психической деятельности и соответствующих психических реакций.

Этап 7 – *психическая реакция выхода* как ощущение неограниченных возможностей и полной свободы.

В науке также описаны *субсиндромы*, возникающие в условиях стресса (по Китаеву-Смык Л.А.): *эмоционально-поведенческий, вегетативный, когнитивный, социально-психологический*.

В условиях стресса вначале проявляется *эмоционально-поведенческий субсиндром*, для которого характерно изменение восприятия себя и ситуации в целом, что влечет за собой острые реакции психических состояний на эмоциональном и поведенческом уровнях – проявление тревоги, страха, агрессии в следующих возможных формах – плача, истерики, вербальных и физических агрессивных действиях и др.

После, эмоционально-поведенческий субсиндром сменяется *вегетативным*. Нагрузки, которые испытывает на себе организм, носят локальный либо тотальный характер физиологических реакций в условиях стресса, что приводит с одной стороны, к тренировке организма и повышению его стрессоустойчивости (наступает мобилизация, сопровождающаяся повышением внимания, активностью), с другой – могут стать началом стрессовых болезней.

Далее при стрессе наступает *когнитивный субсиндром*, характеризующийся изменением познавательных процессов (ощущения, восприятия, воображения, памяти, мышления и др.) и особенностей самосознания. В целом происходит дезорганизация мыслительной активности, что влечет оценку события как несущего негативные последствия, угрожающего субъекту. Возможные реакции, в том числе: поспешное принятие решения, без рассмотрения всех альтернативных вариантов; эмоциональное и физиологическое возбуждение, приводящее к ухудшению гибкости мышления, снижению концентрации внимания и запоминания.

*Ухудшение выполнения задачи* – одна из характеристик когнитивного субсиндрома, которая проявляется в снижении эффективности выполнения какой-либо деятельности вследствие того, что высокая степень напряжения может отвлекать внимание от выполняемых действий. Другая возможная причина снижения эффективности в том, что при хорошо знакомой деятельности, которая выполняется почти автоматически, может происходить

излишняя концентрация внимания на отдельных операциях, что также может ухудшить ее выполнение. Изменяются характеристики активности мышления, что приводит к упрощению реальной картины мира, когда человек действует, не осознавая опасности и не думая о возможном поражении.

Вместе с этим, возможно дискурсивное и инсайтное мышление, позволяющее быстро находить нестандартные решения, позволяющие разрешить экстремальную ситуацию.

Далее – *социально-психологический субсиндром* (изменения общения при стрессе). Следствием социально-психологического субсиндрома является не только изменение типа общения, но и изменение своего социального статуса (за счет активации внутренних ресурсов «слабый» человек может стать лидером и повести за собой людей).

Представляет интерес *когнитивная теория стресса*, которая определяет иной порядок реакций на стресс:

- 1) субъективная когнитивная оценка,
- 2) эмоциональная реакция,
- 3) физиологическая реакция,
- 4) поведенческая реакция.

Проблема формирования умений справляться со стрессом, безусловно, представляет теоретико-практический интерес.

Теоретический обзор современников обращает внимание на особенности мышления. Так, Евдокимов В.И. и Марищук В.Л. выделяют роль доминанты мышления, объясняя ее с позиции физиологических особенностей организма. В условиях острого стресса и соответствующей психической напряженности, доминанта гасит другие очаги возбуждения на некоторое время, проявляя себя в полной силе. Соответственно, могут проявляться гиперактивация мышления, гиперосторожность поведения, сверхэмоциональность или сверхподвижность и т. п., что может привести к бессоннице либо боязливости и т. п.

Эмпирические наблюдения подтверждают мысль, что сопротивляемость стрессу зависит от того, насколько хорошо человек к нему подготовлен. Подготовка может начинаться в ежедневных требованиях нашей жизни в условиях неопределенности, которые человек выполняет, прилагая волевые усилия, рефлексируя субъективное отношение к действительности.

Люди, которые проявляют пассивность, занимая позицию наблюдателя, не беря инициативу и ответственность за выполнение тех или иных задач, с трудом преодолевают частые жизненные испытания.

Проблема задатков и способностей к преодолению трудностей также вызывает интерес: если некоторые люди рождаются со способностями к преодолению, то другим эту способность необходимо приобрести в ежедневных буднях и постоянно развивать. К этим способностям можно отнести следующие качества личности: настойчивость и решительность, организованность и самоконтроль, рефлексия своих поступков и умение организовать свой круг общения.

Степень значимости событий для субъективной оценки личности, может варьироваться – те события, которые взволновали сегодня, завтра могут казаться не такими значимыми. В этой связи целесообразно отдельно остановиться на поведенческих реакциях при стрессе.

*Поведенческая реакция* человека в стрессе представляет интерес прежде всего, с позиции изучения действий по его преодолению. Под преодолением стресса понимаются действия, которые направлены на самосдерживание, противостояние, уменьшение объективных требований, вызвавших стресс. Выбор способа преодоления стрессора (поведенческой стратегии) зависит от ряда факторов, как внешних, так и внутренних – индивидуальных особенностей самого человека.

Выбор и владение стратегией преодоления стрессора в значительной степени зависит, будут ли последствия позитивными или негативными.

Условно можно выделить *две группы поведенческих реакций на стресс*:

- 1) *реакцию бегства*, которая обычно бессознательная;
- 2) *реакцию борьбы*, которая обычно осознанная; к данной группе можно отнести механизмы совладания поведением или *копинг-механизмы*.

По Р. Лазарусу, под *копинг-механизмами* понимают свойственные личности изначально, либо приобретенные способы овладения трудными ситуациями посредством определенной стратегии действий в условиях ситуации угрозы.

Для этих стратегий присущ активный характер, что в значительной мере определяет успешность адаптации человека в новой, субъективно сложной ситуации.

Копинг-механизмы проявляются в различных формах в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности. Представим некоторые из них.

*Формы проявления копинг-стратегий в когнитивной (познавательной) сфере:*

- 1) отвлечение мыслей на другие темы;
- 3) переключение мыслей на другие темы;
- 3) принятие трудной ситуации как неизбежной, смирение с текущей новой ситуацией;
- 4) снижение серьезности создавшейся ситуации через изменение к ней отношения, например, с помощью юмора или иронии;
- 5) рефлексивный анализ сложившейся ситуации, обдумывание стратегии своего поведения на предмет возможного использования уже имеющихся в опыте способов;
- 6) сравнение себя с другими, которые, возможно, находятся в относительно худшем положении;
- 7) нахождение личностного смысла в создавшейся ситуации или изменение к ней отношения, например, отношение к сложившейся ситуации как к вызову судьбы или проверке силы духа.

*Формы проявления копинг-стратегий в эмоциональной сфере:*

- 1) отражение отрицательных эмоций в приемлемой форме;
- 2) подавление отрицательных эмоций в приемлемой форме.

*Формы проявления копинг-стратегий в поведенческой сфере:*

- 1) отвлечение, проявляющееся в активизации какой-либо иной деятельности;

2) проявление альтруизма, который проявляется в заботе о других, в то время, как личные потребности отодвигаются на второй план;

3) активная защита, для которой характерны целенаправленные действия на изменение ситуации;

4) активный поиск эмоциональной поддержки, проявляющийся в потребности быть выслушанным, встретить содействие и понимание.

Существуют и бессознательные реакции, к которым относятся *механизмы психологической защиты* в рамках психоаналитической теории З. Фрейда, на чем останавливаться не будем.

Таким образом, стресс нельзя назвать абсолютно вредным или полезным, т. к. стрессовая реакция дает человеку некий запас силы, которой он может воспользоваться в другой трудной ситуации. Поэтому, стресс может оказывать *различные функции* на личность – как негативные, так и позитивные. *Позитивное влияние* стресса также проявляется на всех уровнях адаптации организма: физиологическом, психологическом, социальном. Остановимся коротко на некоторых позитивных функциях.

*Повышение общего уровня стрессоустойчивости*, который формируется лишь опытным путем, когда человек побывал однажды или неоднократно в какой-то напряженной или стрессовой ситуации и приобрел навык, проявляющийся на каком-либо уровне адаптации — физиологическом (формируется вегетативный субсиндром), психологическом (формируется когнитивный субсиндром), социальном (формируется социально-психологический субсиндром). Результат проявляется в качестве умения справляться с другими ситуациями, с которыми он сталкивается или столкнется в будущем.

*Развитие личностных качеств или личностный рост*, который проявляется в возможности открыть в себе новые качества о которых ранее не подозревал, что в целом характеризует личностный опыт совладания с трудными жизненными ситуациями.

Опыт стресса может позволяет открыть в себе возможную *потребность в напряжении сил*, что характерно для представителей экстремальных профессий (пожарные, спасатели), а также экстремальных видов спорта.

В продолжение размышлений отметим, что для современной жизни характерен рост как экстремальных и кризисных ситуаций, так и чрезвычайных ситуаций.

Новые реалии погружают нас в новые измененные (непривычные) условия существования. Сегодня – это условия новой болезни COVID-19.

На заседании комитета по чрезвычайным ситуациям, который состоялся во Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 30.01.2020 г., вспышка нового коронавируса была названа *«чрезвычайной ситуацией»* международного уровня в области всего общественного здравоохранения.

Данный факт подтверждает актуальную необходимость глубокого специального изучения новых ситуаций экстремальной психологии с целью уточнения ее объекта изучения, определения специфики новых факторов для выработки механизмов управления

психическими состояниями до, во время и после воздействия новых экстремальных факторов, выработки совладающего поведения личности в целом.

Отсюда, экстремальная психология должна найти ответ на следующие проблемные аспекты:

1) выделение характеристик, позволяющих отнести данную ситуацию к какой-либо из вышеуказанных (чрезвычайной, экстремальной, кризисной);

2) изучение влияния экстремальных факторов болезни COVID-19 на психические состояния человека;

3) механизмы работы с субъективным и объективным отношением личности в условиях ситуации болезни COVID-19;

4) изучение особенностей управления психическими состояниями до воздействия, во время воздействия и после воздействия экстремальных факторов болезни COVID-19.

В этой связи, важно проанализировать современную научную периодическую печать актуальной проблемы COVID-19, в частности, с позиции медицины.

Результат нашего анализа подтверждает озабоченность проблемой COVID-19 всего профессионального медицинского сообщества. Так, современники Любимова А.В., Асланов Б.И., Гончаров А.Е., Высоцкий В.С., Молчановская М.А., Иванова Т.Г., Васильев К.Д. поднимают проблему эпидемиологии и профилактики инфекций, вызванных коронавирусами [26].

Обзор возможных источников возникновения вируса обнаруживает связь с *Betacoronavirus*, вызывая опасные заболевания человека вирусы SARS-CoV (источник – хищник семейства вивверровых – дикий пальмовый цивет), MERS-CoV (источник – одногорбые верблюды), 2019-nCoV (вероятный источник – вирус летучих мышей). Хозяевами коронавирусов летучих мышей являются, в основном, летучие собаки (обитающие в Африке, Азии, островах Тихого океана), а также нетопыри (обитающие на значительной части территории Евразии, включая центральную Россию).

В свою очередь, нет ответа на промежуточного хозяина вируса 2019-nCoV, т. к. новый коронавирус использует ангиотензин превращающий фермент II для внедрения в клетку, что требует тщательного дополнительного изучения.

В связи с признанием вспышки нового коронавируса «чрезвычайной ситуацией», ВОЗ были разработаны следующие документы:

1) временные рекомендации для снижения риска заражения,

2) руководство по обеспечению профилактики инфекций и инфекционного контроля в условиях ухода за заболевшим на дому,

3) руководство по обеспечению профилактики инфекций и инфекционного контроля при оказании медицинской помощи,

4) руководство по обеспечению профилактики инфекций и инфекционного контроля при подозрении на инфекцию COVID-19.

Специалисты рассматривают COVID-19 как *эмерджентную инфекцию* – новую, которая обладает яркими заметными свойствами, не характерными для элементов, которые ее

составляют как систему. Для эмерджентной системы характерно такое свойство, что при накоплении суммы каких-либо признаков, происходит качественный скачок, при котором система начинает обладать новыми свойствами. Стратегия сдерживания и предупреждения развития эмерджентных заболеваний может быть связана с усилением коллективной сопротивляемости (резистентности) организма населения.

Маклаков А.Г. поднимает проблему актуальности чрезвычайных и экстремальных ситуаций для психологической науки, делая акцент на их последствиях – психотравмирующих обстоятельствах, приводящих к разнообразным психическим и соматическим нарушениям при чрезвычайных ситуациях и психогенным нарушениям и особенностям психологической устойчивости при экстремальных ситуациях [28].

Автор разводит понятия «чрезвычайная ситуация» и «экстремальная ситуация», выделяет особенности психики и деятельности в экстремальных условиях COVID-19. Обращается внимание, что в официальных документах экстремальные ситуации, как правило, называются чрезвычайными, и не имеют принципиальных различий в терминах в отношении конкретного человека или группы людей.

По темпам распространения чрезвычайные ситуации могут быть «взрывными», возникающими внезапно и охватывающие в короткое время значительные площади территорий и большое количество людей, и «плавными», характеризующиеся прогнозируемостью появления и относительно медленным распространением по территории относительно эпицентра.

Приводятся результаты исследований психических нарушений, свидетельствуют о наличии следующих расстройств (Решетников М.М.):

- 1) острые реактивные психозы (в 10-25% пострадавшего населения от землетрясения в начале и 35% на последующих этапах);
- 2) психопатологический синдром – астенодепрессивные состояния (56% при других стихийных бедствиях и катастрофах);
- 3) психопатологический синдром – психогенный ступор (23% при других стихийных бедствиях и катастрофах);
- 4) психопатологический синдром – психомоторное возбуждение (11% при других стихийных бедствиях и катастрофах).

Течение заболевания будет носить преимущественно пограничный характер, не патологический, что актуализирует психологические знания и соответствующую помощь.

В том числе, актуально исследование психологических механизмов, влияющих на соответствующее поведение в экстремальных условиях.

Ученые констатируют следующие особенности.

В первые минуты и часы для 75% потерпевших характерно поведение «ошеломленных», своеобразный ступор, малоактивность, потеря контроля над своими поступками, внутренняя замкнутость, безразличие к окружающему. Лишь 25% людей способны соблюдать самообладание в этих условиях. Научное объяснение такого поведения – индивидуально-

психологические различия, особенности личностных качеств, что предполагает термин «личностный адаптационный потенциал» (ЛАП).

Однако, проблема прогнозирования последствий воздействия экстремальных факторов лишь с учетом ЛАП недостаточна, на что обратила внимание проблема пандемии COVID-19.

Важно оценить объективными критериями степень воздействия неблагоприятных факторов на психику человека, что не будет зависеть от субъективных оценок человека. От данных критериев зависит сила психоэмоциональной нагрузки, в том числе в ситуации пандемии COVID-19.

Таким первым критерием может быть степень выраженности реальной угрозы для жизни: витальная угроза возможна, витальная угроза возникает периодически, витальная угроза присутствует (реальна).

Следующий критерий – временной период воздействия факторов экстремальной обстановки на человека: чем он больше, тем сильнее воздействие на психику, тем более существенны последствия для его психического состояния.

Третий критерий – скорость возникновения экстремальной ситуации: эффект внезапности и яркая выраженность витальной угрозы влияет на силу потрясения человеческой психики.

Ситуация пандемии COVID-19 может иметь следующие особенности:

1) при продолжении пандемии и увеличении числа смертности число лиц с повышенным уровнем нервно-психического напряжения тоже увеличится;

2) последствия вынужденной самоизоляции могут быть выражены в следующем: повышается риск депрессии; нарушений сна; нарушений функций исполнения; ухудшение работы сердечно-сосудистой системы; ослабление иммунитета; повышение риска преждевременной смерти; ущерб психическому здоровью; ущерб физическому здоровью; снижение когнитивных показателей.

Как видим, проблема поведения людей в экстремальных условиях деятельности, а также оценка вероятности сохранения их здоровья и работоспособности во время и после воздействия экстремальных факторов является актуальной и может являться важным и возможным содержанием ситуаций для решения целей и задач образования.

*Выводы.* Проблема ситуаций экстремальной психологии является актуальной в наши дни, а значит должна быть отражена в образовании. Проблемное поле экстремальной психологии и ситуационного подхода в образовании требует, как научно-теоретической, так практической учебно-методической проработки с целью поиска совместных решений в условиях образования. Понимание особенностей факторов в ситуациях экстремальной психологии вызывает исследовательский интерес в проектировании соответствующих ситуаций в образовании с целью формирования адаптационного потенциала личности, которые являются востребованными в актуальных объективных условиях неопределенности.

*Задания порогового уровня (на выбор)*

- 1) Выполните тестовые задания к параграфу.
- 2) Составьте 5 тестовых заданий к параграфу.

*Задания повышенного уровня (на выбор)*

- 1) Найдите в актуальной периодической печати научную публикацию по проблеме параграфа. Подготовьте соответствующий доклад, выделив личную позицию к статье.
- 2) Составьте кейс по проблеме параграфа. Подготовьте его презентацию на занятии.
- 3) Подготовьте презентацию к тексту параграфа (объем – 10 слайдов).
- 4) Проведите самодиагностику по методике Маклакова А.Г. «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»». Составьте рекомендации по развитию своего ЛАП.

*Задания высокого уровня (на выбор)*

- 1) Составьте технологическую карту наблюдения какой-либо реакции (эмоциональной, поведенческой) в экстремальной ситуации.
- 2) Составьте технологическую карту наблюдения за какой-либо одной из пяти групп факторов стрессового события.

*Информационные источники к параграфу*

1. Гришина Н.В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 1. С. 58-68.
2. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
3. Плотников А.С. Ситуационный подход и методология социально-гуманитарного познания // Ценности и смыслы. 2017. №1 (47). С. 100-111.
4. Любимова А.В., Асланов Б.И., Гончаров А.Е. [и др.] Эпидемиология и профилактика инфекций, вызванных коронавирусами: научный обзор // Профилактическая и клиническая медицина. 2020. №2. С. 17-22.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. Т. 22. 2001. №1. С. 16-24.
6. Маклаков А.Г. Человек в экстремальных условиях деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. №4. С. 165-180.
7. Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. 319 с.



## Глава 2. АКМЕОЛОГИЯ КАК РЕСУРС В РЕШЕНИИ СИТУАЦИЙ

### 2.1. Проблемы научно-методологических ориентаций акмеологии

Акмеология возникла на стыке психологии, педагогики, социологии и других гуманитарных наук и представляет раздел психологии развития, исследует закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения личностью высшей своей ступени своего развития – ступени «акме», что означает «вершина, наивысший уровень достижений» как в индивидуальном, так и в профессиональном развитии.

*Предмет* изучения акмеологии – целостный человек в пору его созидательной зрелости, а т. к. этот возраст охватывает период от самостоятельного выбора профессии и учебного заведения до самостоятельного планирования и организации своего времени, режима работы, способов достижения результатов, то преимущественно, предмет изучения связан с профессиональным развитием. Процессы обучения, воспитания, образования в этот период постепенно трансформируются с акцентом на «само», т. е. в процессы самореализации в форме самообучения, самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, направленных на активное самостоятельное развитие творческого потенциала.

