

**ISSN 1818-6653**

**ВЕСТНИК  
ЛЕНИНГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
имени А. С. ПУШКИНА**

**2020  
№ 4**

**PUSHKIN  
LENINGRAD STATE UNIVERSITY  
JOURNAL**

**2020  
No 4**

**ВЕСТНИК  
ЛЕНИНГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
имени А. С. ПУШКИНА**

**2020  
№ 4**

**Журнал включен  
в Перечень рецензируемых научных изданий,  
в которых должны быть опубликованы  
основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученой степени кандидата наук,  
на соискание ученой степени доктора наук**

Свидетельство о регистрации СМИ:  
ПИ № ФС 77-68611 от 03.02.2017  
**Журнал издается  
с 2006 года**  
Периодичность: ежеквартально

**Учредитель:** Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

**Редакционная коллегия**

- С. Г. Еремеев** доктор экономических наук, профессор  
(главный редактор)
- Л. М. Кобрин** доктор педагогических наук, профессор  
(зам. главного редактора)
- М. Ю. Смирнов** доктор социологических наук, профессор  
(научный редактор, 09.00.00 Философские науки)
- А. Г. Маклаков** доктор психологических наук, профессор  
(научный редактор, 19.00.00 Психологические науки)
- Л. В. Коновалова** доктор педагогических наук, профессор  
(научный редактор, 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики  
и образования; 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания;  
13.00.08 Теория и методика профессионального образования  
(Педагогические науки)
- Т. С. Овчинникова** доктор педагогических наук, профессор  
(научный редактор, 13.00.03 Коррекционная педагогика  
(сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)  
(Педагогические науки)

**Редакционный совет**

- А. Г. Асмолов** доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
- Т. А. Бороненко** доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
- О. А. Денисова** доктор педагогических наук, профессор (г. Череповец, Россия)
- Е. С. Ермакова** доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)
- А. И. Жилина** доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
- Н. Г. Камилова** кандидат психологических наук, доцент (Ташкент, Республика Узбекистан)
- Т. В. Лисовская** доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)
- Н. Н. Малофеев** доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)
- И. А. Мироненко** доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
- Л. В. Марищук** доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)
- М. К. Шеремет** доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)
- В. В. Хитрюк** доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)

Адрес учредителя:  
196605, Россия,  
Санкт-Петербург, г. Пушкин,  
Петербургское шоссе, д. 10.  
тел. +7(812) 466-65-58  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [pushkin@lengu.ru](mailto:pushkin@lengu.ru)

Адрес редакции:  
196605, Россия,  
Санкт-Петербург, г. Пушкин,  
Петербургское шоссе, д. 10  
Tel. +7(812) 451-91-76  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [vestnikpedagogics@lengu.ru](mailto:vestnikpedagogics@lengu.ru)  
[vestnikpsychology@lengu.ru](mailto:vestnikpsychology@lengu.ru)

**PUSHKIN  
LENINGRAD  
STATE UNIVERSITY  
JOURNAL**

**2020  
No 4**

**The journal is included into  
The List of reviewed academic journals and periodicals  
recommended for publishing  
in corresponding series basic research thesis results  
for a PhD Candidate or Doctorate Degree**

The certificate  
of the mass media registration  
ПМ № ФС 77-68611, March 03, 2017

**The journal is issued  
since 2006  
Quarterly, 4 issues per year**

**Founder:** Pushkin Leningrad State University

**Editorial Board**

<b>S. G. Eremeev</b>	Dr. Sci. (Econ.), Professor, Chief editor
<b>L. M. Kobrina</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Deputy Chief editor
<b>M. Yu. Smirnov</b>	Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Editor (09.00.00 Philosophy)
<b>A. G. Maklakov</b>	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Editor (19.00.00 Psychology)
<b>L. V. Konovalova</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, 13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education; 13.00.02 Theory and methodology of training and education; 13.00.08 Theory and methodology of professional education (Pedagogical sciences)
<b>T. S. Ovchinnikova</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, 13.00.03 Correctional pedagogy (signopedagogy and typhlopedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy) (Pedagogical sciences)

**Editorial Council**

<b>A. G. Asmolov</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Moscow, Russia)
<b>T. A. Boronenko</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
<b>O. A. Denisova</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)
<b>E. S. Ermakova</b>	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
<b>A. I. Zhilina</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
<b>N. G. Kamilova</b>	Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan)
<b>T. V. Lisovskaya</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
<b>N. N. Malofeev</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Moscow, Russia)
<b>I. A. Mironenko</b>	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
<b>L. V. Marishchuk</b>	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
<b>M. K. Sheremet</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Kiev, Ukraine)
<b>V. V. Khitryuk</b>	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)

**Founder's address:**  
196605, Russia,  
St. Petersburg, Pushkin,  
Peterburgskoe shosse, 10.  
Tel. +7(812) 466-65-58  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [pushkin@lengu.ru](mailto:pushkin@lengu.ru)

**Editorial board's address:**  
196605, Russia,  
St. Petersburg, Pushkin,  
Peterburgskoe shosse, 10.  
Tel. +7(812) 451-91-76  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [vestnikpedagogics@lengu.ru](mailto:vestnikpedagogics@lengu.ru)  
[vestnikpsychology@lengu.ru](mailto:vestnikpsychology@lengu.ru)

## Содержание

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

- Сотрудничество школ со студенческим педагогическим отрядом  
в целях поддержки российского движения школьников..... 8  
*С. М. Платонова*

### СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

- Диверсификация образовательных моделей обучения школьников  
с интеллектуальной недостаточностью ..... 27  
*Т. С. Овчинникова, Г. Р. Чернова*

- Профессиональное образование лиц с нарушением слуха:  
истоки, традиции, перспективы..... 45  
*Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова,  
А. С. Люкина, Е. Э. Пшеничнова*

- Формы графического представления информации как фактор  
эффективности обучения студентов с нарушениями по слуху ..... 60  
*Е. П. Пономаренко, Ю. В. Красавина,  
О. В. Жуйкова, Ю. В. Серебрякова*

- Роль эмоционального компонента детско-родительских отношений  
в формировании тревожной симптоматики у детей 7–13 лет  
с тревожными расстройствами ..... 75  
*Ю. А. Фесенко, Д. А. Бычковский*

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Профессиональное образование и профессиональное обучение  
спортсменов: проблемы и пути решения ..... 93  
*А. И. Малышев*

- Формирование профессиональной компетенции  
в области кибербезопасности у будущих учителей информатики..... 114  
*А. А. Нечай*

- Кинопедагогика как средство художественного метода  
в педагогическом образовании ..... 125  
*О. В. Ситникова*

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в процессе преподавания китайского языка в высших учебных заведениях.....	143
<i>А. И. Шулина</i>	

## **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

Проблема психологической совместимости и сработанности: теория и практика.....	153
<i>В. А. Губин, С. А. Петрук</i>	

Человек в экстремальных условиях деятельности .....	165
<i>А. Г. Маклаков</i>	

Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей в турецкой и российской выборках .....	181
<i>В. И. Михайлов, О. Н. Моторина</i>	

Структура психологического времени личности, включенной в процесс глобализации: на материале Японии и России.....	199
<i>Е. В. Забелина</i>	

## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ**

Акмеологический подход к разработке описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций .....	216
<i>В. В. Белов, Е. П. Привалова</i>	

Интегративный подход к изучению особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся общеобразовательных учреждений с различными типами саморегуляции в подростково-юношеском возрасте .....	235
<i>В. В. Белов, А. В. Редина</i>	

Половозрастная идентификация и особенности самооценки старших дошкольников с различным социометрическим статусом.....	259
<i>С. В. Марихин, М. И. Кондратюк</i>	

Динамика особенностей межличностного познания студентов на различных этапах обучения .....	274
<i>Н. И. Алёшкин</i>	

## Contents

### GENERAL PEDAGOGY

- Cooperation of schools with the student teaching team  
in order to support the Russian school movement..... 8  
*Svetlana M. Platonova*

### SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION

- Diversification of educational models  
for students with intellectual impairment ..... 27  
*Tatyana S. Ovchinnikova, Galina R. Chernova*

- Professional education of people with hearing impairment:  
origins, traditions, prospects ..... 45  
*Gennady N. Penin, Olga A. Krasilnikova,  
Anna S. Lukina, Elizaveta E. Pshenichnova*

- Types of graphical representation of information as a factor influencing  
teaching effectiveness hearing impaired students ..... 60  
*Ekaterina P. Ponomarenko, Yuliya V. Krasavina,  
Olga V. Zhuykova, Yuliya V. Serebryakova*

- The Role of the Emotional Component of Child-Parent Relations  
in the Formation of Anxiety Symptoms  
in Children with Anxiety Disorders Aged 7–13 Years..... 75  
*Iurii A. Fesenko, Dmitrii A. Bychkovskiy*

### THEORY AND METHODICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Professional education and professional training of athletes:  
problems and solutions ..... 93  
*Alexey I. Malyshev*

- Formation of professional competence in the field  
of cybersecurity for future computer science teachers..... 114  
*Aleksandr A. Nechai*

- Film pedagogy as a means of artistic methodin pedagogical education ... 125  
*Oksana V. Sitnikova*

- Formation of cross-cultural communicative competence of students  
in the process of teaching Chinese in higher educational institutions ..... 143  
*Alina I. Shulina*

## **GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY**

The problem of psychological compatibility and harmony: theory and practice.....	153
<i>Vladimir A. Gubin, Sergey A. Petruk</i>	
A person in extreme working conditions .....	165
<i>Anatolii G. Maklakov</i>	
Comparative Analysis of Individual Psychological Characteristics in Turkish and Russian Samples.....	181
<i>Vyacheslav I. Mikhailov, Olga N. Motorina</i>	
Structure of the psychological time of a personality included in the globalization process: the study of Japan and Russia.....	199
<i>Ekaterina V. Zabelina</i>	

## **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY. ACMEOLOGY**

Acmeological approach to development of descriptive model of autopsychological competence of commercial organizations' top managers.....	216
<i>Vasilii V. Belov, Elena P. Privalova</i>	
Integrative approach to the study of personal sense of loneliness experienced by adolescent school students with different types of self-regulation.....	235
<i>Vasilii V. Belov, Anna V. Redina</i>	
Age and gender identification and self-esteem features of preschoolers with different sociometric status.....	259
<i>Sergei V. Marikhin, Maria I. Kondretiuk</i>	
The dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at different stages of educational process.....	274
<i>Nikolay I. Aleshkin</i>	

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Статья / Article

УДК / UDC 373

### Сотрудничество школ со студенческим педагогическим отрядом в целях поддержки российского движения школьников

**С. М. Платонова**

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Факторами, затрудняющими возрождение детского движения в Российской Федерации, является отсутствие подготовленных кадров для работы с учащимися. Учредителем РДШ от имени Российской Федерации является Федеральное агентство по делам молодежи, поэтому Молодёжная общероссийская общественная организация «Российские студенческие отряды» относится к РДШ как своему детищу. Педагогические отряды, входящие в движение РСО, обладают достаточной компетентностью для того, чтобы помочь школьникам в обогащении их жизнедеятельности в рамках РДШ. Целью данной статьи является разработка методических основ взаимовыгодного сотрудничества вуза и школы, на базе которой рождаются и развиваются подразделения РДШ.