Место акмеологии в системе наук о человеке определил в свое время Ананьев Б.Г. в работе «Человек как предмет познания» [1].

В настоящее время определены следующие *три основные научно-методологические ориентации* акмеологии: естественно-научная, общественно-гуманитарная, технологическая [5].

*Естественно-научная* – преобладающая научно-методологическая ориентация, опирается на стандарты, которые сложились со времен истории становления психологии и ее связи с естествознанием.

В частности, при анализе психологических проблем (например, психофизиологических компонентов способностей, психологических условий становления профессионального мастерства и т. п.), сторонники данной научно-методологической ориентации обращаются к естественно-научным знаниям из сферы возрастной психологии и возрастной физиологии, психогенетики, психофизиологии труда.

Активно используется традиционная система научных методов исследования психологии естественно-научной парадигмы, где главный принцип – объективность.

*Общественно-гуманитарная* – развивающаяся научно-методологическая ориентация, которая опирается на многообразие наук о человеке. Акмеология здесь обретает онтологический вектор, преследуя идею обособления в качестве формирующейся самостоятельной дисциплины.

Складывающаяся акмеологическая проблематика внутри данной ориентации сначала была связана с изучением внешних «акме» форм профессионального мастерства.

В настоящее время отмечается сосредоточение научного интереса в области концептуально-методического построения оригинальных акмеологических моделей и

технологий. Указанная особенность способствует оформлению акмеологии как особой науки со своим специфическим предметом и методами.

Отмечается недостаточная проработка системы научных методов исследования психологии гуманитарной, где главный принцип – понять.

Выделим вектор данной работы, который определен в логике концептуально-методического построения оригинальных акмеологических моделей и технологий в рамках общественно-гуманитарной научно-методологической ориентации.

*Технологическая* научно-методологическая ориентация предполагает вектор акмеологии на четкие стандарты практически ориентированного прикладного знания при опосредованном взаимодействии с техническими науками.

В настоящее время достаточно разработана связь акмеологии с эргономикой, что отражено в проблематиках: оптимизации человеческого фактора в технике (например, автоматизированное управление в системе «человек – машина» и т. п.); влиянии двустороннего процесса в проблеме технологизации гуманитарного знания (например, игротехника, психотехника и т. п.); гуманизации технических наук (например, синергетика, соционика и т. п.).

Остановимся на некоторых содержательных особенностях указанных научно-методологических ориентаций.

#### *1. Естественно-научная научно-методологическая ориентация [10].*

При анализе психологических проблем, традиционно, акмеология обращается к психологии развития, построенной в рамках естественно-научной парадигмы. В свою очередь, у истоков психологии развития стоит проблема возникновения психики человека и движущих сил ее развития.

Далее считаем необходимым обозначить ее основные аспекты, определяющие психическое развитие человека.

Напомним, что *движущие силы* психического развития определяются в русле соотношения биологических (генетических) и социокультурных (средовых) факторов как неразрывных компонентов процесса психического развития. *Движущие силы* развития определяют направление, содержание и уровень психического развития личности в онтогенезе.

Ученые этой отрасли психологии в полемике сосредотачивают внимание на *следующих аспектах, определяющих психическое развитие человека:*

- 1) сенситивные и критические периоды,
- 2) кризисы развития,
- 3) стадийность развития,
- 4) закономерности развития,
- 5) психологический возраст,
- 6) ведущий вид деятельности,
- 7) возрастные новообразования, выделяя среди них одно центральное в каждом возрасте,

8) социальная ситуация развития.

Остановимся на некоторых аспектах психологии развития.

Эльконин Б.Д., описал понятийное пространство *критического возраста*, когда переход оказывается необходимым условием развития психики (1994).

Ученый отметил, что *акт развития* возможен в условиях *продуктивного действия* – в особом действии, когда личностью сделано намного больше чем делалось ранее; в результате такого действия создается некий идеальный или материальный предмет, принципиально меняющий условия и средства своего создания, что характеризует *критический период*.

Ученый говорит о том, что важно выделять именно те действия, в результате которых возникает *пространство действия – ситуация*. Отсюда, изучение ситуаций как условий возникновения действий может являться одной из задач науки.

Анализируя кризис психического развития, ученый делает акцент на его наиболее важных характеристиках, называя их *актом развития* – только в этом случае кризис является необходимым этапом развития в противовес закономерному переходу. Эта мысль подчеркивает принципиально новое отношение личности к подлинной продуктивной совместной деятельности, роль которой возрастает. Поэтому важно, что в таких условиях акт развития возникает не эволюционно, а революционно.

Для примера рассмотрим психологический смысл новообразования *произвольности*, которая наблюдается при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному, состоит в приложении усилий и преодолении непосредственного желания, состоящего в побуждении поведения на интересующий внешний раздражитель.

*Произвольное действие* – это такое действие, которое совершается личностью вопреки внешнему импульсу, что требует волевого усилия. Особенность произвольного действия в том, что оно требует от личности осознанности, осмысления ситуации предстоящего действия, личного отношения, анализ условий, в которых это действие возможно, возможного преодоления внешних или внутренних препятствий и приложения волевого усилия для его выполнения.

Примером может быть ситуация, когда личность не проявляет волевое усилие в выполнении действия, действует на основе импульса – какого-либо сигнала, вызвавшего интерес, что не требует преодоления каких-либо внешних или внутренних препятствий. Отсюда, произвольность определяет действие или поведение в ситуации действия вопреки внешнему импульсу.

Примечательно, что в изучении психических новообразований на различных возрастных этапах, отмечается их взаимосвязь с произвольностью как свободой от соответствующих возрасту внешних обстоятельств, что определяет ценность произвольных действий на каждом возрастном этапе и ставит задачу исследователям относительно особенностей формирования.

Представляет ценность произвольность ментального уровня – субъективного отношения к сферам сознания: к себе, к другим, к предметному миру.

Важно выделить особенности формирования новообразований. Ученые выделяют два этапа внутри возраста, которые связаны с соответствующим периодом:

- 1) особенности формирования в стабильный период,
- 2) особенности формирования в кризисный период, где оно превращается в некую личную способность действующего (субъективация); соответственно представляет интерес механизм формирования данной способности.

Рассмотрим особенности формирования новообразования в кризисный период, который характеризуется *психологическим механизмом субъективации*.

*На первом этапе* ученые выделяют момент *апробирования* субъективной способности, которая реализуется в новых ситуациях, которые не относятся к ситуациям возникновения данной способности.

Особенностью момента апробирования предмет ориентировки данной формирующейся способности – им может являться условие достижения особенности воздействия данного действия на личность, но не результат действия. Результат действия может интересовать личность в рамках некоторого эксперимента над собой.

Ученые указывают некоторые важные характеристики пробы:

- 1) обратимость, т.е. она может воссоздаваться в иных условиях,
- 2) повторение, т.е. она должна демонстрироваться некоторое количество раз.

Момент апробирования важен для личности, т. к. без пробы у личности нет возможности превратить свои действия в адекватно функционирующие способности. В личной практике построения собственного поведения в любых ситуациях, важно иметь не только уровень представлений о каких-либо действиях, но и багаж некоторого опыта, что невозможно сформировать без апробирования субъективной способности в тех или иных действиях. Поэтому, значение пробы в жизни каждого человека психологически важно.

Однако, важно учитывать следующие *условия каждой пробы*:

- 1) проба должна быть безопасна, иначе может произойти невозможность действовать вообще;
- 2) проба должна иметь возможность повторяться некоторое количество раз, но она не должна достигать результата действия, иначе пробные действия станут бессмысленными, и проба превратится в исполнительское действие;
- 3) важно понимать цель пробы – выработка субъективного отношения к пробе, поэтому направленность вектора действия должна быть на самого действующего, на свои ощущения.

*На втором этапе* ученые выделяют *полные действия*, которые имеют две психологические составляющие: ориентировочную часть и исполнительскую часть, что требует дополнительного комментария (см. теорию П.Я. Гальперина).

Особенности выполнения целенаправленных осознанных ориентировочных действий и исполнительских действий в том, что в процессе их выполнения личность изменяет внешние обстоятельства, что способствует, собственно, изменению себя.

Следующий аспект определяющий психическое развитие человека – *социальная ситуация развития*. В рамках данного понятия лежит идея Выготского Л.С. о том, что

личность черпает образы и образцы из мира социальной культуры в которой находится, особенно, в мысль важна для процесса взросления ребенка. Акт сравнения выполненных собственных действий ребенком с образцами культуры является, собственно, источником его психического развития.

Так ученый определяет взаимосвязь психического развития личности от социальной среды, которая выполняет роль не обстановки, а источника психического развития.

Отдельного комментария заслуживает предметный анализ личного отношения ребенка к этой среде.

Выготский выделил в своей концепции *характеристики социальной ситуации развития*:

- 1) *объективную характеристику* – среду,
- 2) *субъективную характеристику* – субъективное отношение личности к среде.

Сопоставление двух обозначенных социальных ситуаций развития легло в основу его периодизации.

В этой связи, на наш взгляд, актуален тезис Мясищева В.Н. об основах формирования морали личности. Основу составляют не только требования, но и знание образцов морали, с целью сопоставления собственных действий и поступков с этими образцами для оценки и выработки субъективных оценочных суждений.

В логике размышлений об аспектах, которые определяют психическое развитие личности, продолжают исследования ученые-последователи в рамках естественно-научной парадигмы.

Позиция науки относительно явления и понятия *«кризис»*, как острого и противоречивого явления психической жизни личности, представлена в логике развития идей Выготского Л.С.

Так, современники представляют кризис во взаимосвязи с определенным возрастным периодом, характеризуя его как яркий поведенческий синдром с различными характеристиками, который проявляется как болезненная реакция ребенка на неадекватные педагогические воздействия. Активно ими в науке представлены термины, уточняющие или сопровождающие тот или иной аспект психического развития личности.

Например, Божович Л.И.: 1) определила понятие *«переживание»*–деятельность психического, которая показывает субъективное значение среды в определенный момент для личности, является проекцией социальной ситуации развития, отражая отношение ребенка к действительности в целом; 2) ввела понятие *«внутренней позиции»* личности– деятельность психического, направленную на стремление занять личностью новое социальное место в определенной объективной социальной ситуации развития (на примере младшего школьного возраста описала позицию школьника).

Драгунова Т.В., занимаясь психологией подросткового возраста, проанализировала источник конфликтного поведения подростка – проблему отношения воспитателей к центральному новообразованию возраста. Ученый экспериментально доказала, что при адекватном отношении к возрастному новообразованию подростков *«чувству взрослости»* –

особому переживанию их возросшей самостоятельности, проблемы трудновоспитуемости подростка не возникает.

Отношение к кризису как к закономерному переходу от одной системы к другой можно выделить в позиции Эльконина Д.Б.

Остановимся на *структуре возрастного кризиса* как к моменту перехода в стабильный период. Соответственно, в нем можно выделить фазы, в которых прорабатывается противоречие ребенка, которое проявляется далее в противоречивом отношении к среде:

- 1) *предкритическая фаза;*
- 2) *критическая фаза;*
- 3) *посткритическая фаза.*

*Предкритическая фаза (фаза влечения)* формирует представление личности о новой, идеальной форме решения какого-либо вопроса (действия, деятельности, отношения и т. п.), не допуская каких-либо погрешностей. Этот идеальный образ задает направление всего развития личности в критический период, определяет промежуточные действия-звенья и выбор средств для воплощения, задуманного идеала в реальность (механизм перехода идеального в реальную форму).

При таком воображаемом открытии для себя новой идеальной формы и соответствующем процессе формирования нового отношения личности к настоящим действиям (деятельности, отношениям и т. п.), происходит формирование новой социальной ситуации развития в критической фазе.

*Критическая фаза (фаза проб)* начинается с потребности осуществить апробирование идеального образа в различных условиях, рефлексировать связанные с этим субъективные ощущения, т. е. отмечается механизм субъективации через пробы.

Отмечается большое стремление личности материализовать идеальный образ, который наблюдается ею в умелых действиях референтного другого, более взрослого поколения в новой социальной среде, что характеризуется следующим:

- 1) копированием действий;
- 2) мифологизацией представлений о перспективе развития действий (деятельности, отношений);
- 3) конфликтом как раскрытием собственных недостаточных возможностей в реализации вымышленного идеализированного образа представления в жизнь;
- 4) в норме – рефлексией собственных возможностей, результатом чего должно быть сформировано адекватное отношение меры своих реальных возможностей к идеализированной желаемой форме, что приводит к возрастному психическому новообразованию.

В этой связи, особую ценность представляет условие возникновения возрастного новообразования – целенаправленная деятельность по развитию личностной рефлексии на каждом возрастном этапе.

*Посткритическая фаза* представляет переход сформированного реального отношения (действия, деятельности и т. п.) в субъективное идеальное отношение (не идеализированное).

Для такой трансформации характерно создание новой социальной ситуации развития и новой ведущей деятельности, как условия возникновения следующего психического новообразования, поэтому логично, что происходит поиск личностью нового «значимого другого» в новой социальной среде и т. д.

Ученые отмечают индивидуальные варианты протекания возрастного кризиса, определяя его нормативные рамки.

Так, патологическое течение возрастного кризиса отличает искажение его нормальной динамики, проявляющееся в возможном «застревании» на одном из этапов или фазе, что влечет проблему формирования психического новообразования, ущербность психического развития, возникновение компенсаторных механизмов, различные деформации личности, которые могут остаться с ней на всю жизнь.

Таким образом, подлинное психическое развитие личности характеризуется следующей логикой:

1) практическое действенное использование имеющихся у личности примитивных идеализированных форм отношений (действий, деятельности и т. п.);

2) возникновение внутреннего конфликта – под давлением условий идеализированного происходит понимание расхождения между идеальным образом и реальным отношением (действием, деятельностью и т. п.);

3) активизируется психическая деятельность (фаза учения) – происходит рефлексия имеющихся ранее примитивных действий, что ведет к изменению структуры всего процесса развития, т.к. формируется психическое новообразование;

4) проявление принципиально новых способов и форма активности – внешние приемы, которые стимулировали развитие в фазе учения отбрасываются, т. к. теперь личность способна демонстрировать принципиально новые формы поведения [10].

В целом, обращаясь к онтогенезу психического развития, выделяется *все возрастной* методологический подход, который обосновывает развитие и соответствующие изменения в течение всей жизни, причем система вариантов изменений отличается по времени возникновения, по продолжительности, направленности и последовательности. Подчеркивается связь психического развития с психофизиологическим, отражая корреляционные плеяды функций внимания и мнемической деятельности.

Возрастные сдвиги показателей физиологического обмена и функций возможны в следующих типах изменений: прогрессивное снижение, стабильность, прогрессивное нарастание.

На наш взгляд, в настоящее время естественно-научная научно-методологическая ориентация не может ответить в полной мере на современные вызовы, на что указывают как актуальные исследования современников, так и исторические детерминанты. Преобладающие исследования в области изучения внешних факторов умаляют роль внутренних факторов и не способствуют пониманию их природы.

Расширение поля в понимании природы внутренних факторов как движущих сил психического развития возможно в рамках сближения психологии с философией в рамках

идеализма, в дополнение к преобладающей в наши дни естественно-научной парадигме в понимании психического.

Напомним, что еще в XIX в. К.Д. Кавелин пытался построить новую позитивную психологию в рамках идеалистических идей философии. Одной из важных проблем была выделена следующая – исследование различных аспектов нравственности, выдвигая на первое место идею самоценности личности, ее свободы и независимости от давления общества в рамках позитивной психологии.

В этой связи отметим, что в рамках естественно-научной парадигмы психологии невозможна постановка вопроса о характеристиках развития личности в векторе духовности и нравственности, но такая постановка вопроса возможна, лишь, в векторе гуманитарной парадигмы [4; 10].

В рамках гуманитарной парадигмы психологии приобретают ценность исследования современников, которые могут являться дополнительным условием по изучению и формированию и развитию нравственных качеств личности как ее содержательной характеристики.

Так, современник А.В. Зосимовский считает недостаточным выделение двух типов направленности (устремленности) личности – позитивную (нравственную) и негативную (аморальную). Важно учитывать также характеристики мотивации поведения человека – устойчивость и прочность, говорит автор. В логике размышлений автором проанализированы три негативные стадии устремленности и представлены три позитивные, что представляет научный интерес [4].

*Стадии негативной устремленности:*

1) начальная стадия негативной устремленности, характеризующаяся наметившимися нездоровыми наклонностями, которые еще не успевшие укорениться (проявляется в неблагоприятных поступках, которые могут не нести злонамеренного характера);

2) стадия устойчивой негативной устремленности, когда проявляются успешные утвердиться отрицательные наклонности личности (для личности характерно игнорирование общепринятых правил и требований);

3) стадия моральной запущенности, характеризующаяся проявлением личностью злонамеренных грубых аморальных поступков.

*Стадии позитивной устремленности:*

1) малоустойчивая позитивная устремленность, где преобладают добрые, нравственные побуждения, которые нуждаются в систематическом подкреплении;

2) устойчивая позитивная устремленность, для которой характерно преобладание прочно утвердившихся нравственных мотивов, отражающихся в способности личности к самостоятельному нравственному поведению в обычных условиях;

3) высокоустойчивая позитивная устремленность, характеризующая способность личности в высоконравственных поступках в повседневных и в трудных жизненных ситуациях.



## 2. *Общественно-гуманитарная научно-методологическая ориентация акмеологии* [5].

Так, в рамках общественно-гуманитарной ориентации отмечается связь акмеологии с философией, что реализуется на мировоззренческом и методологическом уровнях.

На мировоззренческом уровне философия задает для акмеологии некую ценностную точку отсчета – акмеологические идеалы и праксиологические цели науки, определяя ее как науку общественную и как особый раздел в современном человекознании.

При анализе и изучении проблематики, философия определяет для акмеологии систему критериев (экзистенциальных, культурологических, нравственных, эстетических, юридических и т. п.). В следствие этого ученые-современники занимаются разработкой и реализацией в практике социальной действительности вопросами общечеловеческих ценностей и национальных традиций, гуманистических и культурных идеалов, исследуют позитивные принципы здравого смысла и экономической эффективности, творческого самосовершенствования и эстетической гармонии и т. п.

Отмечая общественно-гуманитарную природу и аксиологически-гносеологический статус акмеологии, ученые подчеркивают ее тесную связь со следующими науками социальной направленности: история, культурология, социология, экономика, политология, конфликтология, педагогика, экология.

Основной вектор взаимодействия акмеологии с указанными науками состоит в изучении следующих *общих проблем*:

- 1) личность в условиях социально-культурного пространства общественного образования;
- 2) самореализация личности в выбранной профессиональной деятельности;
- 3) условия экзистенциальной самореализации в динамически меняющемся окружении;
- 4) особенности взаимодействия с партнерами в условиях разных видов деятельности – трудовой, общению, информационной коммуникации, а также в семейной сфере, сфере досуга, науке и искусства;
- 5) созидательный культурно осмысленный труд как основа взаимодействия;
- 6) пространство созидательного, культурно осмысленного труда и особенности реализации в нем деятельности, профессионализма, организации, управления.