**Материалы и методы.** Детское движение в нашей стране имеет богатую историю и серьёзную теоретико-методическую проработанность. Мы опираемся на передовые идеи и находки основных моделей детского движения, которые развивались в истории России: скаутинг, пионерия, коммунарство. В работе мы опираемся на исследования Ассоциации исследователей детского движения, педагогов-последователей И.П. Иванова, среди которых И.Д. Аванесян, М.В. Богуславский, А.Г. Кирпичник, К.Д. Радина, Р.В. Соколов, Т.В. Трухачёва и другие исследователи. Создание детской организации нового формата, поддержка студентами вузов и ссузов является новой для современной социально-педагогической действительности задачей, поэтому деятельность по сотрудничеству студенческих педагогических отрядов и школы носит опытно-экспериментальный характер

**Результаты исследования.** В статье раскрываются задачи педагогов школы по осуществлению сотрудничества со студенческим педагогическим отрядом по поддержке школьного отделения РДШ. Нами определено несколько возможных вариантов моделей деятельности отряда: дистанционная модель, частично дистанционная, десантная, апробационная, циклическая и организаторская. Мы определили основ-

ные принципы взаимодействия педагогического отряда и школы: дополнения, компенсации, сотрудничества, сотворчества. Фактором партнерства с педагогическим отрядом является создание совместной образовательной программы, в которой ребенок занимает активную, деятельную позицию. В статье описано, каким образом школьный куратор отделения РДШ в школе и другие педагоги могут вступать во взаимодействие с педагогическими отрядами вузов и ссузов, на какие компоненты этого взаимодействия необходимо обратить внимание, каким формам и методам работы надо учиться. Важно помнить, что для молодого человека работа вожатого в детском объединении должна стать площадкой получения различного опыта и профессиональным трамплином. Между образовательным учреждением и ВУЗом (ССУЗом) может быть заключено соглашение о сотрудничестве, которое определит правовую основу их отношений.

**Обсуждение и заключения.** Учитывая, что процесс воспитания требует единства позиций и смыслов от взрослых, необходимо выработать единые подходы в работе с детьми, определить зону и направление вектора взаимодействия школы и педагогического отряда, сформулировать задачи, объём и вид сотрудничества, определить позицию, статус, функции вожатого в школе. Взаимодействие вуза и школы по сотрудничеству в работе с отделением РДШ на базе школы – это взаимовыгодный, развивающийся и творческий процесс.

**Ключевые слова:** Российское движение школьников, воспитывающая среда, педагогический отряд, позиция педагога, социокинетика.

**Для цитирования:** Платонова С.М. Сотрудничество школ со студенческим педагогическим отрядом в целях поддержки российского движения школьников // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 8–26.

## **Cooperation of schools with the student teaching team in order to support the Russian school movement**

***Svetlana M. Platonova***

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** Factors hindering the revival of the children's movement in the Russian federation are the lack of trained personnel to work with students. The founder of the RDS on behalf of the Russian Federation is the Federal Agency for Youth Affairs, so the Youth All-Russian public Organization "Russian Student Detachments" treats the RDS as its own child. The teaching teams that are part of the RSO movement have sufficient competence to help students in enriching their life activities within the framework of the RDS. the purpose of this article is to develop methodological foundations for mutually beneficial cooperation between the university and the school, on the basis of which the rds units are born and develop.

**Materials and methods.** The children's movement in our country has a rich history and serious theoretical and methodological elaboration. We rely on advanced ideas and findings of the main models of the children's movement that have developed in the history of Russia: scouting, pioneering, communalism. In this work, we rely on the research of the Association of Researchers of the Children's Movement, teachers-followers of I. P. Ivanov, including I. D. Avanesyan, M. V. Boguslavsky, A. G. Kirpichnik, K. D. Radin, R. V. Sokolov, T. V. Trukhachev and other researchers. The creation of a children's organization of a new format, the support of students of universities and colleges is a new task for modern socio-pedagogical reality, therefore, the activity of cooperation between student teaching teams and the school is experimental in nature/

**Results of the study.** The article reveals the tasks of school teachers to cooperate with the student teaching team to support the school department of the RDS. We have identified several possible models of the unit's activity: remote model, partially remote, amphibious, approbation, cyclic and organizational. We have defined the basic principles of interaction between the teaching team and the school: additions, compensation, cooperation, co-creation. The factor of partnership with the teaching team is the creation of a joint educational program in which the child takes an active, active position. The article describes how the school curator of the RDS department at school and other teachers can interact with the teaching teams of universities and colleges, what components of this interaction should be paid attention to, what forms and methods of work should be taught. It is important to remember that for a young person, the work of a counselor in a children's association should become a platform for obtaining various experiences and a professional springboard. An agreement on cooperation may be concluded between an educational institution and a higher education institution (ssuz), which will determine the legal basis of their relations.

**Discussion and conclusions.** Given that the process of education requires unity of positions and meanings from adults, it is necessary to develop common approaches in working with children, to determine the zone and direction of the vector of interaction between the school and the pedagogical team, to formulate tasks, scope and type of cooperation, to determine the position, status, functions of the counselor in the school. The interaction of the university and the school on cooperation in working with the RDS department on the basis of the school is a mutually beneficial, developing and creative process.

**Key words:** Russian movement of schoolchildren, the educational environment, the pedagogical team, the position of a teacher, the science of children's movement.

**For citation:** Platonova, S. M. (2020) Sotrudnichestvo shkol so studencheskim pedagogicheskim otryadom v tselyakh podderzhki rossiiskogo dvizheniya shkol'nikov [Cooperation of schools with the student pedagogical group in order to support the Russian school movement]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. 8–26. (In Russian).

## Введение

В общественной жизни растёт понимание необходимости возрождения, но на новых основах, детского движения, обеспечивающего участие школьников в социальном творчестве. В ответ на эту потребность Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. было создано Российское движение школьников (РДШ) – общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. Факторами, затрудняющими возрождение детского движения в Российской Федерации, является отсутствие подготовленных кадров для работы с учащимися и нарушение связей, преемственности между различными поколениями детей по самоорганизации их деятельности. История детского движения нашей страны показывает, что во многом его развитие происходило под влиянием ориентации младших поколений на пример старших<sup>1</sup>. Деятельность старших поколений школьников, как показали исследования в области социокинетики, была привлекательной для младших, побуждала их включаться в поддержание и развитие традиций школьного коллектива и позволяла легко осваивать различные способы действий, ориентируясь на образец и опыт старших ребят<sup>2</sup>. В этой связи остро встаёт вопрос привлечения студентов в качестве вожатых, которые, имея небольшую возрастную разницу со школьниками, могли бы органично вовлечь их в социально-значимую деятельность и заложить ориентиры её качественного творческого выполнения. Таким образом, общественность и образовательные учреждения заинтересованы в появлении в школе юношей и девушек, которые могли бы существенно помочь развитию российского движения школьников. Поддержка детского движения педагогическими отрядами – это необходимая система мер в условиях отсутствия подготовленных кадров для работы с учащимися, входящими в детское движение, и нарушения связей преемственности между различными поколениями детей по самоорганизации их деятельности [2]. Педагогические отряды, входящие в движение РСО, обладают достаточной компетентностью для того, чтобы помочь школьникам в обогащении их жизнедеятельности в рамках РДШ.

С другой стороны, существует проблема неготовности выпускников педагогических вузов к работе в школе, так как преподаваемый в вузе материал не апробируется и не осмысливается студентами через практический опыт. Без серьёзной вожатской практики новый учитель не

состоится. Взаимодействие со школой в течение учебного года обеспечит апробационный режим обучения, предоставит студентам возможность творческого применения психолого-педагогического знания, саморазвития на основе рефлексии результатов взаимодействия. Таким образом, студенты-вожатые нужны школе, школьный опыт вожатых нужен студентам.

Целью данной статьи является разработка методических основ взаимовыгодного сотрудничества вуза и школы, на базе которой рождаются и развиваются подразделения РДШ. Мы будем стремиться определить и описать возможные модели, содержание, формы сотрудничества студентов с педагогами и учащимися школы, методические основы взаимодействия педагогов со студентами. Мы полагаем, что, приходя в школу, педагогический отряд становится союзником и помощником педагогов. В работе мы исходим из предположения, что взаимодействие вуза и школы позволит создать систему, ориентированную на достижение двух целей:

1. Обеспечить качественное развитие воспитательной среды образовательного учреждения за счёт прихода в школу нового профессионального контингента – заинтересованных творческих молодых людей.

2. Работа вожатого в детском объединении должна стать для молодого человека площадкой получения различного опыта и профессиональным трамплином. Здесь он должен иметь возможность овладеть умениями и компетенциями, которые впоследствии будут востребованы на современном рынке труда.

### **Обзор литературы**

Занимаясь работой по созданию и развитию Российского движения школьников, мы должны понимать, что детское движение в нашей стране имеет богатую историю и серьёзную теоретико-методическую проработанность. История России связана с развитием таких моделей детского движения как скаутинг, пионерство, коммунарство. Одной из ярких традиций была работа учащихся-вожатых, которая возникла ещё в кадетских

---

<sup>1</sup> Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения. Ижевск: Удмуртский университет, 2000. 516 с.

<sup>2</sup> Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде: в 2 ч. / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М.: Комитет общественных и межрегиональных связей Правительства Москвы, 2000. Ч.1. 240 с.; ч. 2. 240 с.

корпусах XIX века<sup>1</sup>. История вожатства в детском движении берет начало в 1909 г., когда в России зарождались первые скаутские отряды и скаут-мастера становились примером для подражания и наставниками для младших [8]. Вожатые всегда играли большую роль в детском движении.

В нашей стране в течение десятилетий функционировала Ассоциация исследователей детского движения, педагогическое общественное объединение последователей академика И.П. Иванова «Педагогика социального творчества», членами которых велись исследования по проблематике детского движения. Усилиями таких учёных, как И.Д. Аванесян, М.В. Богуславский, А.Г. Кирпичник, К.Д. Радина, Р.В. Соколов, Т.В. Трухачёва и других появилась наука о детском движении – социокинетика<sup>2</sup> [4; 6]. Достижения социокинетики позволяют осмыслить значимость, факторы, условия, принципы создания, становления и развития детских организаций и объединений, роль взрослых в этих объединениях и другие вопросы.