Так, связь с обществознанием реализуется через понятие «творчество», что расширяет круг понятий и возможность изучения следующих из них: развитие, совершенствование, мастерство, способности, креативность, одаренность, сознание, индивидуальность, личность и др. Отсюда, возможно следующее формулирование проблем акмеологии: развитие профессиональной деятельности, творчество в образовании и т. п.

На методологическом уровне философия определяет для акмеологии средства построения в русле комплексной дисциплины, которая интегрирует и ассимилирует знания из смежных наук о человеке, вычлняя и разрабатывая представления о становлении мастерства человека в профессионально-творческом аспекте.

В качестве средств философия определила следующие методологические рамки – принципы построения акмеологии как самостоятельной дисциплины фундаментально-прикладного характера:

- 1) возможность оперирования философскими категориями и научными понятиями;
- 2) принципы выделения объектов научного исследования;
- 3) особенности разработки предмета и стратегий научного исследования;
- 4) условия анализа феноменологии и синтеза знаний;
- 5) построение концептуальных моделей;
- 6) проведение экспериментальных исследований с целью теоретического обобщения полученных данных;
- 7) использование акмеологических методов исследования и их эмпирической верификации;
- 8) акмеологическая интерпретация полученных данных;
- 9) создание технологий внедрения в практику в сфере профессионального образования и социального управления.

Акмеология образования, в свою очередь, определяет своей *задачей* вооружение субъектов образовательного процесса теорией и технологиями успешной реализации творческого потенциала личности в различных сферах деятельности, в том числе в избранной профессии.

Акмеология определяет внимание на критериях продуктивности профессиональной деятельности на различных жизненных этапах, которые проявляются в творческих достижениях, личном успехе, социальном признании и т.п. Соответственно акмеология ставит *задачу* – разработать средства самосовершенствования и развития деятельности до высшего уровня профессионального мастерства.

### 3. Технологическая научно-методологическая ориентация [5].

В рамках технологической научно-методологической ориентации, наиболее широко представлены исследования в следующих векторах:

- 1) с позиции выделения позитивных принципов рационализации труда, что отражено в историческом анализе опыта в различных сферах в работах (Богданова А.А., Гастева К., Котарбинского Т., Малиновского А.А., Тэйлора Ф.);
- 2) с позиции учета данных человекознания и обществознания (Ананьев Б.Г., Несмелов В.Н., Фролов И.Т. и др.).

Следует особо выделить востребованность актуальной образовательной практики в различных аспектах технологичности, которая в рамках акмеологии ориентирует науку на определенные стандарты практически ориентированного знания при опосредованном взаимодействии с техническими науками.

Речь идет об актуальном инструменте – *методе кейсов* – примере процесса взаимовлияния в проблеме технологизации гуманитарного знания.

Вообще, *активные методы обучения* в акмеологии – методы, используемые в профессиональном образовании для активизации участников образовательного процесса,

перевода их из позиции пассивных слушателей в позицию активных деятелей для формирования и изучения степени сформированности надпрофессиональных навыков и способностей – «*softskills*». Одним из таких методов является *метод кейсов (casestady)*.

*Кейс* представляет пример практики реальной компании в какой-либо отрасли; отличается по содержанию, т.к. строится на реальных фактах, четко фиксирует проблему для решения.

Виды кейсов и их структура – многообразны, т. к. соответствуют различным целям и задачам. В настоящее время кейсы активно используются при проведении различных молодежных чемпионатов, например, инженерных.

*Инженер* – квалифицированный специалист с техническим образованием, который используя собственный интеллектуальный потенциал, учитывая уровень развития науки и современные знания, занимается рационализацией уже существующих разработок, внедрением новаторских проектов.

На инженерных конкурсах используется *инженерный кейс*, представляющий пример ситуации, которая встроена в реальную отраслевую ситуацию, для решения определенной описанной инженерно-технической задачи.

*Кейс как средство контроля* может быть использован в образовании для оценки компетенций обучающихся в изложении сути поставленной проблемы, что предполагает навык ориентировки в информационном пространстве с использованием необходимых научных концепций, умение самостоятельно воссоздавать или конструировать знания в условиях решения практических задач соответствующей дисциплины, делая выводы по поставленной проблеме.

Для индивидуальной работы студента целесообразно использовать *мини-кейс*, в котором представлена основная информация, непосредственно относящаяся к описанию проблемной ситуации, что дает возможность ее обсуждать в аудитории без домашней проработки.

Проблемное поле кейса называется «*полем кейса*», которое содержит основную терминологию кейса, достоверную информацию об объекте и предмете исследования, условиях и состоянии отрасли, основных ограничениях в описании проблемы в рамках научно-технического развития страны, региона, определенной территории.

Кейс предполагает описание *компании-партнера* – компании, активно действующей и узнаваемой в определенной отрасли, на основе материала фактов которой построен инженерный кейс.

*Фактологический материал кейса* – информация как об объекте, так и о предмете изучения, основанная на документах, фактах, цифрах.

Кейс предполагает содержание *первичных источников* – документов и материалов, результатов опросов и наблюдений, отражающих развитие ситуации, представленной в кейсе.

*Критерии-измерители* – это определенный набор объективных качественных критериев оценки предмета изучения, которые, обычно, доводятся до решающих кейс заранее.

*Решение кейса* предполагает компетентный анализ ситуации кейса с обоснованием оптимального решения, которое оформляется в виде презентации, предполагая ее защиту.

Анализ Методических рекомендаций международного инженерного чемпионата «CASEIN» позволяет выделить аспекты возможной дальнейшей работы в русле акмеологической проблематики [37].

В частности, представляет интерес анализ критериев оценки надпрофессиональных навыков у участников по результатам решения на международном инженерном чемпионате кейсов. Надпрофессиональные навыки делятся на два вида – *hardskills* и *softskills*.

Соответственно, навыки *hardskills* (*специальные знания – технические способности или навыки, которые легко продемонстрировать и определить количественно*) предполагают:

- 1) направление использования – решение профессиональных инженерных задач;
- 2) инструменты использования – методики определения параметров технического состояния оборудования и его оценки;
- 3) фокус применения – определение принципов работы технических характеристик сооружений, электрических сетей;
- 4) признаки нетривиальности задачи – применить и адаптировать к решаемой задаче знания изучаемого курса;
- 5) примеры знаний, навыков и компетенций – знание правил технической эксплуатации; способность оценки производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества продукции, проведение маркетингового исследования, подготовка бизнес-планов выпуска и реализации перспективного и конкурентоспособного продукта.

Навыки *softskills* (*не связаны с конкретной предметной областью*) предполагают:

- 1) направление использования – решение организационных проблем;
- 2) инструменты использования – аналитические инструменты, количественные и/или качественные, в зависимости от ситуации;
- 3) фокус применения – принятие решений в сложных ситуациях;
- 4) признаки нетривиальности задачи – справиться с неопределенностью;
- 5) примеры знаний, навыков и компетенций – навыки публичных выступлений, лидерский потенциал.

Один из *ключевых вопросов* акмеологии – проблема становления и развития творческого потенциала человека в условиях различных видов профессиональной деятельности в различных сферах деятельности (образовании, науке, изобретательстве, предпринимательстве, управлении и т. д.). В этой связи, международный инженерный чемпионат «CASEIN» направлен на решение ключевых вопросов акмеологии.

В то же время, следует отметить, что при анализе навыков *softskills*, навыков, не связанных с конкретной предметной областью, отсутствуют критерии анализа содержательных аспектов личности – *духовности и нравственности*.

Фельдштейн Д.И. охарактеризовал взросление человека как сложный процесс взаимодействия онтогенеза и социогенеза, а также действия двух противоположных механизмов – индивидуализации и социализации человека. Но без обращения к

содержательным аспектам личности объяснить и понять сложный процесс взросления человека не представляется возможным.

В этой связи подчеркнем, что при содержательной рефлексии научно-методологических ориентаций акмеологии, образование взрослых может являться условием процесса целостного развития и саморазвития человека в единстве индивидуализации и социализации, а значит, условием целенаправленного формирования характеристик человека как носителя социально-развивающей функции, формирования его субъектности, которая проявляется в социально-личностной деятельности и т. п.

*Выводы.* Критический анализ проблем, обозначенных *естественно-научной, общественно-гуманитарной и технологической научно-методологических ориентаций* акмеологии, на наш взгляд, должен признать преобладание исследований в области естественно-научной и недостаточную разработанность проблемы общественно-гуманитарной и технологической научно-методологической ориентации.

Перспективные исследования должны определить актуальный вектор в сторону общественно-гуманитарной парадигмы – сближения акмеологии с идеалистическими идеями философии, расширяя поле изучения внутренних факторов психического развития личности. Технологическая разработка общественно-гуманитарной парадигмы также является перспективным направлением.

В целом, связь акмеологии с другими науками расширяет научное поле возможностей решения задач науки.

*Задания порогового уровня (на выбор)*

- 1) Выполните тестовые задания к параграфу.
- 2) Составьте 5 тестовых заданий к параграфу.

*Задания повышенного уровня (на выбор)*

- 1) Найдите в актуальной периодической печати научную публикацию по проблеме параграфа. Подготовьте соответствующий доклад, выделив личную позицию к статье.
- 2) Составьте кейс по проблеме параграфа. Подготовьте его презентацию на занятии.
- 3) Подготовьте презентацию к тексту параграфа (объем – 10 слайдов).

*Задания высокого уровня (на выбор)*

- 1) Обоснуйте метод наблюдения как инструментарий естественно-научной научно-методологической ориентации акмеологии.
- 2) Составьте технологическую карту наблюдения психологических условий становления профессионального мастерства в рамках естественно-научной научно-методологической ориентации акмеологии, указав критерии и показатели наблюдения.
- 3) Составьте кейс по проблеме нравственных качеств личности в условиях какой-либо профессиональной деятельности. Обратите внимание на критерии-измерители, обоснуйте их выбор.

*Информационные источники к параграфу*

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Гаврилюк Н.П. Патриотизм как содержательная характеристика личности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Александр Невский: Запад и Восток, историческая память народа» (20 октября 2020 г.). Тюмень: издательско-информационный отдел Тобольской митрополии, 2021. С. 155-158.
3. Гаврилюк Н.П., Зыкова Н.А. Педагогическая конфликтология: моногр. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2020. 114 с.
4. Деркач А.А. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 299 с.
5. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
6. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: Изд-во РАГС, 1999. 309 с.
7. Деркач А.А. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / под ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.
8. Максимова В.Н., Полетаева Н.М. Акмеология последипломного образования педагога: моногр. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. 225 с.
9. Марциновская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марциновской. М.: «Академия», 2005. 528 с.
10. Селезнева Е.В. Общая акмеология: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. 206 с.
11. Трифонова Н.В. Методические рекомендации по использованию инженерных кейсов в качестве измерительного инструментария / под ред. Н.В. Трифоновой. СПб.: ООО «КопиСервис», 2019. 40 с.

## 2.2. Модель акмеологической ситуации: уровень теории

Определенный временной отрезок зрелости человека, вершина ступени зрелости, называемая «акме», является сложным и многомерным явлением. Особенность этой вершины в том, что у каждой личности эта вершина своя – у одного высокая, у другого содержательная и многогранная. В целом, это состояние, показывающее:

- 1) творческий уровень выполняемой деятельности;
- 2) насколько человек состоялся как специалист в какой-то определенной области деятельности, в том числе, отражая социальные связи с действительностью;
- 3) определенный уровень психической зрелости, отражающийся во всех социальных ролях личности;
- 4) определенные особенности физической зрелости, проявляющиеся во всех социальных проявлениях личности;

Акмеология направлена на изучение условий и характеристик онтогенеза, влияющих на достижение человеком вершины «акме».

К изучению условий можно отнести воздействие условий макросоциумов и микросоциумов, природных условий и конкретных ситуаций, проходя через которые, человек переживает как падения, так и подъемы.

Люди, конечно же, отличаются друг от друга: кругозором, интеллектом, умением противостоять трудностям жизни, умением вопреки всему реализовывать поставленные задачи, нравственным ядром, творческими способностями и др.

В этой связи, при безусловных внутренних различиях людей, акмеология ставит *задачу* – выделить объективные внешние характеристики среды, влияющие на становление вершины «акме».

В свою очередь, в акмеологии выделяются следующие *типы проблемных ситуаций*: конкретно-историческая, социально-групповая (институциональная), локальная жизненная проблемная ситуация.

Конкретно-историческая ситуация определяется общественными отношениями и уровнем экономических отношений определенного общества. Данные особенности конкретно-исторической проблемной ситуации, в свою очередь, определяют такие закономерные процессы, как: политические, социально-экономические, социально-культурные, социально-психологические процессы. Эти отношения и закономерности процессов отражаются в особенностях психологии сознания различных групп и слоев, где отдельно взятый человек выступает как член этого общества.

Социально-групповая проблемная ситуация соотносится с условиями в течение определенного времени и оказывает влияние на содержание и структуру, организацию жизнедеятельности представителей разных общностей и групп.

Локальная жизненная проблемная ситуация относится к личностному уровню жизни и деятельности, т. к. складывается из внутренних и внешних факторов: психофизиологических, социально-психологических, культурно-образовательных [5].

Отсюда, выделяется *проблема объективных характеристик подлинно акмеологической ситуации.*

Так, исследователь Селезнева Е.В. обращается к терминам *«оптимальность»* и *«оптимизация»*. Оптимальность рассматривается в акмеологии как желательное, идеальное, «вершинное» состояние, а оптимизация – целенаправленный способ достижения развития.

Указанные понятия находятся в тесной связи с другими понятиями-характеристиками деятельности – *«продуктивность»* и *«эффективность»*.

*Высокопродуктивной* (с акмеологической точки зрения), является деятельность, которая отличается высоким качеством по базовым показателям, а также допускающая процесс перевода качественных показателей в количественные с целью измерения (квантификацию), преследуя позитивные социально значимые цели. Это могут быть следующие показатели высокопродуктивной деятельности:

- 1) производительность,
- 2) оптимальная интенсивность и напряженность,
- 3) высокая точность и надежность,
- 4) организованность,
- 5) стабильность,
- 6) опосредованность.

*Малопродуктивная деятельность* (с акмеологической позиции) – характеристика деятельности, при которой у личности не проявляется стремление к достижению положительных социально значимых целей, в целом не отличающаяся высокими показателями качества и производительности.

*Непродуктивность деятельности* (с акмеологической позиции) – характеристика деятельности, характеризующаяся низкими показателями качества и производительности, при которой личность не преследует положительные социально значимые цели.

*Эффективность деятельности* (с акмеологической позиции), проявляется в равенстве соотношения степени продуктивности деятельности и уровня энергозатрат при ее выполнении.

В свою очередь, достижение эффективности деятельности может достигаться двумя путями:

- 1) высокая продуктивность за счет высоких энергозатрат (*экстремальное состояние системы*);
- 2) высокая продуктивность при низких энергозатратах (*оптимальное состояние системы*).

*Неэффективность* – характеристика деятельности, при выполнении которой продуктивность и уровень энергозатрат низкие.

*Экстенсивность* – характеристика деятельности, при которой низкая продуктивность сочетается с высокими энергозатратами.

Согласимся с Селезневой Е.В., что при анализе оптимальности, как характеристики деятельности, важно учитывать не только объективный критерий – эффективность, но и *субъективный критерий – удовлетворенность субъекта ее выполнения.*



Внутренний субъективный механизм оптимизации жизни и деятельности в рамках акмеологии – *потребность в самоосуществлении*.

Обратим внимание, что принцип оптимизации – центральный методологический принцип акмеологии, что важно в определении модели акмеологической ситуации.

«Акмеологический, т. е. направленный на оптимизацию, на повышение эффективности деятельности, отношений, саморазвития... а также стратегии разработки акмеологических систем. Суть акмеологических стратегий в процессе комплексного исследования состоит в выборе конкретных составляющих, входящих в комплекс, и организации оптимальных связей между ними» [13, с. 67-68].

Проблема взаимодействия личностных и ситуационных переменных в анализе акмеологической деятельности и поведения человека требует продолжения исследований, в том числе в различных условиях, с целью определения модели акмеологической ситуации.

Современность диктует человеку новые вызовы, которые определяют новые характеристики условий актуальных ситуаций.

Отсюда, *неопределенность* как характеристика современности, ставит перед психологией и акмеологией задачи поиска теоретических и эмпирических исследовательских решений, связанных с изучением трансформации ментальной картина мира личности и ее поведенческой реакции в условиях нарастающей неопределенности и сложности мира, что возможно в условиях акмеологических ситуаций.

В этой связи, идеи Курта Левина относительно влияния переменных ситуации на поведение человека могут быть вновь интересны. Модели ситуаций могут быть определены *тремя основными принципами ситуационного подхода*:

1) принципом ситуационизма, определяющим контекст ситуации влиянием объективных факторов;

2) принципом субъективной интерпретации, определяющим роль личностного значения, придаваемого человеком на степень его воздействия в любой ситуации;

3) принципом целостного изучения ситуации, предполагая учитывать целостную ситуацию – состояние человека и среды; поведение может рассматриваться как следствие совокупности одновременно действующих факторов, обладающих силовым полем, когда состояние одной части поля зависит от состояния какой-либо другой его части.

В целом, современники отмечают *традиционную тенденцию ситуационного подхода* в объяснении поведения людей.

По Хаккаузену Х., выделяются *четыре соответствующих подхода* [21]: личностно-центрированный, ситуационно-центрированный, взаимодействие индивида с ситуацией, возможности осуществления деятельности:

1) *личностно-центрированный подход*, опирающийся на представления о различиях в поведении людей в одной и той же ситуации, при стабильном проявлении личностных черт в схожих ситуациях (теории личностных черт);

2) *ситуационно-центрированный подход*, который предполагает очевидную вариативность в поведении личности, что связано с его ситуационной мотивацией и отношением к ситуации;

3) *синтез двух предыдущих подходов – личностно-центрированного и ситуационно-центрированного*, признавая особенности взаимодействия в том, что субъект и ситуация неразделимы, что объясняет поведение личности, взаимовлияние и сложность изучения;

4) *подход возможности осуществления деятельности* – предполагающий анализ ситуационных характеристик жизненного окружения, которые могут быть возможностями либо ограничениями осуществления деятельности субъекта.

Примечательно, что идея жизненного пространства как *пространства возможностей человека*, выделенная еще К. Левином, является в наши дни наиболее актуальной, и в то же время, требует уточнения.

Современники активно разрабатывают эту идею, предлагая спектр способов описания и изучения жизненного контекста как пространства возможностей или ограничений существования человека, а также выбор способов взаимодействия личности с окружающим миром [3; 21].

Перед психологией стоит вопрос – почему именно это поведение человека имеет место. Отсюда, личность и ее психологические объекты выходят на первый план исследования, что актуализирует проблему *отношений*.

В этой связи, на наш взгляд, вызывает актуальность психологическое понимание термина *«отношение»*, по Мясищеву В.Н. [11].