Миссия педагогических отрядов в школе – содействие возрождению характерной для русской культуры и педагогики традиции самостоятельности детской жизни, обеспечивающей формирование социальной активности учащихся через расширение сфер жизнедеятельности и влияния Российского движения школьников [3].

Анализ методических систем детского движения показывает, что основным ресурсом развития отряда является потенциал детей и, прежде всего, их потребность в самореализации, в участии в общественно-полезной деятельности, в общении, понимании, в испытании себя, в творчестве. Придумывая вместе с детьми, мы всегда создадим то, что увлечёт большинство детей. Такая деятельность может быть организована посредством технологии коллективной творческой деятельности<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Прутченков А.С., Фатов И.С. Ученическое самоуправление: организационно-правовые основы, система деятельности: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2013. 113 с.

<sup>2</sup> Аванесян И.Д. Творчество и воспитание. Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб.: КАРО, 2004. 153 с.; Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 144 с.; Основы социокинетики детства / под ред. Т.В. Трухачёвой, А.Г. Кирпичника. М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2009. 528 с.; Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде: в 2 ч. / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М.: Комитет общественных и межрегиональных связей Правительства Москвы, 2000. Ч.1. 240 с.; ч. 2. 240 с.

<sup>3</sup> Воспитательная система школы: проблемы управления: Очерки прагматической теории / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др. М.: Сентябрь, 1997. 112 с.

Учредителем РДШ от имени Российской Федерации является Федеральное агентство по делам молодежи, поэтому Молодёжная общероссийская общественная организация «Российские студенческие отряды» относится к РДШ как своему воспитаннику, который делает первые самостоятельные шаги и нуждается в её помощи. Студенческий педагогический отряд – общественное объединение студенческой молодежи, созданное с целью оказания социально-педагогической поддержки и организации отдыха, досуга и занятости детей и подростков. История движения педагогических отрядов начинается с 1966 года. 17 февраля 2004 г. в Москве в Государственном Кремлевском дворце состоялся Всероссийский форум СО, посвященный 45-летию их истории, по итогам которого было зарегистрировано молодежное общероссийское общественное движение «Российские студенческие отряды». Педагогические отряды, входящие в движение РСО, созданы, как правило, для работы в лагерях отдыха, имеют базовые лагеря, с которыми сотрудничают. Студент-вожатый становится помощником педагога в организации деятельности объединений на основе творческого содружества детей и взрослых в процессе проектирования, осуществления и анализа совместной деятельности.

В современном нам обществе процесс распространения детского движения сталкивается с такими преградами, как инфантильность детей, их разобщённость, предпочтение виртуальных действий реальным, открытая потребительская позиция, примитивизация потребностей и др. Всё это требует от взрослых, занимающихся данной проблемой, высокого уровня диагностико-аналитических способностей, гибкости, креативности, владения инновационными педагогическими технологиями, в том числе информационными, игровыми, эвристическими, диалоговыми [7].

### **Материалы и методы**

Детскую общественную организацию в сегодняшней школе мы рассматриваем как особую воспитательную среду жизнедеятельности ребёнка – источник его социальных проб и личностного развития; поле борьбы с формалистикой, бюрократизацией, заорганизованностью, инфантильностью детской жизни; как эффективное средство приобретения опыта человеческого общения, взаимопонимания со сверстниками и взрослыми, средство эмоционально-нравственного развития в кругу друзей, единомышленников, людей увлечённых, равнодушных<sup>1</sup>. Создание

---

<sup>1</sup> Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. М.: Педагогическое общество России, 2001. 248 с.

детской организации нового формата, деятельность которой будет основана на опыте лучших традиций детских организаций прошлых лет, включение ее в деятельность, поддержка студентами вузов и ссузов является новой для современной социально-педагогической действительности задачей. В связи с вышеизложенным, деятельность по сотрудничеству студенческих педагогических отрядов и школы носит опытно-экспериментальный характер, и педагоги вовлекаются в решение таких исследовательских задач в целях:

- апробации различных моделей деятельности педагогических отрядов в образовательных учреждениях;

- поиска способов установления отношений социального партнёрства с педагогическими отрядами, входящими в движение РСО;

- разработки системы отношений между вузами, ссузами и школой в рамках деятельности РДШ;

- определения организационного и правового статуса членов педотрядов в школе;

- выявления и развития потенциальных возможностей первичных отделений РДШ для самоорганизации и самореализации школьников и формирования их личностного опыта, для решения задач личностного роста;

- разработки системы взаимодействия вожатых, являющихся членами педагогического отряда, со школьниками, с администрацией и педагогами школы.

В работе с педагогическим отрядом педагог должен учитывать, что:

- деятельность вожатого на базе школы является добровольной, неоплачиваемой и неформальной;

- вожатый не несёт ответственности за жизнь и здоровье учащихся, эта ответственность остаётся на сотрудниках образовательного учреждения;

- в большинстве случаев педагогический отряд – это уже сложившийся коллектив, в котором сформировалась определённая система работы, традиционно реализуемые направления, формы и методы взаимодействия с детьми;

- работа со школой ведётся параллельно с обучением в вузе, что не позволяет студенту свободно распоряжаться своим временем и требует учёта в работе его возможностей.

## Результаты исследования

Мы спросили самих детей о том, какого вожатого они ждут. И получили вполне ожидаемые ответы: весёлого, умного, умелого, с чувством юмора, который всё понимает, доверяет, уважает, придумывает что-то интересное, общается на равных, участвует во всем вместе.

Исходя из запросов школы и существующих условий, педагогический отряд может по-разному организовать свою работу. Как может функционировать отряд? Вариантов организации его работы много. Рассмотрим лишь некоторые из них.

Варианты *видов деятельности педотряда в школе:*

по масштабу деятельности

- локальная деятельность на основе плана школы и отряда РДШ по организации, подготовке и проведению конкретных событий по просьбе школы;

- систематическая деятельность на основе перспективного планирования коллегиальными органами управления РДШ в сотрудничестве с вожатыми;

по доминирующему способу контакта со школьниками

- деятельность с преобладанием дистанционных форм взаимодействия,

- деятельность с преобладанием непосредственных форм взаимодействия.

Какой будет деятельность отряда, по одному или по нескольким направлениям, с одной школой или с несколькими школами и т.д. – это зависит и потребностей и пожеланий школы, и от готовности отряда.

Можно выделить несколько вариантов моделей деятельности отряда:

*Дистанционная модель* – в этой модели значительная часть деятельности осуществляется посредством коммуникативных технологий. Студенческий отряд придумывает замысел игры, конкурса, путешествия, мастерской и пр., создаёт рекламу для участников выбранной формы, предлагает задания, пошаговые инструкции, организует вебинары, чаты и пр., подводит промежуточные и общие итоги. Непосредственная живая встреча может произойти лишь на одном из этапов деятельности.

*Частично дистанционная* – в которой первая часть – непосредственная идея проекта / события обсуждается совместно с ребятами и педагогами, а подробная реализация и даже исполнение может координироваться дистанционно.

*Десантная модель* – отряд приходит в школу как педагогический десант для решения задачи, поставленной работниками школы, работающими с РДШ, членами РДШ, и заканчивает свою деятельность после полного или частичного выполнения задачи. Школа может поставить, например, такие задачи: организовать и провести какое-либо событие, обучить членов РДШ каким-либо умениям, вовлечь школьников в новый вид деятельности и пр.

*Апробационная модель* – педагогический отряд самостоятельно разрабатывает одну из актуальных, то есть соответствующей современной проблематике развития школьников в целом или проблеме, поставленной школой, форм деятельности и проводит её в тестовом режиме, предлагая участникам и самим вожатым стать исследователями, погруженными в предлагаемый путь решения проблемы, рефлексировавшими своё состояние и коллективно дорабатывающим предложенную форму.

*Циклическая модель* – педагогический отряд выполняет совокупность действий, осуществляя замкнутый цикл воспитательной работы, соответствующий этапам коллективной творческой деятельности: педагогический замысел решения проблемы, коллективное планирование, коллективная подготовка, коллективное проведение, коллективный анализ, последствие. По завершении одного цикла деятельности отряд начинает подготовку к следующему.

*Организаторская модель* – педагогический отряд поддерживает связь между институтом (колледжем) и школой, подготавливает и организует практику студентов в период изучения основ вожатской деятельности, оказывает помощь практикантам в подготовке и анализе проведённых событий. Сегодня в вузах введён предмет «Основы вожатского мастерства». Педагогический отряд привлекает студентов, изучающих данную дисциплину, к проведению коллективных творческих дел на базе отделения РДШ в школе.

***Принципы взаимодействия школы и педагогического отряда:***

*Принцип дополнения* – педагогический отряд не дублирует, а дополняет деятельность педагогов школы в сфере воспитания [2].

*Принцип усиления* – обогащает воспитательную среду формами, событиями, ориентацией детей на познание окружающей среды.

*Принцип компенсации* – создание условий для преодоления дефицита внимания к каждому ребёнку, учёта его индивидуальности, для его принятия и поддержки, пребывания в атмосфере содружества, товарищества.

*Принцип сотрудничества* – тесное взаимодействие с педагогами, классным руководителем, администрацией, принятие совместных решений по предстоящим событиям, планам деятельности. Создание совместной программы деятельности.

*Принцип сотворчества* – учащиеся должны быть не потребителями тех ярких форм, которые для них придумали студенты, а созидателями и творцами событий своей жизни. Поэтому предпочтительной формой является разработка со школьниками и запуск социальных, творческих, исследовательских и других проектов, направленных на совместное решение актуальных для учащихся проблем.

Педагогический отряд может сочетать несколько моделей деятельности. Базовой технологией для инновационных форм работы со школьниками является *групповая технология*. Включённость каждого ученика в события РДШ осуществляется благодаря его участию в работе микроколлектива [1]. Это могут быть «команды» (микрогруппы), выполняющие определённое поручение в работе отделения РДШ («оформители», «создатели хорошего настроения», «летописцы», «интернет-связные» и пр.); это могут быть ролевые группы, каждая из которых выполняет своё задание в коллективном творческом деле («сценаристы», «артисты», «художники», «фотографы» и т.д.) и пр. Участие педагогического отряда в работе со школьниками может позволить научить их работать в группе. При осуществлении работы групп мы можем направить по вожатому в каждый микроколлектив. Вожатый сможет научить школьников правилам и приёмам групповой работы<sup>1</sup>.