Напомним, что ученый строил свои рассуждения в логике рассмотрения человека в динамических отношениях с окружающим миром, называя этот научный поиск изучением человека и его *соотношений* с окружающей действительностью, которую он преобразует. Человек в этой взаимосвязи выступает как субъект-деятель, внутренний мир которого возможно познать через объективное изучение в соотношении с окружающей действительностью.

*Отношение* же следует искать там, где есть субъект отношения и объект отношения, что предполагает высший уровень отношения к действительности. Только тогда, проходя ступени в процессе развития, устанавливая содержательные связи с общественной действительностью можно изучить человека с позиции отношений.

Важным условием является понимание тесной взаимосвязи личности и деятельности, а это значит:

- 1) изучая личность (потенциальный план анализа), необходимо изучать ее деятельность;
- 2) условием изучения деятельности (функциональный или процессуальный план анализа), является личность.

Психическую жизнь ученый понимал, как целое, в котором следует выделить следующие ее *стороны: психические процессы, отношения, состояния, свойства личности*.

1) *Психические процессы* представляют последовательность изменений всей психической деятельности при условии взаимодействия человека с миром (как деятельность мышления, так и двигательные реакции).

2) *Отношения* представляют интерес в качестве их рассмотрения как объекта отношений.

Вообще, по Мясищеву В.Н., развитые психические отношения представляют:

а) целостную систему, что предполагает изучение отношений человека к действительности в целом;

б) систему связей, предполагая изучение отношения человека с кем-либо не как с раздражителем, а как с системным единством;

в) связь человека как с внешними сторонами и свойствами предметов, которые существуют для всех, так в большей степени с самим предметом;

г) избирательный характер связей субъекта отношений, предполагая изучение его переживаний и действий.

3) *Состояния* – это общий функциональный уровень, фон для развития познавательного процесса (возбужденное состояние, подавленное, вялое, деятельное, состояние утомления и т. д.). Играя важную роль в процессе деятельности, состояния определяют отношение к объекту как к цели деятельности или как к задаче деятельности.

4) *Свойства личности*, которые следует отличать от свойств процессов, свойств отношений, свойств состояний человека.

Автор обращается к проблеме выделения *видов отношений*. Так, по характеру активных реакций человека, выделяются положительные и отрицательные отношения.

По качеству многообразия жизненных тенденций, и положительные и отрицательные отношения могут быть как самые простые биологические, так и самые сложные.

*Стороны основных отношений* – потребности, интересы, оценки, убеждения.

1. *Потребности*, которые понимаются как тенденция овладения чел-либо или кем-либо.

Понятие потребностей включает следующие компоненты:

а) субъект, который испытывает потребность,

б) объект потребности,

в) особая связь определенной функциональной нейродинамической структуры между субъектом и объектом, которая проявляется в переживании тяготения к объекту и активного стремления к овладению им.

Рассматривая потребности в системе отношения к действительности, можно выделить следующие ее уровни:

1) уровень примитивной стадии,

2) уровень неосознаваемых эмоциональных отношений,

3) уровень высших чувств (интеллектуальные, эстетические, моральные).

Согласимся с Мясищевым В.Н. в том, что *важнейшей проблемой психологии вообще, и психологии отношений, в частности, является дальнейшая разработка системы понятий и*

вопросов структуры в области психических образований, в частности в области отношений [11, с. 20].

2. Относительно самостоятельные образования, рассматриваемые как стороны основных отношений – *интересы, оценки, убеждения*. Важным условием формирования обозначенных самостоятельных образований является *воспитание*.

*Воспитание* – двусторонний процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, где воспитатель может проявлять различные отношения (от требовательного, справедливого до пренебрежительного, пристрастного), а ученик – отвечать различным отношением (от искреннего уважения до показной враждебности). Такое взаимоотношение является внутренней личностной основой и результатом взаимодействия. Переживания, возникающие в процессе взаимодействия влияют на процесс и результат отношения (от укрепления отношения до разрушения).

Например, *интерес* может быть изучен в связи с отношением учащихся к учебным предметам или к видам промышленного труда, где успешность его формирования возможна в условиях активного включения личности в соответствующую деятельность (внешкольную).

*Усилие* формируется из ответственного отношения к своим обязанностям, и оно связано с педагогическим требованием воспитывающих, а далее становится долгом личности воспитуемого.

В этой связи, актуализируется проблема *морального формирования личности*, на что обращает внимание Мясищев В.Н. Основой морального формирования личности являются не только требования, но и знание образцов с целью сопоставления собственных действий и поступков с этими образцами для оценки и выработки субъективных оценочных суждений.

*Убеждения* формируются через систему требований и знание действительности. С убеждениями связаны эмоциональные реакции и активная позиция, которая проявляется в готовности бороться за осуществление сложившихся убеждений. Для обучающихся первостепенную роль играет школьный коллектив, в котором прорабатываются новые отношения, возникающие на основе предыдущих, также велика роль учителя и тех требований, которые он предъявляет к себе сам. Далее, на основе непрерывных упражнений в выполнении предъявляемых требований, формируются качества личности, которые относятся также к поведению и деятельности, как и к его отношению.

Особая роль в рассмотрении контекста существования человека как пространства реализации его возможностей принадлежит *экзистенциальной психологии*, которая стоит на позициях того, что *человек существует не в мире необходимости, а в мире возможностей и пространстве выбора*.

Согласимся с Гришиной Н.В. и другими единомышленниками в том, что современная психология естественно-научной парадигмы не способна объяснить феномены, которые выходят за пределы «заданности» в рамках личностных и ситуационных характеристик. Приходится констатировать время гуманитарной парадигмы в системе наук о человеке, где актуален главный принцип – *понять*, а не *объяснить* поведение человека [4; 21].

Остановимся на некоторых представителях экзистенциализма и их основных идеях, обращая внимание на то, что множество концепций экзистенциализма требует критического анализа с целью возможного применения в ситуационном анализе.

Яркий представитель раннего экзистенциализма – *Сёрен Кьеркегор* (1813-1855), один из первых обратил внимание на такую проблему философии, как отсутствие у науки внимания к человеку, отмечая, что она растворилась во всеобщих и абстрактных вопросах, не касающихся насущной его жизни. В этой связи, датский философ обозначил вектор философии в повороте к человеку и его понятным проблемам, с целью помощи в поиске истины, ради которой он мог бы жить, сделав внутренний выбор и осознав свое «Я».

По *С. Кьеркегору*, человек представляет сложнейший синтез конечного и бесконечного, чего-то временного и вечного, свободы и какой-то необходимости. Отметил особенность в том, что эти противоречивые сложные состояния не даются человеку от природы, каждое из них необходимо сознательно создать, построив жизнь определенным образом, что определяет особую задачу для человека в жизни – обретение собственной самости.

Соответственно, им были сформулированы понятия: «*неподлинное существование*» и «*подлинное существование*».

*Неподлинное существование* человека характеризуется такой его подчиненностью обществу, при которой теряется уникальность, когда он так и не находит своего истинного призвания, живя по принципу «жизнь как у всех», плывя по течению жизни без осознания своего подлинного «Я».

*Подлинное существование (экзистенция)* характеризует иную жизнь человека, когда используется возможность сделать сознательный выбор, превратив себя в хозяина своей судьбы как результат успешного поиска и нахождения себя.

Этот путь состоит из трех стадий:

1) *эстетической* – неосознанного стремления к удовольствию, когда человек «плывет по течению жизни», т. е. жизнь человека определяется внешним миром;

2) *этической* – когда человек, делая осознанный выбор себя, формирует чувство долга, который определяет далее его личное движение;

3) *религиозной (стадия глубины человека)* – когда осознается свое призвание, происходит обретение себя до такой степени, что трудности внешнего мира не могут стать препятствием на его жизненном пути; человек способен «нести свой крест» до конца своих дней, преодолевая сложности и страдания.

*Карл Ясперс* (1883-1969) выделил проблемы поиска смысла и раскрытия способностей человека, т.к. он может жить «заброшенной жизнью – как все», не имеющей смысла, даже не зная о своих способностях и возможностях, так и не найдя своего подлинного «Я».

Однако, должны быть особые условия, которые позволяют человеку открыть истинные качества, осознать себя и стать самим собой, соприкоснуться с пониманием высшего бытия (*трансцендентальностью*) – некие *пограничные ситуации* между жизнью и смертью. Лишь приближаясь к трансценденции, считал автор, человек осознает себя через «*шифры трансцендентального*».

Мартин Хайдеггер (1889-1976), занимаясь основами философии в рамках данного подхода, определил понятие «экзистенция» – бытие человека, к которому он себя относит, понимание сущего и принадлежащего ему в жизни.

Ученый формулирует понятие «*бытие в мире*», которое состоит из функционально противоположных понятий – «*бытия с другими*» и «*бытия самого себя*».

«*Бытие с другими*» имеет тенденцию на обезличивание личности, превращение в «такого как все». Появление характеристики «*бытия самого себя*» возможно лишь при противопоставлении себя другим, при отстаивании своей *идентичности* и свободы, отличая свое «Я» от других, что является результатом внутренней большой работы, результатом борьбы. В результате, отстаивание личностью своей идентичности из окружающего мира, является главной проблемой жизни человека, считал ученый.

Жан-Поль Сартр (1905-1980) выделил *проблему выбора* как основную проблему философии экзистенциализма.

Он ввел понятие «*для-себя-бытие*», которое определил высшей реальностью человека, приоритет которой составляет внутренний мир личности. Но полное осознание себя возможно в различных взаимоотношениях с другими людьми – через «*для-другого-бытие*», т. к. человек способен воспринимать себя только через отношение к нему другого человека.

Также ученый определяет следующие важные аспекты жизни человека:

1. *свободу выбора* как важное условие активности личности;
2. *экзистенциальный выбор* (выбор профессии, выбор супруга и т. п.) – «*стержень*» жизни как определение своей судьбы на многие годы;
3. *проблему ответственности* как последствие проблемы свободы действий и деятельности.

Альберт Камю (1913-1960) определяет проблему экзистенциальной философии как *проблему смысла жизни*, которую необходимо решать не столько во внешнем мире с его успехами и неудачами, сколько в самом существовании человека. Сложный поиск жизнеутверждающего аспекта в разрешении данной проблемы, приводит ученого к пессимизму – выводу о том, что жизнь человека в сущности бессмысленна и потому абсурдна. Люди, по-разному относящиеся к жизни – не придающие ей смысла и наполняющие ее смыслом, понимают, что впереди – смерть.

Ученый приводит *два доказательства абсурдности жизни*:

- 1) соприкосновение со смертью в период глубокого переосмысления ранее важных для себя аспектов жизни не стоящим бытия (увлечений, карьеры, богатства и т. п.);
- 2) соприкосновение с окружающим миром и природой в период ощущения полной беспомощности перед этой величественной силой.

Таким образом, экзистенциальный вектор философской мысли, успешно погружая человека в проблему поиска смысла жизни, не всегда может дать жизнеутверждающий ответ.

*Возвращаясь к проблеме объективных характеристик акмеологической ситуации – оптимизации как процесса и оптимальности как критерия ситуации, а также смежных понятий «продуктивность» и «эффективность», убеждены, что лишь*

*жизнеутверждающий вектор как императив экзистенциальной теории, может являться условием акмеологической ситуации.*

В этой связи обратим внимание на труд Владимира Соловьева «Оправдание добра. Нравственная философия» [15].

Автор поднимает экзистенциальные проблемы человека, анализируя возможные взгляды людей с позиции их отношения к нравственным добродетелям, обосновывая наиважнейшую из них – *добро*.

В частности, представляют научный интерес следующие проблемы нравственной философии В. Соловьева [15]:

- 1) поиска человеком смысла жизни;
- 2) общих внутренних признаков добра как такового;
- 3) нравственного самоутверждения человека;
- 4) добродетели как нормы и правила жизни человека;
- 5) отношений личности и общества;
- 6) религиозного начала в нравственности;
- 7) общих основ религии;
- 8) нравственной организации человечества в целом.

Нравственная философия Владимира Соловьева может являться теоретическим основанием проблемы модели акмеологической ситуации.

Напомним, в широком смысле, понимание «*духовного*» обычно противопоставляется «*телесному*».

*Духовно-нравственные характеристики предполагают широкий круг явлений, которые могут определять характеристики акмеологической ситуации в понимании оптимизации как процесса и оптимальности как критерия ситуации.*

Обратим внимание на связь проблемы акмеологии ситуаций с нравственной педагогической конфликтологией, предмет изучения которой – *субъективное отношение личности обучающегося к различным сферам общественной жизни, разрешение которого в рамках внутриличностного конфликта на основе нравственности, в условиях образовательного процесса на всех уровнях образования, позволит ему приблизить свою внутреннюю духовную суть к нравственно-этическому идеалу* [4].

В завершение, обратимся к термину «*модель*», с целью определения позиции относительно теоретического осмысления модели акмеологической ситуации.

*Модель* – понятие, предполагающее материальную либо идеальную (концептуальную, знаковую) систему, опосредованно отражающую совокупность факторов, способных воспроизводить либо имитировать объект, в зависимости от уровня организации модели, развития и саморазвития [13].

*Модель* – гипотеза о разворачивании определенного процесса и о предполагаемых результатах этого процесса (по Бернштейну Н.А.).

*Модель* – не просто часть технологии для создания будущего, и не полезные инструменты, а способы действия, создающие будущее (по Вартофскому М.).

В целом, ученые отмечают модель как наиболее универсальное средство интеграции различных научных отраслей в исследовании сложных систем.

Деркач А.А. комментирует проблему создания акмеологических моделей, определяя важные их особенности [5].

В науке под *моделью* понимается определенная система знаков или объектов, которая воспроизводит существенные свойства объекта-оригинала, представляя собой некое подобие объекта-оригинала. Собственно, характеристика подобия, соответствия оригиналу позволяет ее использовать в качестве объекта-оригинала.

Создание *акмеологических моделей* предполагает главную отличительную черту – особенность ее содержания – то, что подлежит процессу личностно-профессионального развития до достижения уровня профессионализма; форма акмеологической модели не играет существенной роли, поэтому может быть различной.

Отсюда, построение акмеологической модели должно осуществляется по определенной схеме, отмечает ученый.

Вначале, на основе определенных теоретических исследований должна быть сформулирована гипотеза, представляя основу для создания некой идеальной (прескриптивной) модели, отражая отношения, связи и качества на уровне актуализированного теоретического знания.

Далее модель подлежит экспериментальной проверке с целью уточнения и дополнения. Полученная в результате экспериментальной проверки модель существенно приближена к объекту-оригиналу, стимулирует дальнейшие теоретические исследования, приближая заявленную вначале гипотезу к изучаемому объекту.

После экспериментальной проверки создается новая идеальная модель, которая также проверяется эмпирически, уточняется и дополняется.

Представленная последовательность этапов схемы создания акмеологической модели продолжается до тех пор, пока степень приближения к объекту-оригиналу будет максимально возможной. В этом случае получается так называемая *дескриптивная модель* (Б.Ф. Ломов). В ней и осуществляется работа.

Итак, под *акмеологической моделью* понимается система объектов и знаков, которая отражает существенные свойства объекта-оригинала – идеального образа профессионала или эталона личностно-профессионального развития [5].

В частности, опираясь на современников, выделим *особенности модели акмеологической ситуации* [4; 5; 13]:

1) цель способа моделирования акмеологической ситуации – возможность достижения личностью высшей ступени своего развития – ступени «акме» – наивысшего уровня достижений» как в индивидуальном, так и в профессиональном развитии;

2) выделение в модели акмеологической ситуации максимального количества объективных специфических факторов среды, с тенденцией корреляции модели с факторами реальности;



3) выделение в модели акмеологической ситуации максимального количества субъективных специфических факторов с тенденцией к рефлексии субъективного отношения в рамках внутриличностного конфликта, разрешение которого должно быть на основе нравственности, что позволит приблизить свою внутреннюю духовную суть к нравственно-этическому идеалу;

4) возможность математической обработки объективных и субъективных факторов особенностей модели акмеологической ситуации;

5) учет принципа несовместимости, когда большая сложность системы акмеологической ситуации несовместима с высокой точностью описания;

6) учет возможности выражать отношения между моделирующим субъектом, объектом, моделью объекта акмеологической ситуации;

7) двоякая гносеологическая характеристика целостного процесса моделирования в акмеологической ситуации, в которой живой объект и сам моделирующий процесс рассматриваются как система моделей, каждая из которых отражает определенный срез объекта;

8) учет репрезентативных свойств модели акмеологической ситуации;

9) предполагается отсутствие искажения природы предполагаемых характеристик акмеологической ситуации (в процессе имитации объекта, приближая и упрощая его);

10) учет свойств отражения в особенностях структуры и функции модели акмеологической ситуации, при которой необходимые признаки одних систем проявляются во внутренних изменениях и внешних объективно наблюдаемых действиях других систем;

11) возможность иерархии сложных многоуровневых моделей акмеологической ситуации (при мыслительном анализе процесса происходит), т. е. происходит не только отражение (модель первого порядка), но и самоотражение (модель второго порядка);

12) необходимость проектирования движения в разных слоях в акмеологической ситуации, когда компоненты внутри модели не могут быть механически соединены;

13) существенные функции модели в акмеологической ситуации – воссоздание и приумножение знаний об оригинале, конструирование новых свойств оригинала, управление оригиналом и его развитие;

14) определение перспективы акмеологической ситуации, цели и средства прогрессивного развития оригинала.

Согласимся с Ананьевым Б.Г. в том, что *модель* в акмеологии проектирует соотношение настоящего и будущего, пока не существующего в реальности, и способ движения к этому будущему, что определяется *внешней и внутренней детерминацией*.

*Выводы.* В условиях неопределенности как характеристики современности, проблема трансформации ментальных картин мира личности может быть решена с позиции выделения экзистенциального императива, который не поддается влияниям времени – это духовно-нравственные законы. Отсюда, разработка акмеологических ситуаций на духовно-

нравственных основаниях является важным и перспективным направлением современной акмеологии образования.

*Задания порогового уровня (на выбор)*

- 1) Выполните тестовые задания к параграфу.
- 2) Составьте 5 тестовых заданий к параграфу.

*Задания повышенного уровня (на выбор)*

- 1) Найдите в актуальной периодической печати научную публикацию по проблеме параграфа. Подготовьте соответствующий доклад, выделив личную позицию к статье.
- 2) Составьте кейс по проблеме параграфа. Подготовьте его презентацию на занятии.
- 3) Подготовьте презентацию к тексту параграфа (объем – 10 слайдов).

*Задания высокого уровня (на выбор)*

- 1) Составьте технологическую карту изучения внутриличностного конфликта нравственных оснований, указав критерии и показатели.
- 2) Составьте модель акмеологической ситуации и предполагаемые этапы ее решения в условиях какой-либо трудовой деятельности. Обратите внимание на воспитательные задачи.