Далее рассмотрим, на что важно обращать внимание педагогам школы, какие задачи в сотрудничестве со студентами решать. Любая совместная деятельность начинается со знакомства. На этапе знакомства с отрядом нам важно узнать его историю – когда, где, кем он был создан, во имя каких целей, на какой базе работали вожатые, входящие в состав отряда, опыт отряда, сильные и слабые стороны, отношение к детям и пр.

---

<sup>1</sup> Роль вожатого в развитии общественной активности подрастающего поколения: авт.-сост. И. И. Фришман. Салехард: РИРО, 2016. 24 с.

Более близко мы знакомимся с руководством отряда: командиром и комиссаром, куратором отряда в вузе или ссузе. Нам важно получить представление о том, есть ли у педагогического отряда освоенные им направления и приоритеты в содержании деятельности. Например, отряд создан на базе технического вуза и предпочитает вести работу с детьми только в личностном и информационно-медийном направлении.

Педагоги знакомятся с отрядом вожатых, а отряд вожатых знакомится с педагогами. Необходимо рассказать студентам о том, когда было создано и как функционирует отделение РДШ в школе, каковы его традиции, в чём нуждаются дети и пр. Педагог характеризует приоритетные направления деятельности отделения РДШ в школе и школы в целом, взаимосвязь воспитательной системы школы с деятельностью РДШ, состояние деятельности отделения РДШ, его сильные и слабые стороны, план деятельности РДШ школы, планом мероприятий района, региона, в которых участвует школа. Важно раскрыть не только общие формализованные сведения, но и помочь вожатым ощутить проблемы, успехи, обстоятельства деятельности РДШ. Вожатым педагогического отряда можно рассказать:

- о пространстве детской жизни в школе, особой субкультуре, атмосфере, наличии у детей стремления (или отсутствию) к добровольному общественному объединению;

- о детях, в отношении которых нужна педагогическая поддержка. В воспитательном пространстве есть активные, талантливые дети, но есть и замкнутые, "непринятые" в коллективе, пассивные, не уверенные в себе, но желающие себя проявить;

- о наличии возможностей в школе для проявления социальных инициатив подростков. Инициатива вожатых может стать толчком для проявления общественной инициативы школьников;

- о партнерстве с другими учителями, педагогами дополнительного образования и родными детей;

- о возможных трудностях: когда взрослые (вожатые) переоценивают или недооценивают возрастные и др. возможности детей, когда недостаточно продумано время и место для проведения дела (события) и др.;

- об акциях, программах, проектах, конкурсах, проводимых в РДШ, в которых в данное время участвует школьное отделение РДШ [5].

Важно, чтобы контекстом сообщения этих сведений стало раскрытие потребности детей и школы в целом в сотрудничестве с вожатыми, чтобы они видели свою нужность в этой системе. На этапе знакомства задачей педагога необходимо увлечь студентов перспективами сотрудничества, побудить их остаться в вашей школе.

Учитывая, что процесс воспитания требует единства позиций и смыслов от взрослых, важно обсудить с отрядом те концептуальные основы, на которых будет строиться общая работа педагогов и вожатых с учащимися, выработать единые подходы в работе с детьми. Одной из характеристик педагогической деятельности является позиция. В позиции отражается вся совокупность ценностного отношения человека к миру, система взглядов и установок личности педагога, определяющая выбор линий поведения в обществе и в школе, а также способов организации взаимодействия с учениками. Позиция в нашем случае – это система отношений взрослого к коллегам, членам РДШ, к детскому общественному объединению, ее деятельности, ценностям, к детям, членам организации.

Педагог и вожатый могут занимать позицию старшего товарища, мудрого и заботливого друга и наставника учащихся<sup>1</sup> [3]. Учитель не позволяет себе унижить учеников, поскольку настоящая дружба предполагает взаимное уважение каждой личности.

В студенческие годы существует определённый риск, связанный с поиском собственной позиции, при котором студенты могут стремиться строить отношения на равных, что на практике приводит к панибратству с учащимися, к неспособности предъявить требования к детям. Некоторые студенты могут, напротив, стремиться к самоутверждению, выбирая для себя подчёркивающую их взрослость авторитарную позицию. Иногда студенту может быть важно получить яркие эмоции от учащихся, вызвать обожание, восхищение со стороны детей. В этом случае он может продемонстрировать свою исключительность, отличие от педагогов школы [3]. Данные ошибки в выборе позиции могут негативно сказаться на системе отношений в коллективе отделения РДШ, поэтому нужно обсудить со студентами проблему выбора позиции, предостеречь их от возможных ошибок.

---

<sup>1</sup> Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 144 с.

Как же должен вести себя педагог? Какое обращение использовать в общении с учениками и коллегами? Эти вопросы могут стать предметом специального рассмотрения, возможно, даже занятия-практикума с вожаками по выработке разумной педагогической позиции. Вопрос об определении педагогической позиции вожатого связан с проблемой его статуса. Вопрос о статусе связан с системой полномочий и ответственности, выполняемыми функциями и ролью, с системой отношения к человеку. Статус взрослого в РДШ связан с непосредственной причастностью к детскому общественному объединению, обеспечением руководства изнутри и психологической готовностью принять его [9].