*Информационные источники к параграфу*

1. Векленко П.В. Ситуационный подход в познании: моногр. Омск: Изд-во «Амфора», 2012. 144 с.
2. Гаврилюк Н.П., Зыкова Н.А. Педагогическая конфликтология: моногр. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2020. 114 с.
3. Гришина Н.В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 1. С. 58-68.
4. Деркач А.А. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 299 с.
5. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
7. Селезнева Е.В. Общая акмеология: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. 206 с.
8. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия: монография. М.: Директ-Медиа, 2012. 587 с.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
3. Векленко П.В. Ситуационный подход в познании: моногр. Омск: Изд-во «Амфора», 2012. 144 с.
4. Гаврилюк Н.П., Зыкова Н.А. Педагогическая конфликтология: моногр. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2020. – 114 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 299 с.
6. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
7. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: Изд-во РАГС, 1999. 309 с.
8. Деркач А.А. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / под ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.
9. Максимова В.Н., Полетаева Н.М. Акмеология последипломного образования педагога: моногр. СПб.:ГНУ «ИОВ РАО», 2004. 225 с.
10. Марциновская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марциновской. М.: «Академия», 2005. 528 с.
11. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
12. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.-Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. 232 с. (Серия «Прикладные исследования в психологии»).
13. Селезнева Е.В. Общая акмеология: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. 206 с.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
15. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия: монография. М.: Директ-Медиа, 2012. 587 с.
16. Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю. С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. 319 с.
17. Вершинина О.В., Москвитин Г.И. Особенности принятия решений на основе ситуационного подхода // Вестник МГЭИ. 2021. №2. С. 51-60.

18. Гаврилюк Н.П. Патриотизм как содержательная характеристика личности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Александр Невский: Запад и Восток, историческая память народа» (20 октября 2020 г.). Тюмень: издательско-информационный отдел Тобольской митрополии, 2021. С. 155-158.
19. Гаврилюк Н.П. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Тюмень: ТИУ, 2017. 120 с.
20. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1997. 800 с.
21. Гришина Н.В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 1. С. 58-68.
22. Коновалов С.В. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ (TSPUBulletin). 2015. №12 (165). С. 129-135.
23. Лапицкая Ю.С. Субъектная позиция как показатель успешного профессионального и личностного становления учащейся молодёжи из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Образование и воспитание. 2017. №4 (14). С. 48-51.
24. Лысов О.Е. Выбор степени важности проблемы при анализе ситуаций // Инновации в образовании. 2016. Вып. 2 (11). С. 120-124.
25. Львов Л.В. [и др.] Модель развития социально-профессиональной мобильности лингвистов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. №4. С. 59-70.
26. Любимова А.В., Асланов Б.И., Гончаров А.Е. [и др.] Эпидемиология и профилактика инфекций, вызванных коронавирусами: научный обзор // Профилактическая и клиническая медицина. 2020. №2. С. 17-22.
27. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. Т. 22. 2001. №1. С. 16-24.
28. Маклаков А.Г. Человек в экстремальных условиях деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. №4. С. 165-180.
29. Никитенко С.Н. Ситуационный подход в духовной педагогике: уровень теории // Информ-образование. 2016. №2. С. 76-80.
30. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
31. Осипова И.В. Возможности ситуационного подхода в образовательном процессе // Электронный научный журнал «Наукосфера». 2017. №1. С. 8-11.
32. Пенионжек Е.В. Метод упражнения и условия его эффективности в воспитательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 2. С. 28-31. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570007.htm> (дата обращения 22.12.2021).
33. Плотников А.С. Ситуационный подход и методология социально-гуманитарного познания // Ценности и смыслы. 2017. №1 (47). С. 100-111.
34. Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Юрайт, 2013. 696 с.
35. Полонский М.В. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2000. 368 с.

36. Солнцева Г.Н. Ситуационный подход: типы ситуаций и психологические особенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. №3. С. 525-543.

37. Трифонова Н.В. Методические рекомендации по использованию инженерных кейсов в качестве измерительного инструментария / под ред. Н.В. Трифоновой. СПб.:ООО «КопиСервис», 2019. 40 с.

38. Тюстина Г.Г., Скворцова О.В. Профессиональная подготовка будущих психологов к преподаванию психологии в общеобразовательных организациях // Вестник Нижневарт. гос. ун-та. 2019. №4. Педагогические науки. С. 94-101.

39. Тюстина Г.Г., Олейникова Л.В. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения // Социальное и педагогическое образование: векторы развития: Материалы Международной научно-практич. конф. (г. Нижневартовск, 23 апреля 2019 года) / отв. ред. Л.А. Ибрагимова, Е.А. Бауэр. С. 37-42.

# ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение 1

### Словарь основных терминов

«Акме» – (дословно) «вершина» как высший уровень развития самой личности, так и достижение высших уровней жизни [5].

«Акме» в профессиональном развитии (профессиональное «акме») – психическое состояние, означающее высший уровень для человека в его профессиональном развитии, который приходится на данный отрезок времени; «макроакме» – наивысший уровень развития, достигнутый человеком или общностью людей; «микроакме» – вершины, предвещающие достижение макроакме людьми или большими или малыми общностями [5].

Акмеология – [от греч. акме – высшая степень чего-либо, буквально – наука о вершинах] – совокупность наук, изучающих вершины в развитии отдельного человека и общности людей и условия их достижения [5].

Акмеологическая диагностика – в теоретико-методологическом смысле – особый вид комплексного, междисциплинарного, интегративного познания, находящегося между подлинным знанием и сущности особенностей процесса личностно-профессионального развития человека и распознаванием единичных явлений и проблемных ситуаций в этом процессе [5].

Акмеологический метод – совокупность приемов, способов действия, позволяющих эффективно решать акмеологические проблемы и задачи [5].

Акмеологические технологии в труде педагога – это процедуры, включающие систему задач и способов продвижения педагога к вершинам профессиональной и личностной зрелости [5].

Акмеологические условия – это, прежде всего, значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности [5].

Акмеологические факторы – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма [5].

Акмеологические феномены – от «феномен» – [от греч. *phainomenes* – являющееся, то же, что явление] – это, во-первых, конкретные проявления человека как индивида – сложнейшего живого организма, как личности, ядром которой выступают сформировавшиеся у человека отношения к разным сторонам действительности, и как деятеля, прежде всего, как профессионала, во-вторых, это конкретные проявления бытия и жизнедеятельности малых и больших общностей людей, прежде всего относящиеся к выполняемой каждой из них роли в обществе [5].

Акмеологичность – 1) свойство жизнедеятельности человека, характеризующее его устремленность к вершинам личностного, профессионального развития и самосовершенствования, выражающегося в творческом потенциале и профессиональном мастерстве; 2) онтологический атрибут бытия живого организма (растения, животного, человека) и общественной системы (группы, коллектива, объединения людей), характеризующий тенденцию развития к расцвету, в виде зрелых, гармоничных, самосовершенствующихся «акме»-форм [5].

Воспитание – в широком смысле – система специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и принципов социального формирования человека; в узком смысле – целенаправленная деятельность по формированию у детей нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных представлений, определенных привычек и правил поведения [35].

*Воспитание* – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду [2].

*Воспитание* (в локальном значении) – решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.) [2].

*Действие* – произвольная и преднамеренная активность субъекта, направленная на достижение поставленной и осознаваемой цели, включает совокупность определенных операций, подчиненных цели. Может быть произвольным и преднамеренным, охватывает ориентировочную, исполнительную и контрольную части. Основная структурная единица деятельности [35].

*Конкретно-научная методология* – принципы, методы, процедуры, применяемые в той или иной специальной научной дисциплине [5].

*Личность в акмеологии* – модель соотношения реальных особенностей, способностей, способов самореализации и уровня развития с возможным, совершенным, идеальным уровнем, который достигается личностью как субъектом, путем использования своих психических, личностных, профессиональных и жизненных ресурсов для решения различного рода задач (социальных и др.) или через оказание ей акмеологической поддержки [5].

*Методология* – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [5].

*Образование* – целенаправленный процесс обучения и воспитания человека в интересах личности, общества и государства, результатом которого выступают усвоение индивидом систематизированных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, достижение гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Основной путь получения образования – обучение в учебных заведениях и самообразование. *Примечание.* Центральная проблема – определение объема понятий «образование» и «воспитание». Какое из них более широкое и может быть взято за исходное, родовое? По происхождению «образование» означает в первую очередь «знак, сущность» и лишь потом уже «отражение, воспроизведение». Соответственно «образовывать» значит прежде всего «придавать вещи образ или сущность» и лишь затем – «копировать или воссоздавать первоначальный облик или образ»; «образование» обозначало также «творение», «изготовление». В середине XVIII в. значение этого слова меняется от обозначения внешнего образа человека (и вообще живого существа) к представлению о «внутреннем образовании человека», самообразовании. Человеческая душа, благодаря воспитанию поддается образованию, как своего рода тело. Педагогическая действительность внесла новый акцент в определение этого понятия; оно далее трактуется как учебно-воспитательный процесс, осуществляемый в образовательных учреждениях (институтах) с помощью специальных программ, методов, целей в рамках определенного содержания образования [35].

*Образование* (в буквальном смысле) – создание образа, некая завершенность воспитания в соответствии с возрастной ступенью, результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, отношений. В образовании выделяются процессы, означающие непосредственный акт передачи социального опыта и его усвоение [2].

*Обучаемость* – способность индивида усваивать общие и специальные знания, умения и навыки в процессе обучения с разной скоростью и полнотой. Общая обучаемость проявляется в способности усваивать любой материал, специальная – отдельных видов практической деятельности, различных наук, видов искусств [35].

*Обучение* – особая коллективная социальная действительность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного общественным обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования [35].

*Обучение* – процесс непосредственной передачи и усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого, включающий две части: 1) преподавание, когда происходит передача системы знаний, умений, опыта действительности; 2) учение, когда происходит усвоение опыта через восприятие, осмысление, преобразование и использование [2].

*Общенаучная методология* – общенаучные содержательные концепции, принципы, подходы, общенаучные понятия и категории, распространяющиеся на достаточно большую совокупность научных дисциплин [5].

*Обществознание* – сфера научного познания, комплексно изучающая социальные процессы и системы средствами социальных (история, право, экономика, социология и т. п.) и гуманитарных (философия, культурология, психология, литературоведение, педагогика и т. п.) наук [5].

*Педагогическая акмеология* – наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога [5].

*Развитие* – процесс формирования организма или его отдельных частей и органов (в отличие от роста – процесса, связанного главным образом с количественными изменениями) [35].

*Развитие* – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных начал человека. Развитие личности осуществляется в процессе воспитания [2].

*Развитие* – необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов [5].

*Педагогическая технология* – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников [2].

*Субъектные характеристики* – все качества человека, от которых зависит осуществление им деятельности [5].

*Человекознание* – сфера научного познания, комплексно изучающая человека средствами естественных (биология, генетика, физиология и т. п.), гуманитарных (философия, культурология, психология, педагогика и т. п.) и технических (кибернетика, эвристика) наук [5].



## Примеры работ обучающихся (эссе)

### Эссе 1

Я считаю, что быть молодым не легко. Когда человек молод он встречается в жизни с многими ситуациями и проблемами в первый раз. О чём-то он имеет косвенное представление, слышал от друзей и знакомых, рассказывали родители или читал в книгах, но так или иначе полного представления он не имеет. Например, когда человек пошёл первый раз в школу. Он не знает с чем столкнётся, какие ситуации ожидают его. Поэтому, молодой человек склонен совершать ошибки, которые в будущем, если он столкнётся снова с подобной ситуацией, он будет стараться не совершать.

Люди, которые прожили ещё не так много, совершают ошибки «молодости». Например, это курение и алкоголь. Человек, который ни разу не курил сигареты и не пил алкоголь, может попробовать их из интереса, но также на это его может подтолкнуть его окружение. Затем, когда человек взрослеет, он начинает думать больше о своём здоровье и жалеть, что вообще попробовал это. Ведь потраченное здоровье, как и деньги, уже не вернуть.

В основном, молодость сложна тем, что от тебя не так много зависит, многие вещи за тебя могут решать родители, так же тяжело, когда ты сталкиваешься с чем-то в первый раз и ещё не знаешь, что делать в какой-то ситуации. Когда ты взрослеешь, то набираешься опыта и уже благодаря ему ты знаешь, что тебе делать. Быть молодым не легко.

### Эссе 2

На вопрос легко ли быть молодым можно сразу ответить – и да, и нет.

Легко вследствие того, собственно, что молодость – это возможности. В молодом возрасте можно много общаться, наслаждаться своей красотой. В молодом возрасте появляются первые амбиции, и кажется, что нет никаких границ. Нет никаких проблем. Молодость – это первая любовь...

Перед тобой открываются все двери, необходимо только делать шаги в правильном направлении. Необходимо принимать первые самостоятельные решения. А эти самые первые шаги, и первые самостоятельные решения – это трудности молодости. В этот момент хочется сказать, что молодым быть трудно, так как нужно ответственно принимать самостоятельно решения.

### Эссе 3

Я думаю, что мой отец повлиял на мое личностное самоопределение. Во мне есть большое количество качеств, с помощью которых я чувствую себя прекрасно в жизни, благодаря моему отцу.

На моё профессиональное самоопределение повлияло некоторое количество личностей из Интернета, и большинство из них – это молодые парни, которые добились больших успехов в своей жизни сами.

В младшем возрасте на моё самоопределение влиял отец, в подростковом – это были примеры молодых и успешных парней о которых я узнал из того же Интернета, после просмотра историй жизни которых, у меня возникал вопрос: «Чем я хуже них?», а после следовал ответ в моей голове: «Ничем».

## **Примеры работ обучающихся (рефлексивный анализ после практического занятия)**

### **Рефлексивный анализ 1**

На этом занятии я погрузился в проблемы этики.

Хоть с рождения я рос в благополучной семье с отличным воспитанием, и с ранних лет знаком с такими понятиями как «этика» и «мораль», но сегодняшнее занятие сподвигло меня к более серьезному изучению этих понятий и, может быть, к перестроению своих моральных правил, сложившихся за всю мою жизнь.

*Д. Н. (ТИУ, гр. НДб-21-7)*

### **Рефлексивный анализ 2**

Сегодня на занятии я задумался о том, как я могу быть полезным для общества. Также ко мне вернулась идея вернуться в волонтерскую жизнь, поскольку я считаю, что делом каждого человека является делать помощь нуждающемуся.

*В. А. (ТИУ, гр. ХТб-21-2)*

### **Рефлексивный анализ 3**

На данной паре я осознала большую значимость науки о морали (этики) в современном мире, также задумалась о причинах возникновения конфликтов, узнала характеристику нравственной философии В. Соловьева.

*В. А. (ТИУ, гр. ХТб-21-2)*

### **Рефлексивный анализ 4**

Сегодня на занятии я задумалась: был ли у меня когда-то внутриличностный конфликт, а также о том, как попытаться, если не «уберечь» себя от его появления, то хотя бы предотвратить его на начальной стадии. Я считаю, что будет полезно для саморазвития прочитать труды Н. Бердяева, С. Булгакова и др., чтобы научиться его решать.

*Д. Е. (ТИУ, гр. ХТб-21-2)*

### **Рефлексивный анализ 5**

Этика – основа социальной жизни человека, ранее была одним из направлений философии. Она регулирует нормы поведения в обществе, создаёт рамки дозволенного.

Соблюдение этикета – признак нравственности, воспитанности и интеллектуального развития человека. По моему видению, к разговору об этике, морали и нравственности нельзя не применить понятие *тактичности*, поскольку это важная составляющая часть диалога между людьми. Человека без чувства такта не воспринимают в окружении, с ними нет желания общаться.

Не являясь специалистом в сфере гуманитарных наук, я бы предположила, что бестактность можно отнести к девиантному поведению, а также фактору, в какой-то степени отрицающего моральные принципы.

*Б.Е. (ТИУ, гр. МДб21-1)*

### **Рефлексивный анализ 6**

После сегодняшней пары мне захотелось подробнее познакомиться с работами русских философов и психологов, получше узнать суть конфликтов и изучить различные философские вопросы. Также после прочтения теоретического файла, по которому нам было задано написать

рефлексивный конспект, я глубже ознакомилась с многими уже известными мне терминами. Особенно интересно было прочитать о проблеме жизни, проблеме добра и зла и о проблеме должного.

В общем, если рассуждать о моем мировоззрении, я считаю, что смысл жизни человек осознает в доброте и простоте, но бывают и темные моменты из которых можно вынести жизненный урок.

*И.Э. (ТИУ, гр. МДб21-1)*

#### **Рефлексивный анализ 7**

Мне понравилось предложение в тексте про этикет. Про то, что за соблюдением правил этики может скрываться неуважительное отношение к людям. Это на самом деле заставляет задуматься, ведь, на первый взгляд, за хорошим отношением к тебе – может скрываться совсем иное.

Все описанные проблемы актуальны и интересны для рассуждения, но для себя я бы выделил проблемы смысла жизни и назначения человека.

*У. Н. (ТИУ, гр. МДб-21-1)*

#### **Рефлексивный анализ 8**

За проведенное занятие я понял, что нужно смотреть на ситуацию под разными углами, в чём мне помогло задание с фотографией и разные мнения разных людей. Ещё по возможности теперь буду стараться не давать ложных представлений о незнакомых для меня людях, которые и правда в большинстве ситуаций были негативными. И, под конец, я начал считать рефлекссию более важной частью жизни, которой стоит уделять больше внимания.

*М. П. (ТИУ, гр. АТ-21-1)*

**Ситуационный анализ специалиста по охране труда  
и предвидение последствий развития ситуации с подъемом и монтажом  
сэндвич-панелей при помощи автомобильного крана**

Краткое описание ситуации

В феврале 2020г. в первой половине дня при инспекции строительной площадки по производству серы АО «...» на предмет отсутствия нарушений требований охраны труда, пожарной, промышленной и электробезопасности при производстве строительно-монтажных работ мной было зафиксировано нарушение требований охраны труда при подъеме и монтаже сэндвич-панелей.

Так, под руководством ответственного руководителя работ компании ООО «...» при помощи автомобильного крана производились работы по подъему сэндвич-панель на высоту 30 метров с последующим монтажом к металлоконструкции.

Опасная зона производства работ не была ограждена сигнальной лентой, не выставлены запрещающие и информационные знаки. В зоне работы стрелы крана также производились работы другой бригадой по монтажу вентиляции с вышки подъемника. Непосредственно в зоне работы стрелы ходили работники других компаний.

Мной было сделано замечание о нарушении технологи производства работ и возможных негативных последствиях, в том числе несчастного случая со смертельным исходом, производителю работ компании, которая занималась монтажом панелей, но, так как производитель работ не являлся работником моей компании, мои замечания он игнорировал и продолжил работу.

Я, в свою очередь, направились в отдел охраны труда компании, которой производились работы по подъему и монтажу сэндвич-панелей и сообщила руководителю об опасном производстве работ и рекомендацией немедленно работы приостановить, организовать работу в соответствии требованиям охраны труда и промышленной безопасности.

Во второй половине дня при подъеме очередной панели происходит ее соскальзывание со специальных захватов. Панель падает на работника, находящегося непосредственно под работающей стрелой крана. Работник получил травмы не совместимые с жизнью.

Анализ ситуации

Данная ситуация является эталонной, т. к. подобные ситуации происходили ранее на других строительных объектах, таких как Амурский нефтеперерабатывающий завод, г. Свободный, завод по переработке сжиженного газа «Ямал СПГ. Трейн 1» п. Сабетта.

О подобных происшествиях на постоянной основе на все проекты приходит рассылка для ознакомления и предотвращения в последующем подобных инцидентов на строительных площадках. Информация распространяется путем проведения внеплановых совещаний с инженерно-техническими работниками, проведением стоп-часов с рабочим персоналом и распространением Молний на информационных досках в местах отдыха персонала. Отсюда можно сделать вывод, что ответственный руководитель работ и работник-пострадавший владели информацией об опасности при производстве работ подобным образом, но пренебрегли этим.

Расследование несчастного случая, а также анализ ситуации и разработка корректирующих мероприятий проводилась комиссией, состоящих из квалифицированных специалистов с многолетним опытом работы на подобных проектах.

Для объективного анализа ситуации в таблице представлены критические факторы, непосредственные причины, системные причины произошедшего.

Таблица

<i>Критический фактор</i>	<i>Непосредственные причины</i>	<i>Системные причины</i>	<i>Корректирующие/предупреждающие действия</i>
<p>1. Работник вошел в опасную зону ведения работ по подъему сэндвич-панелей.</p> <p>2. Падение груза</p>	<p>1. Соблюдение действующих правил и инструкции.</p> <p>1.1. <i>Нарушение процедур отдельным работником:</i> работник знал, что запрещено заходить в зону погрузочно-разгрузочных работ, но нарушил данное требование.</p> <p>1.3. <i>Нарушение процедур (разовое) руководителем:</i> рабочее место не подготовлено соответствующим образом, а именно: опасная зона не была ограждена, не были удалены работники из опасной зоны.</p> <p>2. <i>Использование инструмента и оборудования</i></p> <p>2.3. <i>Использование неисправного оборудования (знал об этом):</i> при подъеме сэндвич – панели использовались захваты с дефектами поверхности.</p> <p>3. <i>Использование защитных средств.</i></p> <p>3.4. <i>Неиспользование/неправильное использование средств коллективной защиты:</i> отсутствовало сигнальное ограждение, чтобы препятствовать проходу в опасную зону. Отсутствовали предупреждающие и запрещающие знаки.</p> <p>4. <i>Невнимательность / неосознанные ошибки</i></p> <p>4.1. <i>Неверное принятие решения или ошибочное суждение:</i> руководитель не придал значения тому, что применяется в работе не исправные приспособления для подъема.</p> <p>5. <i>Системы/средства защиты</i></p> <p>5.1. <i>Не отвечающие требованиям или недостаточные средства коллективной защиты (предохранительные, изолирующие или защитные устройства, ограждение рабочей зоны и оборудования):</i> отсутствовало защитное ограждение, запрещающие и предупреждающие знаки.</p> <p>8. <i>Содержание рабочего места/рабочая обстановка.</i></p>	<p>1. <i>Политика и лидерство</i></p> <p>1.4. <i>Безразличие руководителя:</i> руководитель не удалил из-под груза работника.</p> <p>1.9. <i>Неправильное определение факторов поведения в отношении охраны труда и промышленной безопасности</i></p> <p>1.10. <i>Неправильный подход к факторам поведения в отношении охраны труда и промышленной безопасности</i></p> <p>3. <i>Оценка опасностей и управление рисками.</i></p> <p>3.1. <i>Отсутствие должного внимания к источникам опасности/инцидентам:</i> руководитель не придал значения тому, что панель может сорваться с захватов.</p> <p>3.2. <i>Не определены источники опасности на рабочем месте:</i> пострадавший перед совершением действий по переходу в опасную зону не оценил риски, совершал действия инстинктивно.</p> <p>16. <i>Эффективный обмен информацией.</i></p> <p>16.2. <i>Отсутствие знаков безопасности/предупреждающих знаков/знаков, предписанных правилами:</i> происшествие произошло в связи с тем, что имеющиеся источники опасности не были визуализированы предупреждающими и запрещающими знаками безопасности: «Осторожно! Возможно падение груза!» «Посторонним вход запрещен!».</p> <p>1. <i>Политика и лидерство.</i></p> <p>1.2. <i>Не отвечающее требованиям лидерство:</i> - сотрудник ответственный за безопасную</p>	<p>1. Провести оценку рисков при производстве погрузочно-разгрузочных работ на строительной площадке.</p> <p>2. Разработать и утвердить руководителем план мероприятий по митигации рисков при работе с подъемными кранами всех видов, согласовать данный план с заказчиком.</p> <p>3. Обеспечить зону производства работ с применением подъемных кранов предупреждающим знаком: «Осторожно. Возможно падение груза»; запрещающим знаком: «Посторонним вход запрещен», а также огораживать опасную зону работ жесткими ограждениями во избежание прохода туда посторонних лиц.</p> <p>4. Провести внеплановый инструктаж работникам подрядных и субподрядных организаций, производящим погрузочно-разгрузочные работы с применением подъемных сооружений, подъемных механизмов на тему безопасного проведения погрузочно-разгрузочных работ на территории предприятия и объектах строительной площадки, а так же на объектах, переданных подрядным и</p>

	<p>8.5. Не отвечающая требованиям организация рабочего места: не ограждена опасная зона, не выставлены сигнальщик и наблюдающий, не удалены посторонние из опасной зоны.</p>	<p>организацию погрузочно-разгрузочных работ не проверил надежность крепления панели;  3. Оценка опасностей и управление рисками.  3.3. Неадекватное определение источников опасности на рабочем месте: перед началом погрузочно-разгрузочных работ была проведена оценка рисков, но риск срыва панели с захватов не был учтен, корректирующие мероприятия не были разработаны.</p>	<p>субподрядным организациям для выполнения работ по акту.  5. Провести внеплановую проверку мест проведения погрузочно-разгрузочных работ на объектах.  6. При проведении инструктажей обеспечить информирование всех работников о мерах безопасности при перемещении грузов на строительной площадке (с учетом уроков, извлеченных из происшествий).  7. Перед началом погрузочно-разгрузочных работ ответственным руководителям работ, а также рабочим, задействованным в работах, в обязательном порядке проверять наличие и надежность закрепления материала при перемещении с использованием погрузчиков всех видов.  8. При производстве работ в обязательном порядке использовать специализированные грузозахватные приспособления, исключающие падение грузов.</p>
--	--	---	---

### Заключение

Пренебрежение требованиями нормативно-правовых актов РФ в области охраны труда и промышленной безопасности, а также халатное отношение к своим должностным обязанностям приводят к трагедиям с необратимыми последствиями.

2 специалиста из 3-х, отвечающих за безопасное производство работ пренебрегли информацией о подобных происшествиях, и как следствие, несчастный случай с летальным исходом. Если бы ответственный руководитель работ и руководитель отдела охраны труда компании отреагировали должным образом на мои замечания, трагедии можно было бы избежать.

*Вывод:* на проекте в общем и в компании, с работником которой произошел несчастный случай, в частности, требуют корректировки следующие элементы системы управления охраны труда и промышленной безопасности:

- Политика и Лидерство;

- Оценка опасностей и управление рисками;
- Вовлечение и мотивация работников;
- Эффективный обмен информацией.

### Деловая игра «Потерпевшие кораблекрушение» [19]

*Цель* деловой игры: знакомство с методом математической статистики (метод ранговой корреляции Спирмена) как средством математической обработки результатов эксперимента; диагностика индивидуальной особенности личности – степени эффективности деятельности в индивидуальной и групповой работе (обработка результатов на уровне статистической значимости); рефлексия личной коммуникативной компетентности как необходимого качества личности в групповой работе; изучение процесса выработки и принятия группового решения в ходе общения и групповой дискуссии.

*Время* проведения: около 1 часа.

*Оборудование* для участников игры: тетрадный листок в клеточку, ручка, карандаш, линейка, калькулятор.

#### Порядок проведения

1. Ознакомление всех участников с условиями игры (см. приложение 3.1.).
2. Работа должна осуществляться одновременно с заполнением таблицы 1 (11 колонок, 1-ая – 10 клеток, остальные – по 2 клетки). Необходимо приготовить рабочее поле на тетрадном листе в клеточку.

Таблица 1

Список неповрежденных предметов	Инд. ранжирование предметов	Групповое ранжирование предметов	Инд. Ранжир. Предметов после группы	Ранжирование экспертов	Разность (D) №2-5	D <sup>2</sup>	Разность (D) №4-5	D <sup>2</sup>	Разность (D) №3-5	D <sup>2</sup>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Секстант										
2.Зеркало д/бритья										
...										
...						Сумма		Сумма		Сумма

3. Заполните колонку №1 – внесите перечисленные оставшиеся целыми предметы в той последовательности, которую вам зачитывают из приложения 3.1.

4. Попросите каждого из них самостоятельно проранжировать указанные предметы с точки зрения их важности для выживания (поставьте цифру 1 у самого важного для вас предмета, цифру 2 – у второго по значению и т. д., цифра 15 будет соответствовать самому менее полезному предмету). Работайте в колонке №2.

На этом этапе упражнения, дискуссии между участниками запрещены. Отметьте среднее индивидуальное время выполнения задания (10 мин.).

5. Разбейте группу на подгруппы примерно по 6 человек. Одного студента из каждой подгруппы попросите быть экспертом.

Предложите каждой подгруппе составить общее для группы ранжирование предметов по степени их важности (так же, как они это делали по отдельности). Работайте в колонке №3. Важное условие – у каждого члена группы номер ранжирования должен быть одинаковый – такой, как решила группа.



На этом этапе обязательна дискуссия по поводу выработки решения. Отметьте среднее время выполнения задания для каждой подгруппы (20 мин.).

6. В колонке №4 необходимо снова работать самостоятельно. Наверное, некоторые участники деловой игры остались не согласны с мнением группы, и теперь есть возможность свое мнение отразить в этой колонке.

7. В колонке №5 – ответы экспертов (зачитывается, участники – заполняют колонку №5), (см. приложение 3.2.).

8. В следующих колонках начинаются вычисления, в частности, в колонке №6 – просчитывается эффективность индивидуального решения (сравнивается с мнением экспертов). Для этого по каждому пункту: ранг из колонки №2 – вычитается ранг из колонки №5.

9. В колонке №7 возводится в квадрат каждое число из предыдущей колонки; внизу колонки вычисляется сумма  $d$  квадрата. Данное число далее в нижеприведенной формуле умножается на 6 в числителе для вычисления эмпирического значения. Полученное десятичное число следует отложить на нижеприведенной оси достоверности.

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum (d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)},$$

где  $D$  – разность между рангами (без отрицательного знака),  $N$  – количество ранжированных предметов (у нас это число равно 15).

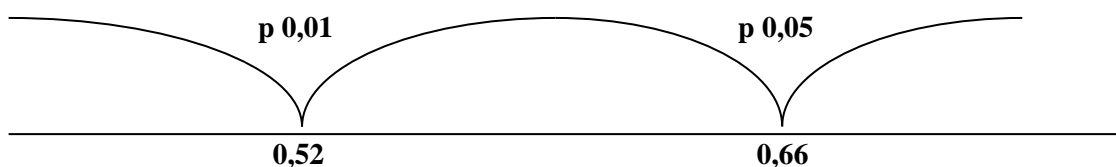
Связь достоверна, если  $r_{s \text{ эмп.}} \geq r_s 0,05$ , и  $r_{s \text{ эмп.}} \geq r_s 0,01$ . Определим критические значения  $r_s$  для  $n = 15$ . Для этого воспользуемся таблицей критических значений коэффициента корреляции Спирмена.

$$r_{\text{скр.}} = \begin{cases} 0,52 (\rho \leq 0,05) \\ 0,66 (\rho \leq 0,01) \end{cases}; r_{\text{эмп.}} \geq r_{\text{скр.}}$$

10. Далее, в колонке №8 – просчитывается эффективность вашего индивидуального решения после групповой работы (насколько для Вас эффективна работа в группе) – оно сравнивается с мнением экспертов по каждому пункту: ранг из колонки №4 – вычитается ранг из колонки №5.

11. В колонке №9 возводится в квадрат каждое число из предыдущей колонки; внизу колонки вычисляется сумма  $d$  квадрата. Данное число далее в нижеприведенной формуле умножается на 6 в числителе для вычисления эмпирического значения. Полученное десятичное число также следует отложить на нижеприведенной оси достоверности.

*Нет корр. связи с экспертами – значит, вы «утонули»*



12. Подобная работа с вычислениями производится в колонке №10 – просчитывается эффективность группового решения (если есть желание узнать: в таком составе группа «выжила» или «утонула»). Ранг по каждому пункту сравнивается с мнением экспертов: ранг из колонки №3 – вычитается ранг из колонки №5.

13. В колонке №11 возводится в квадрат каждое число из предыдущей колонки; внизу колонки вычисляется сумма  $d$  квадрата. Данное число далее в нижеприведенной формуле умножается на 6 в числителе для вычисления эмпирического значения. Полученное десятичное число следует также отложить на нижеприведенной оси достоверности и сравнить его с предыдущими отложенными числами.

Какое значение больше: при индивидуальном решении поставленной задачи (до или после групповой работы) или при групповом решении – у каждого будет свой вывод, который можно обсудить при анализе деловой игры.

14. Далее следует обсудить ход дискуссии в каждой группе (анализ дискуссии прилагается); эффективность групповых решений, принимавших участие в деловой игре, (см. приложение 3.3).

Дополнительный комментарий к рефлексии игры (возможность обсудить).

1. Это упражнение дает возможность количественно оценить эффективность группового решения.

2. В группе возникает большее количество вариантов решения и лучшего качества, чем у работающих в одиночку.

3. Решение проблем в условиях группы обычно занимает больше времени, чем решение тех же проблем в одиночку.

4. Решения, принятые в результате группового обсуждения, оказываются более рискованными, чем индивидуальные решения.

5. Участник, обладающий особыми умениями (способности, знания, информация), связанными с групповой задачей, обычно более активен в группе, вносит больший вклад в выработку групповых решений.

### Условие игры

Представьте себе, что вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи километров от ближайшей земли. Действие происходит в наши дни.

Ниже дан список 15 предметов, которые остались целыми и не поврежденными после пожара. В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и все перечисленные ниже предметы. Имущество оставшихся в живых людей составляют пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять однодолларовых банкнот.

1. Секстант.
2. Зеркало для бритья.
3. Канистра с 25 литрами воды.
4. Противомоскитная сетка.
5. Одна коробка с армейским рационом.
6. Карты Тихого океана.
7. Надувная плавательная подушка.
8. Канистра с 10 литрами нефтегазовой смеси.
9. Маленький транзисторный радиоприемник.
10. Репеллент, отпугивающий акул.
11. Два квадратных метра непрозрачной пленки.
12. Один литр рома крепостью 80%.
13. 450 метров нейлонового каната.
14. Две коробки шоколада.
15. Рыболовная снасть.

### Ответы экспертов – спасателей

Согласно мнению экспертов, основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания в течение этого периода. Следовательно, самым важным для вас являются зеркало для бритья и канистра нефтегазовой смеси. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям. Вторыми по значению являются такие вещи, как канистра с водой и коробка с армейским рационом. Информация, которая дается ниже, очевидно, не перечисляет все возможные способы применения данного предмета, а скорее указывает, какое значение имеет данный предмет для выживания.

Основная причина более высокой оценки сигнальных средств по сравнению с предметами поддержания жизни (пищей и водой) заключается в том, что без средств сигнализации почти нет шансов быть обнаруженными и спасенными. К тому же в большинстве случаев спасатели приходят в первые тридцать шесть часов, а человек может прожить этот период без пищи и воды.

1. Зеркало для бритья. / Важно для сигнализации воздушным и морским спасателям.
2. Канистра с нефтегазовой смесью. / Важна для сигнализации. Может быть зажжена банкнотом и спичкой и будет плыть по воде, привлекая внимание.
3. Канистра с водой. / Необходима для утоления жажды.
4. Коробка с армейским рационом. / Обеспечивает основную пищу.
5. Непрозрачная пленка. / Используется для сбора дождевой воды и для защиты от непогоды.
6. Коробка шоколада. / Резервный запас пищи.
7. Рыболовная снасть. / Оценивается ниже, чем шоколад, потому что в данной ситуации «синица» в руках лучше «журавля» в небе. Нет уверенности, что вы поймаете рыбу.
8. Нейлоновый канат. / Можно использовать для связывания снаряжений, чтобы оно не упало за борт.
9. Плавательная подушка. / Спасательное средство на случай, если кто-то упадет за борт.
10. Репеллент, отпугивающий акул. / Назначение очевидно.
11. Ром, крепостью 80%. / Содержит 80% алкоголя — достаточно для использования в качестве антисептика, в других случаях имеет малую ценность, поскольку употребление может вызвать обезвоживание.
12. Радиоприемник. / Имеет незначительную ценность, так как нет передатчика.
13. Карты Тихого океана. / Бесполезны без дополнительных навигационных приборов. Для вас важнее знать, не где находитесь вы, а где находятся спасатели.
14. Противомоскитная сетка. / В Тихом океане нет moskitov.
15. Секстант. / Без таблиц и хронометра относительно бесполезен.

### Психологические особенности ведения деловой дискуссии

Дискуссия – процесс продвижения и разрешения проблем путем сопоставления, столкновения, ассимиляции, взаимообогащения предметных мнений участников по содержанию решаемой проблемы.

Выделяют следующие тапы деловой дискуссии: 1. вступление в контакт; 2. постановка проблемы (что обсуждается, зачем, в какой степени нужно решить проблему, какова цель дискуссии); 3. уточнение предмета общения и предметных позиций участников; 4. выдвижение альтернативных вариантов решения проблемы; 5. конфронтация участников; 6. обсуждение и оценка альтернатив, поиск элементов сходства; 7. установление согласия через выбор наиболее приемлемого или оптимального решения проблемы.

Неэффективная дискуссия часто завершается на 4-5 этапах – выдвижения альтернативных позиций и возникновения конфронтации участников, не выходя на уровень совместного решения проблемы.

Возможны различные способы вступления в контакт: например, выпрямленная поза с подбородком, параллельным земле, с жестким немигающим взглядом или отсутствие контакта глаз, медленная речь с паузами олицетворяет «доминирование сверху»; приниженная поза, постоянные движения глаз вверх-вниз, быстрый темп речи свойственны при позиции «подчинения снизу»; раскованность, мышечная освобожденность, синхронизация темпа речи, равенство ее громкости демонстрирует общение «на равных».

Для деловой дискуссии очень важен предмет общения и отношение участников к нему. Способность понимать предметные позиции партнеров (т. е. представление о ситуации, о проблеме) и свою собственную предметную позицию — необходимое условие успеха делового общения.