Обсуждая с педагогическим отрядом статус вожатого в школе, мы знакомим отряд с распределением системы полномочий в школьном отделении РДШ в целом, которая определяется Уставом Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Согласно Уставу в первичное (школьное) отделение «Российское движение школьников» входят все участники РДШ, обучающиеся в данной школе. На школьном уровне органом принятия решений является Совет лидеров РДШ, возглавляемый председателем. В Совет лидеров входят все руководители школьных отрядов по направлениям деятельности. Председатель Совета лидеров отвечает за работу РДШ в школе от имени учащихся. Он назначается муниципальным отделением по представлению Совета лидеров РДШ. Функции Совета лидеров РДШ: формирует и утверждает план движения в школе; осуществляет координацию развития РДШ в своей школе и системное взаимодействие с муниципальным отделением, в том числе по вопросам предоставления необходимой отчетности [10].

Таким образом, РДШ как детская самодеятельная организация управляется детьми. Педагоги – сотрудники образовательного учреждения муниципального образования, выполняющие роль школьного куратора РДШ или кураторов по направлениям деятельности РДШ, осуществляют лишь координацию работы первичного (школьного) отделения РДШ. Исходя из данной системы полномочий, студенты видят, что педагог-куратор РДШ не является руководителем, организатором, распорядителем деятельности отряда, он ведёт свою педагогическую линию руководства деятельностью отряда очень тонко, занимая позицию подсказчика, советчика, коллеги. Вожатые становятся помощниками куратора, то есть по отношению к детям они также действуют как их коллеги, друзья, советчики. Кроме того, они действуют в рамках, согласованных со

школьным куратором РДШ. В процессе взаимодействия педагог как наставник, а вожатый как помощник могут договориться *о правилах взаимодействия, о зонах ответственности, способах общения с детьми.*

После обсуждения с педагогическим отрядом вопроса о позиции, статусе, функциях вожатого в вашей школе будет закономерно поставить вопрос о дальнейшем сотрудничестве. Смогут ли члены педагогического отряда придерживаться описанных выше правил? Если нет, то на данном шаге можно остановиться и не развивать дальнейшие отношения. Если да, то мы сможем строить взаимодействие с педагогическим отрядом на основе единого общего подхода в работе с детьми и на основе взаимопонимания. В этом случае следующим шагом является установление правовой основы во взаимоотношениях студенческого педагогического отряда и образовательного учреждения. Такой основой является заключение Договора о безвозмездном сотрудничестве без финансовых обязательств, при закреплении отряда на базе вуза с вузом, на базе ссуза – с ссузом, при закреплении отряда как самостоятельной единицы с региональным советом РСО.

Важно далее определить зону взаимодействия школы и педагогического отряда, направление вектора взаимодействия, сформулировать задачи сотрудничества и определить, какой объём и вид сотрудничества предполагается. Союз педагогов и вожатых объединен общей целью, общим подходом и мы начинаем совместную деятельность. Сотворчество педагогов и вожатых направлено на обогащение воспитательной среды школы для самопознания и самореализации школьников, на создание атмосферы товарищества, взаимовыручки, заботы в общественном объединении, на помощь детям в овладении организаторскими умениями, нормами демократической культуры, способами самоорганизации жизни. Фактором партнерства с педагогическим отрядом является создание совместной образовательной программы, в которой ребенок занимает активную, деятельную позицию. Условием реализации программы является обучение вожатых, что позволит им стать активными участниками программ РДШ различной направленности. Учитывая, что процесс воспитания осуществляется, прежде всего, личностью самого воспитателя, в позиции которого будет выступать вожатый, особое внимание уделяется развитию личностного и творческого потенциала, повышению педагогического мастерства, психологической подготовке вожатых<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Аванесян И.Д. Творчество и воспитание. Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб.: КАРО, 2004. 153 с.

Чему необходимо учить вожатых? Замысел разработанных средств трансформируется через вовлечение школьников в целеполагание, планирование, подготовку и проведение задуманных форм работы [9]. Учащиеся должны быть не потребителями тех ярких форм, которые для них придумали студенты, а созидателями и творцами событий своей жизни. Поэтому предпочтительной формой является разработка со школьниками и запуск социальных, творческих, исследовательских и других проектов, направленных на совместное решение актуальных для учащихся проблем<sup>1</sup>. Отсюда, важно научить *технологии проектирования* и, прежде всего, социального проектирования.

В процессе взаимодействия с детьми вожатому важно активизировать, поддерживать, стимулировать деятельность школьников, побуждать их к созидательному решению личных и общественных проблем, давать им право на принятие решения, право на ответственность за это решение, право на ошибку. Всё это требует от вожатого *педагогического мастерства*, умения выбирать грамотно линию своего поведения, занимать позицию старшего товарища и пр. Этому тоже надо учиться.

Студенты, придя в школу, зачастую недостаточно информированы о целях, содержании деятельности Российского движения школьников. Поэтому одной из задач для педагога и школы может быть повышение компетентности студентов педагогического отряда в *функционировании Российского движения школьников*, задачах, направлениях и формах его деятельности. К решению этой задачи можно привлечь школьников, являющихся членами РДШ.

Помощь, которую мы ждём от педагогического отряда, может быть связана с возможностями вожатых взаимодействовать с членами школьного отделения РДШ индивидуально, помогая непринятым, пассивным, неуспешным, талантливым, но проблемным детям. Мы можем посвятить несколько встреч с педагогическим отрядом правилам *индивидуального подхода*, способам реализации принципа персонализации в педагогическом общении.

Взаимодействуя с отрядом, мы можем увидеть те или другие ошибки в их работе. Например, студенты могут переоценивать или недооценивать возможности детей, не учитывать их возрастные особенности, не