В дискуссии велика роль ведущего. Он должен сформулировать цель и тему дискуссии (что обсуждается, зачем нужна дискуссия, в какой степени следует решить проблему). Целью дискуссии может быть: 1. сбор и упорядочивание информации по обсуждаемой проблеме; 2. поиск альтернативных подходов к решению проблемы, их обоснование; 3. выбор оптимальной альтернативы.

Далее ведущий должен: 1. установить время дискуссии (20-30-40 минут или более); 2. заинтересовать участников дискуссии (изложить проблему в виде некоторого противоречия); 3. добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками, проверив это контрольными вопросами или попросив участников задавать вопросы; 4. организовать обмен мнениями (желающим или по кругу); 5. активизировать пассивных (обратиться к молчащему с вопросом, с просьбой помочь); 6. собрать максимум предложений по решению обсуждаемой проблемы (свои предложения высказать после того, как выслушаны мнения всех участников); 7. не допускать отклонений от темы (тактично останавливать, напоминать о целях дискуссии); 8. уточнять неясные положения, пресекать оценочные суждения о личности участников; 9. помогать группе прийти к согласованному мнению; 10. в конце дискуссии четко подвести итоги, сформулировать выводы, спектр возможных решений, сопоставление целей дискуссии с полученными результатами, подчеркнуть вклад каждого в общий итог, отметить наиболее эффективных участников, поблагодарить всех участников.

## Структура внутриличностного конфликта

(по Деркач А.А., Селезневой Е.В.) [6]

### 1. Деятельностный аспект стремления личности к самоосуществлению:

1. конфликт отсутствия цели – невозможность или неспособность постановки значимых целей жизни, наличие которых представляется субъективной ценностью;
2. операциональный конфликт – при наличии значимых целей жизни индивид сталкивается с невозможностью или неспособностью выбора средств и методов для их достижения;
3. конфликт утраты значимости деятельности – характерно ощущение, что осуществляемая деятельность не ведет к достижению «акме» и самоосуществлению;
4. конфликт «зоны комфорта» – отказ от деятельности, направленной на достижение «акме» и самоосуществление, в пользу другой деятельности, которая представляется менее важной (подавление более значимых задач менее значимыми).

### 2. Хронологический аспект стремления личности к самоосуществлению:

1. конфликт ретроактивного смещения временной перспективы – преобладание ценности индивидуального прошлого личности по сравнению с настоящим и будущим по причине оценки человеком своего прошлого как времени, в котором объективные и субъективные обстоятельства наиболее способствовали достижению «акме» и самоосуществлению;
2. конфликт проактивного смещения временной перспективы – гипертрофированная ценность индивидуального будущего, которое, по мнению человека, содержит гораздо более благоприятные перспективы достижения «акме» и самоосуществления, чем настоящее.

### 3. Длительность конфликта:

1. кратковременный (ситуативный) внутриличностный конфликт – имеет короткие временные рамки, доминирование одного из его полюсов происходит достаточно быстро;
2. затяжной внутриличностный конфликт – характеризуется значительной протяженностью во времени. Человек долгое время оказывается не в состоянии сделать выбор. Ситуация поляризации отмечена выраженным состоянием дискомфорта и в результате в психологической реальности личности создается травмирующая картина конфликта.

### 4. Сила конфликта:

1. потенциальный конфликт – слабая выраженность поляризации смысловых образований, продолжающаяся до тех пор, пока субъект не приступил к реализации деятельности, несущей противоречивые ценностные отношения;
2. компенсированный конфликт – возникает в момент осознания поляризации смысловых образований и определяется тем, что разность силы обоих полюсов и их тенденция к доминированию стремятся к нулю;
3. декомпенсированный конфликт – возникает в результате принятия решения и характеризуется возрастанием ценностно-смысловой значимости (доминированием) одного из полюсов и ослаблением дискомфорта.

### *5. Форма конфликта:*

1. деструктивный конфликт – связан с попустительским отношением субъекта к конфликту, приводит к психическому истощению, ослаблению здоровья, снижению уровня акмеологической культуры;

2. конструктивный конфликт – контролируемое и управляемое взаимодействия субъекта со своим конфликтом; увеличивает личностный ресурс, повышает эффективность процесса саморазвития, обеспечивает высокий уровень акмеологической культуры.

### *б. Функции конфликта в контексте акмеологической культуры:*

1. интегрирующий конфликт – полное разрешение конфликта, в результате чего происходит позитивная интеграция личности и, как следствие, достижение «акме» и самоосуществления;

2. дезинтегрирующий конфликт – возникает как следствие негативного разрешенного или неразрешенного внутриличностного конфликта, что приводит к негативной дезинтеграции личности, развитию негативного психического состояния и отдалению самоосуществления.

## **Виды внутриличностного конфликта нравственных оснований**

*(часть возможных внутриличностных конфликтов по философии В. Соловьева) [4]*

### *1. Конфликт поиска человеком смысла жизни безотносительно к нравственному добру.*

*1.1. Конфликт понимания* – человек не осознает взгляд на свою жизнь на нравственных основаниях и эмоционально реагирует либо осознанно представляет его во взглядах-заблуждениях:

а) теоретический пессимизм – осознанно демонстрирует в речи внутреннюю несостоятельность жизни, ее противоречивые требования, умозаключения отрицают смысл жизни; проявляет негативные эмоциональные реакции относительно данной темы;

б) осознанно рассуждает о смысле жизни, который состоит во всем красивом, исключительно эстетическом, безотносительно к нравственному добру; демонстрирует восхищение только относительно исключительно эстетического;

в) смысл жизни человек осознает в добре, которое надо принять без рассуждений (семья, отечество, церковь); может эмоционально участвовать в дискуссиях на эти темы; не критичен;

г) понимает наличие добра лишь в субъективных душевных состояниях, присущих для отдельно взятого человека и соответственно реагирует на добрые отношения с ним; недоверчив к добру от социальных сообществ; не критичен.

### *1.2. Конфликт реализации:*

а) человек в действиях демонстрирует практический пессимизм как привязанность к внешним объектам бытия; могут наблюдаться отчаяние как бездействие либо крайние формы саморазрушительных действий или негативного поведения;

б) в действиях и поступках подтверждает смысл жизни во всем красивом: коллекционирование, одежда, быт, образ жизни человека исключительно в эстетическом, безотносительно к нравственному добру;

в) демонстрирует бездействие относительно добра в жизни (семья, отечество, церковь), т. к. убежден, что это не требует какого-либо обязательного личного содействия в осознании и содействии, продолжающемся развитии и росте;

г) дискусирует о добре, действиями и поступками демонстрирует веру в «хороших людей» на основе субъективной оценки, проявляет к ним взаимно добрые отношения; не участвует в добрых делах в обществе.

## *II. Конфликт общих внутренних признаков добра.*

### *2.1. Конфликт понимания:*

а) человек допускает ошибки в понимании подлинных, содержательных признаков добра (его чистоты и самозаконности, полноты и всеединства);

б) свои и чужие действия и поступки объясняет в зависимости от каких-либо внешних условий и внутренних причин; может участвовать в дискуссиях по этому вопросу;

в) убежден не доверять людям, т. к. не верит в безусловное присутствие добра в человеческой природе, что подтверждают его высказывания;

г) допускает ошибки в объяснении нравственных отношений – стыда, жалости (сострадания), благоговения.

### *2.2. Конфликт реализации:*

а) человек испытывает внутреннюю тревожность и для него характерно эпизодическое участие в добрых делах, результат которых зависит от внешних условий и субъективных причин, а потому не очевиден;

б) демонстрирует неверие в добро людей при взаимодействии с ними, поэтому может быть сдержан, холоден либо приветливо отказывается от взаимодействия;

в) демонстрирует проблему проявления в жизни нравственных отношений – стыда, жалости (сострадания), благоговения.

## *III. Конфликт нравственного самоутверждения человека.*

### *3.1. Конфликт понимания:*

а) человек ошибается в знании форм нравственного самоутверждения (аскетизма, борьбы духа и плоти, альтруизма); может участвовать в дискуссиях по этому вопросу;

б) не различает нравственные формы самоутверждения в действиях и поступках других людей;

в) не может определить свою настоящую форму самоутверждения;

### *3.2. Конфликт реализации:*

а) человека беспокоит личное проявление какой-либо формы нравственного самоутверждения (аскетизма, борьбы духа и плоти, альтруизма);

б) может проявлять аскетизм в одной из форм (например, как страдательную жизнь, подчиняя свою материальную природу силе духа; подвижничество или служение; строгость и пост; воздержанность и скупость; отказ и бойкот);

б) ощущает какую-либо стадию борьбы плоти и духа – внутреннее саморазличение плоти от духа (первая стадия), самообладание как действенное отстаивание духом своей независимости (вторая стадия), явное преобладание духа над плотью (третья стадия); ощущает психологический захват, который проявляется сначала в помысле, затем в воображении, а потом в пленении, что при негативном разрешении влечет болезненное душевное состояние;

в) не различает проявление правдивого альтруизма с лживым эгоизмом (может проявляться в области семейного, национального, государственного, вероисповедального вопросов); затрудняется в выполнении правил жизни «никого не обижать» и «всем помогать»; бездействует, не участвует в



естественном альтруизме – содействии организациям, если они верны добру, и указывании на их истинные обязанности в случаях уклонения.

#### *IV. Конфликт нормы и правил своей жизни относительно добродетели.*

##### *4.1. Конфликт понимания:*

а) человек затрудняется в объяснении критериев нравственной оценки отношений ко всему с позиции следующих «философских добродетелей»: справедливости, равенства, правосудия, божественной справедливости;

б) допускает ошибки в понимании содержания добродетелей – бескорыстия и великодушия, щедрости, терпеливости и терпимости, правдивости, ложности (материальной) и лживости (нравственной), правды или должного, нравственного добра или безусловно-должного, блага или безусловно-желательного;

в) затрудняется в определении «богословских добродетелей»; ошибается при выделении единства нравственных основ и безусловного начала нравственности.

##### *4.2. Конфликт реализации – человек испытывает сложности в действиях и поступках на основе:*

а) справедливости, равенства, правосудия, божественной справедливости;

б) бескорыстия и великодушия, щедрости, терпеливости и терпимости, правдивости, правды или должного, нравственного добра или безусловно-должного, блага или безусловно-желательного, проявляя ложность (материальную) и лживость (нравственную);

в) «богословских добродетелей», не испытывая стыда или «угрызений совести», не проявляя жалости в социальных взаимоотношениях, а также везде, где это должно.

#### *V. Конфликт отношений личности и общества на нравственных основаниях.*

##### *5.1. Конфликт понимания:*

а) человек внутренне убежден относительно противоборства личности и общества; может участвовать в дискуссиях по этому вопросу, в том числе пассивно, в качестве слушателя;

б) отсутствует сознание лично-общественной солидарности на нравственных основаниях, т. к. не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра, становлении вечного нравственного содержания в обществе;

в) не верит в действенность права как системы регулирования в обществе относительно безусловного нравственного начала, не допускающего известных проявлений зла, пока общественное сознание не совершенно; убежден, что вопросы может решать по личному представлению, возможно, нарушая общественно-правовые нормы; не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра в правовом вопросе;

г) оценивая какие-либо проблемы в уголовном вопросе, уходит от нравственных оснований, тем самым нарушая законные права трех сторон: право обиженного на защиту, право общества на безопасность, право обидчика на вразумление и исправление; не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра в уголовном вопросе;

д) убежден в невозможности управления экономическими факторами и законами на основе нравственных оснований, утверждает неуправляемость экономических отношений; не критичен; не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра в экономическом вопросе; может участвовать в соответствующих дискуссиях;

е) отрицает обязанность каждого лица участвовать в защите своего отечества; не видит своей роли в противодействии собирательному злу, не задумывается о способах участия в деле внутреннего нравственного перерождения человечества.

#### *5.2. Конфликт реализации:*

а) действиями и поведением человек демонстрирует противоборство с обществом, которое может выражаться в различных формах – от лидерства в несанкционированных митингах до тайной подрывной деятельности; может участвовать в дискуссиях по этому вопросу;

б) человек демонстрирует безразличие и бездействие относительно становления общего дела абсолютного добра в общественной жизни;

в) лично участвует либо допускает проявления зла в обществе, не испытывая «угрызений совести»; решает вопросы по личному представлению, безотносительно нравственного добра; действием либо бездействием содействует подобному поведению у других;

г) вольно или невольно, эпизодически или регулярно человек нарушает закон в различных вопросах (уголовном, экономическом и пр.); может активно участвовать в дискуссиях по этим вопросам, поддерживая сторону собирательного зла;

е) всячески препятствует вопросам защиты своего отечества, не патриот.

### *VI. Конфликт религиозного начала в нравственности.*

#### *6.1. Конфликт понимания:*

а) человек испытывает трудности или не признает нормальных отношений родителей и детей, где существует здоровое превосходство и объективная зависимость детей от родителей; не ощущает благоговения к родителям;

б) испытывает внутренние трудности признания или не признает над собой ничего высшего (мнимое безбожие или бесчестие).

#### *6.2. Конфликт реализации:*

а) человек является участником ненормальных отношений отцов и детей, для которых характерно постоянное конфликтное взаимодействие либо отсутствие взаимодействия и общения;

б) не имеет никаких обязательств перед собой, родителями, обществом, демонстрирует своеволие, непредсказуемость.

### *VII. Конфликт общих основ религии и нравственной организации человечества в целом.*

#### *7.1. Конфликт понимания:*

а) человек испытывает трудности признания требований религиозной нравственности: «имей в себе Бога» и «относись ко всему по-Божьи»;

б) не осознает своего участия в деятельности для народа и для человечества на основе нравственного добра.

#### *7.2. Конфликт реализации:*

а) человек демонстрирует словом и делом полное религиозное отношение к жизни, состоящее из трех нравственных категорий:

1) несовершенства в нас; 2) совершенства в Боге; 3) совершенствования как своей жизненной задачи;

б) препятствует либо не участвует в собирании Вселенной как основы совершенного нравственного порядка.

## База тестовых заданий к УП «Акмеология ситуаций»

## п. 1.1.

1. Соотнесите термины и их содержание:

1. объективистское направление	А. стремится свести ситуационный подход к личностному смыслу, т. к. опирается на субъективную интерпретацию явлений, окружающих личность
2. субъективистское направление	Б. фрагмент мира объективного существующего; данный фрагмент выделяется личностью с целью его преобразования, для совершения соответствующих действий: это может быть цель познания мира и соответствующих познавательных действий; это может быть цель преобразования мира и соответствующих действий преобразования
3. ситуация в рамках объективистского направления	В. определенный вид его объективных, не зависящих от человека закономерностей; отмечается как одно из наиболее популярных направлений в данном подходе, которого придерживаются большинство ученых-современников
4. объект ситуации в рамках объективистского направления	Г. реально существующая ее часть – это может быть фрагмент или идеальная/материальная модель объективного мира, взятая для рассмотрения

2. Укажите характеристики субъекта ситуации:

1) обстоятельства, которые выделяются субъектом для решения определенной задачи и являются частью объективной действительности;

2) характеристика ситуации в целом;

3) индивидуальные знания (фундаментальные и прикладные, представленные в форме опыта решения ситуаций), которыми обладает субъект в силу того, что он выступает в определенной ситуации в роли активной позиции;

4) объективные условия, которые выделяются субъектом в ходе событий или решения им определенной задачи, или ситуации в целом.

3. Соотнесите термины и их содержание субъективистского направления понимания ситуации:

1. субъект	А. понимая данную характеристику человека как действующего лица, как основу его самостоятельности, когда по отношению к вещам, самому себе, событиям и явлениям, человек превращает их в объект, конструкцию целенаправленных преобразований, начиная рассматривать, анализировать, комбинировать, использовать их в качестве средства
2. субъективная позиция	Б. активный участник, позиция которого может быть субъективная и субъектная
3. субъектная позиция	В. понимая позицию как «очки», через которые человек смотрит на окружающий мир
4. объект	Г. представлен в форме субъективного отражения реальности, он включен в процесс познания локально и может быть представлен: отдельными сторонами точек зрения определенного события, ситуации; переживаниями и эмоциями и т. п.; при этом, одна сторона познания может быть включена в различные схемы рассуждения

4. Выберите характеристики субъект-объектных отношений в рамках интеракционистского подхода:

1) поиск причин возникновения ситуации;

2) характеристика расстояния – степень отдельности от других объектов действительности;

3) характеристика с уникальности ситуации для субъекта – рефлексия аспектов неповторимости ее понимания;

4) характеристика уникальности объектов ситуации для субъекта – рефлексия неповторимости описания социальных и культурных объектов субъектом.

5. Соотнесите термины и их содержание в рамках интеракционистского подхода понимания и изучения ситуации:

1. локальность	А. ориентирование ситуации на прогнозируемый результат, который возможен в определенных условиях и в конкретных границах, что обеспечивает простоту понимания, доступности объекта
2. дискретность	Б. акцент на функциональном аспекте ситуации, востребованном в данный момент
3. функциональность	В. изучение не столько закономерностей, сколько локальных сторон отражения объекта, которые подчиняются соответствующим локальным правилам – способ видения объекта, рассмотрение объекта в его неповторимости, уникальности, единичности
4. конкретность	Г. вырывание объекта из его связи с другими объектами, обособляя его отдельные стороны, изучая его отражение различными способами

6. Вставьте пропущенную фразу: «Сущность ситуационного подхода в образовании состоит в том, чтобы не только применять знания, но и формировать ... их использования для решения задач различной степени сложности».

7. Понимание реальности в теории ситуаций может представлять:

- 1) психологизм ситуации;
- 2) магнитизм ситуации;
- 3) для описания ситуации как структуры;
- 4) для описания ситуации в динамическом состоянии;
- 5) для описания связей между ситуациями.

8. Соотнесите термины и их содержание:

1. смысл	А. представлена феноменами бессознательного (страхом, тревогой, сомнением, угрызением совести, отчаянием, чувством вины, тоской, одиночеством, надеждой, убежденностью в собственной правоте и т.п.), которые могут сопровождать деятельность и бытие человека, оказывая эмоционально насыщенное влияние
2. периферия содержания поля сознания	Б. сложный комплекс структурных компонентов сознания, состоящий из чувственных образов, фрагментов свернутой внутренней речи, различных эмоциональных окрасок, различной степени контроля со стороны сознания, которые наполняют сознание человека в условиях воздействия каких-либо внешних факторов
3. целерациональное ядро смысла	В. имея изменчивую структуру, смысл определяет внимание субъекта, которое направлено на центр этого поля; структурные компоненты представлены компонентами психологической теории деятельности
4. подавляющая доминанта	Г. феномены, которые прорвались в сознание и претендуют на позицию ведущего фактора, который в целом может повлиять на конечный результат действия (от положительного, до отрицательного, разрушительного) или деятельности в целом

9. В проблеме локальной ситуационной методологии современник выделяет следующие уровни:

- 1) знаниевый уровень;
- 2) деятельностный уровень;
- 3) индивидуально-субъектный уровень;
- 4) ситуационный уровень;
- 5) общетеоретический уровень.

10. Ситуационный подход в педагогике духовности предполагает работу:

- 1) с ценностно-смысловой сферой личности;
- 2) с навыками рефлексии, позволяя обнаружить личности смыслы своего бытия;
- 3) чувственное жизнепонимание – субъективный мир ощущений;
- 4) пространственное жизнепонимание – связанное с освоением пространства;
- 5) с процессом выбора правильного решения и его совершения;
- 6) с процессом анализа объективно наблюдаемой деятельности.

## п. 1.2.

### 1. Соотнесите термины и их содержание:

1. профессиональные задачи-приложения	А. предполагается непосредственное исполнение действий; способ мышления о выполнении задачи хранится в двигательной памяти человека, что способствует непосредственному действию
2. профессиональные задачи-адаптация	Б. предполагают применения имеющихся знаний в условиях, когда процедура решения четко определена; способ решения такой проблемной ситуации определен, имеется четкая ментальная модель того, как должно быть
3. профессиональные задачи-производство	В. направлены на приспособление имеющихся знаний к неким новым условиям либо к контексту изменяющейся ситуации, что предполагает несколько способов решения ситуации, из которых необходимо выбрать оптимальный, в зависимости от обстоятельств

2. Вставьте пропущенное понятие: «Под ... ученые понимают один из способов получения в дальнейшем воспроизводимого педагогического результата путем моделирования, конструирования и технологизации».

### 3. Соотнесите термины и их содержание:

1. моделирование	А. характеристика педагогического процесса, отражающая его состояние в последовательном и непрерывном движении взаимосвязанных компонентов и этапов, а также действий его участников; являясь системной категорией, предполагает управление процессом обучения
2. педагогическая технология	Б. предполагает детализацию созданного проекта, приближая его для использования в конкретных реальных условиях действительности реальными участниками отношений, что означает детальную проработку содеятельности участников образовательного пространства, например, работа с конкретными педагогическими ситуациями
3. проектирование	В. состоит в разработке идеи, которая далее воплощается в педагогическую цель, отражая создание авторских педагогических систем, процессов или ситуаций, а также основных путей их достижения
4. конструирование	Г. характеризуется дальнейшей разработкой созданной модели целевого идеала, доведение ее до уровня практического использования, что предполагает работу с условиями, способствующими преобразованию педагогической действительности – учебно-воспитательного процесса и образовательной среды

4. Вставьте пропущенную фразу: «... предполагает учет внешних и внутренних педагогических условий и включает: ситуационные задачи, анализ конкретных ситуаций, ситуационные упражнения».

### 5. Соотнесите термины и их содержание:

1. дидактическое творчество	А. одна из сложных видов деятельности педагогического работника, когда осуществляется поиск новых педагогических систем и происходит создание новых педагогических процессов, учебных ситуаций, способствующих повышению результативности обучающихся
2. научно-исследовательские компетенции	Б. специфическая обучающая деятельность педагогического работника, связанная с изобретением различных способов отбора и структурирования учебного материала, условий и методов его передачи и усвоения, которая в целом активизирует деятельность обучающихся

3. технологическое творчество	В. готовность и способность обучающегося результативно применять знания, умения, навыки в процессе решения учебно-познавательных и профессиональных задач в логике научно-исследовательской деятельности
4. организаторское творчество	Г. творческая деятельность педагогического работника в сфере управления и организаторской деятельности обучающихся, которая направлена на создание новых способов планирования, контроля, расстановки и мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию обучающихся и педагогических работников

6. В условиях выбора правильного решения, различают следующие виды задач:

- 1) задачи в условиях определенности
- 2) задачи в условиях неопределенности
- 3) профессиональные задачи-приложения
- 4) профессиональные задачи-адаптация
- 5) профессиональные задачи-производство
- 6) задачи в условиях риска
- 7) задачи в условиях нечетких данных

7. Диалогическая ситуация, направленная на совместное созидание духовности воспитуемого через построение внешнего и внутреннего диалога, предполагает:

- 1) работу с целью деятельности
- 2) работу с условиями деятельности, выводя деятельность на творческий созидательный уровень
- 3) работу с отношением субъекта к предполагаемым субъектам взаимодействия
- 4) работу с отношением педагогического работника
- 5) все указанные варианты.

8. Соотнесите термины и их содержание:

1. ситуационная задача	А. предполагает детальное исследование ситуации по заранее выделенным критериям и показателям
2. анализ конкретных ситуаций	Б. метод обучения и воспитания, предполагающий планомерное организованное повторное выполнение действия, овладения им в рамках конкретной ситуации, подкрепленной историческими сведениями, результатами исследований, формами отчетности и другой информацией
3. ситуационное упражнение	В. поиск соответствующего способа достижения цели, что позволяет обучающимся осуществлять интеллектуальные операции в процессе работы с информацией последовательно в следующей логике: ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка

9. Целевая, содержательная, процессуальная стороны воспитания предполагают следующие методы:

- 1) методы формирования сознания (целевая сторона воспитания)
- 2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (содержательная сторона воспитания)
- 3) методы стимулирования (процессуальная сторона воспитания)
- 4) все указанные варианты.

10. Вставьте термин: «... – способ педагогического воздействия, представляющий совокупность способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий; применяется в сочетании со средствами и приемами, которые взаимосвязаны и реализуются в единстве».

### п. 1.3.

1. Соотнесите термины и их содержание:

1. личностный адаптационный потенциал	А. нарушения поведения, которые связаны со стрессовой ситуацией и проявляются тогда, когда стресс уже прошел
2. посттравматический стресс	Б. характеристика личности, отражающая ее возможности в психической и социальной адаптации
3. экстремальная ситуация	В. обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которая может повлечь за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей
4. чрезвычайная ситуация	Г. ситуация, внезапно возникшая и угрожающая или субъективно воспринимаемая человеком как угрожающая жизни и здоровью, личностной целостности и благополучию

2. Вставьте понятие: «Современник Гришина Н.В. отмечает трансформацию в обществе традиционной взаимосвязи «личность – среда», убедительно доказывая признание новой основополагающей характеристики в современном мире, нового фундаментального вектора происходящих изменений – ...».

3. Соотнесите термины и их содержание:

1. кризисная ситуация	А. ситуация, внезапно возникшая и угрожающая или субъективно воспринимаемая человеком как угрожающая жизни и здоровью, личностной целостности и благополучию
2. стресс	Б. ситуация, которая может нести как позитивный, так и негативный характер; часто является одним из неизбежных или необходимых моментов жизни, движущей силой развития личности, группы, общества в целом
3. копинг-механизмы	В. неспецифический ответ, реакция или состояние организма на любое предъявляемое к нему требование, которое субъективно ощущается как неблагоприятное требование/фактор (стрессор)
4. экстремальная ситуация	Г. свойственные личности изначально, либо приобретенные способы овладения трудными ситуациями посредством определенной стратегии действий в условиях ситуации угрозы

4. Объективные факторы экстремальной ситуации:

1. фактор внезапности и риска
2. фактор частоты возникновения и неопределенности
3. фактор интенсивности воздействия
4. фактор интерпретации человеком стрессового события
5. фактор влияния прошлого опыта человека
6. фактор осведомленности о ситуации

5. Соотнесите термины и их содержание:

1. подготовительный этап динамики адаптации	А. это кризис внутри психического мира личности, который возникает в момент возможности перехода человека на новую ступень развития, в случае его благоприятного разрешения (различают психодуховный, экзистенциальный, возрастной)
2. этап вхождения острых психических реакций динамики адаптации	Б. первичная дезадаптация, которая при преодолении индивидуального порога стрессоустойчивости может перейти в дезадаптацию или в крайнюю ее форму – психотические расстройства
3. внутриличностный кризис	В. познавательное поведение активно-целенаправленного или пассивного характера, проявляющееся в прогнозировании, предвидении экстремальных ситуаций

4. этап выхода психической реакции динамики адаптации	Г. ощущение неограниченных возможностей и полной свободы
---	--

6. Вставьте словосочетание: «Предметом изучения ... является психика человека под воздействием экстремальных факторов –закономерности реагирования и переживания, возможные последствия, способы коррекции и управления, а также механизмы воздействия экстремальных факторов на человека

7. Субъективные факторы экстремальной ситуации:

- 1) фактор нестандартности ситуации, новизны
- 2) фактор непривычности проявления ситуации
- 3) фактор объективно высоких нагрузок (физических и эмоциональных)
- 4) внутреннее ощущение различных эмоциогенных воздействий
- 5) чувство чрезмерного напряжения (психического, физического, эмоционального)
- 6) субъективное ощущение недостатка витальных потребностей человека

8. Соотнесите термины и их содержание:

1. эмоционально-поведенческий синдром	А. изменение познавательных процессов (ощущения, восприятия, воображения, памяти, мышления и др.) и особенностей самосознания; происходит дезорганизация мыслительной активности, что влечет оценку события как несущего негативные последствия, угрожающего субъекту
2. вегетативный синдром	Б. характерно изменение восприятия себя и ситуации в целом, что влечет за собой острые реакции психических состояний на эмоциональном и поведенческом уровнях – проявление тревоги, страха, агрессии в следующих возможных формах – плача, истерики, вербальных и физических агрессивных действиях и др.
3. когнитивный синдром	В. локальный либо тотальный характер физиологических реакций на нагрузки организма в условиях стресса, что приводит с одной стороны, к тренировке организма и повышению его стрессоустойчивости (наступает мобилизация, сопровождающаяся повышением внимания, активностью), с другой – могут стать началом стрессовых болезней
4. социально-психологический синдром	Г. не только изменение типа общения, но и изменение своего социального статуса (за счет активации внутренних ресурсов «слабый» человек может стать лидером и повести за собой людей)

9. Вставьте понятие: «Насколько полно человек будет включен в актуальность и сможет взять на себя ответственность либо останется отстраненно-пассивным – является показателем его ... ..».

10. Укажите возможные поведенческие реакции на стресс:

- 1) реакция бегства
- 2) реакция борьбы
- 3) подготовительная реакция
- 4) реакция осведомленности
- 5) реакция непривычного поведения



## п. 2.1.

1. Соотнесите термины и их содержание:

1. естественно-научная научно-методологическая ориентация	А. развивающаяся научно-методологическая ориентация, которая опирается на многообразие наук о человеке; использует недостаточно проработанную систему научных методов исследования гуманитарной психологии, где главный принцип – понять
2. общественно-гуманитарная научно-методологическая ориентация	Б. преобладающая научно-методологическая ориентация, опирается на стандарты, которые сложились со времен истории становления психологии и ее связи с естествознанием; используется традиционная система научных методов исследования, где главный принцип – объективность
3. технологическая научно-методологическая ориентация	В. предполагает вектор науки на четкие стандарты практически ориентированного прикладного знания при опосредованном взаимодействии с техническими науками; отмечается влияние двустороннего процесса в проблеме технологизации гуманитарного знания

2. Вставьте понятие: «Предмет изучения ... – целостный человек в пору его созидательной зрелости, а т. к. этот возраст охватывает период от самостоятельного выбора профессии и учебного заведения до самостоятельного планирования и организации своего времени, режима работы, способов достижения результатов, то преимущественно, предмет изучения связан с профессиональным развитием».

3. Соотнесите термины и их содержание:

1. произвольное действие	А. определяют направление, содержание и уровень психического развития личности в онтогенезе
2. движущие силы	Б. характеристика критического периода, когда личностью сделано намного больше чем делалось ранее; в результате особого действия создается некий идеальный или материальный предмет, принципиально меняющий условия и средства своего создания
3. продуктивное действие	В. такое действие, которое совершается личностью вопреки внешнему импульсу, что требует волевого усилия

4. Укажите фазы структуры возрастного кризиса:

- 1) объективная фаза
- 2) субъективная фаза
- 3) предкритическая фаза
- 4) критическая фаза
- 5) посткритическая фаза

5. Соотнесите термины и их содержание:

1. малоустойчивая позитивная устремленность	А. характеризует способность личности в проявлении высоконравственных поступков в повседневных и в трудных жизненных ситуациях
2. устойчивая позитивная устремленность	Б. характерно преобладание прочно утвердившихся нравственных мотивов, отражающихся в способности личности к самостоятельному нравственному поведению в обычных условиях
3. высокоустойчивая позитивная устремленность	В. преобладают добрые, нравственные побуждения, которые нуждаются в систематическом подкреплении

6. Вставьте понятие: «В рамках общественно-гуманитарной ориентации отмечается связь ... с философией, что реализуется на мировоззренческом и методологическом уровнях».

7. Укажите важные характеристики пробы:

- 1) внутренняя позиция

- 2) переживание
- 3) обратимость, т. е. она может воссоздаваться в иных условиях
- 4) повторение, т. е. она должна демонстрироваться некоторое количество раз.

8. Соотнесите термины и их содержание:

1. предкритическая фаза (фаза влечения)	А. характеризует переход сформированного реального отношения (действия, деятельности и т.п.) в субъективное идеальное отношение (не идеализированное)
2. критическая фаза (фаза проб)	Б. формирует представление личности о новой, идеальной форме решения какого-либо вопроса (действия, деятельности, отношения и т. п.), не допуская каких-либо погрешностей
3. посткритическая фаза	В. отмечается потребность осуществить апробирование идеального образа в различных условиях, рефлексировать связанные с этим субъективные ощущения, т. е. отмечается механизм субъективации через пробы

9. Соотнесите термины и их содержание:

1. активные методы обучения в акмеологии	А. содержит основную терминологию кейса, достоверную информацию об объекте и предмете исследования, условиях и состоянии отрасли, основных ограничениях в описании проблемы в рамках научно-технического развития страны, региона, определенной территории
2. проблемное поле кейса	Б. информация как об объекте, так и о предмете изучения, основанная на документах, фактах, цифрах
3. фактологический материал кейса	В. методы, используемые в профессиональном образовании для активизации участников образовательного процесса, перевода их из позиции пассивных слушателей в позицию активных деятелей для формирования и изучения степени сформированности надпрофессиональных навыков и способностей

10. Навыки softskills (не связаны с конкретной предметной областью) предполагают:

- 1) направление использования – решение организационных проблем
- 2) инструменты использования – аналитические инструменты, количественные и/или качественные, в зависимости от ситуации
- 3) направление использования – решение профессиональных инженерных задач
- 4) инструменты использования – методики определения параметров технического состояния оборудования и его оценки
- 5) фокус применения – определение принципов работы технических характеристик сооружений, электрических сетей
- 6) фокус применения – принятие решений в сложных ситуациях.

## п. 2.2.

1. Соотнесите термины и их содержание:

1. высокопродуктивная деятельность	А. деятельность, при которой у личности не проявляется стремление к достижению положительных социально значимых целей, в целом не отличающаяся высокими показателями качества и производительности
2. малопродуктивная деятельность	Б. деятельность, которая отличается высоким качеством по базовым показателям и допускающая процесс перевода качественных показателей в количественные с целью измерения (квантификацию), преследую позитивные социально значимые цели
3. непродуктивная деятельность	В. деятельность характеризуется низкими показателями качества и производительности, при которой личность не преследует положительные социально значимые цели

2. Вставьте понятия из предложенных: «При безусловных внутренних различиях людей, акмеология ставит задачу – выделить ... внешние характеристики ..., влияющие на становление «акме».

- А) субъективные/объективные
- Б) человека/среды

3. Соотнесите термины и их содержание:

1. неподлинное существование	А. характеризует жизнь человека, когда используется возможность сделать сознательный выбор, превратив себя в хозяина своей судьбы как результат успешного поиска и нахождения себя
2. подлинное существование (экзистенция)	Б. характеризуется такой подчиненностью человека обществу, при которой теряется уникальность, вследствие чего он так и не находит своего истинного призвания, живя по принципу «жизнь как у всех», плывя по течению жизни без осознания своего подлинного «Я»
3. «для-себя-бытие»	В. высшая реальность человека, приоритет которой составляет внутренний мир личности.
4. «для-другого-бытие»	Г. полное осознание себя возможно в различных взаимоотношениях с другими людьми, т.к. человек способен воспринимать себя только через отношение к нему другого человека

4. Вставьте понятие: «Лишь ... вектор как императив экзистенциальной теории может являться критерием акмеологической ситуации, быть условием развития личности».

5. Соотнесите термины и их содержание:

1. личностно-центрированный подход	А. субъект и ситуация неразделимы, что объясняет поведение личности, взаимовлияние и сложность изучения
2. ситуационно-центрированный подход	Б. предполагает анализ ситуационных характеристик жизненного окружения, которые могут быть возможностями либо ограничениями осуществления деятельности субъекта
3. синтез личностно-центрированного и ситуационно-центрированного подходов	В. представления о различиях в поведении людей в одной и той же ситуации, при стабильном проявлении личностных черт в схожих ситуациях (теории личностных черт)
4. подход возможности осуществления деятельности	Г. предполагает очевидную вариативность в поведении личности, что связано с его ситуационной мотивацией и отношением к ситуации

6. Вставьте понятие из предложенных: «... (интенсивность/экстенсивность) – характеристика деятельности, при которой низкая продуктивность сочетается с высокими энергозатратами».

7. Вставьте понятие: «По Мясищеву В.Н., основой морального формирования личности являются не только требования, но и знание ... с целью сопоставления собственных действий и поступков с ними для оценки и выработки субъективных оценочных суждений».

8. Соотнесите термины и их содержание:

1. воспитание	А. формируются через систему требований и знание действительности; с ними связаны эмоциональные реакции и активная позиция, которая проявляется в готовности бороться за осуществление уже сложившихся
2. убеждения	Б. может быть изучен в связи с отношением учащихся к учебным предметам или к видам промышленного труда, где успешность его формирования возможна в условиях активного включения личности в соответствующую деятельность (внешкольную)
3. интерес	В. двусторонний процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, где воспитатель может проявлять различные отношения (от требовательного, справедливого до пренебрежительного, пристрастного), а ученик – отвечать различным отношением (от искреннего уважения до показной враждебности)

9. Автор работы «Оправдание добра. Нравственная философия» – ....

- А) Альберт Камю
- Б) Бернштейн Н.А.
- В) Соловьев В.С.

10. Особенности модели акмеологической ситуации:

- 1) выделение в модели акмеологической ситуации максимального количества объективных специфических факторов среды, с тенденцией корреляции модели с факторами реальности
- 2) выделение в модели акмеологической ситуации максимального количества субъективных специфических факторов с тенденцией к рефлексии субъективного отношения в рамках внутриличностного конфликта, разрешение которого должно быть на основе нравственности, что позволит приблизить свою внутреннюю духовную суть к нравственно-этическому идеалу
- 3) выделение осознаваемых и неосознаваемых эмоциональных отношений
- 4) выделение эффективности деятельности личности в ситуации при высоких энергозатратах.

**Учебное издание**

*Гаврилюк Наталия Петровна,  
Тюстина Гульнара Гумаровна*

# **АКМЕОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ**

**Учебное пособие**

ISBN 978-5-00047-630-7



9 785000 476307

*В авторской редакции*

Технический редактор: Д.В. Вилявин  
Обложка: Д.В. Вилявин

Дата выхода: 21.06.2022  
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. листов 6,62  
Электронное издание. Объем 1,66 МБ. Заказ 2232

Издательство НВГУ  
628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4  
Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru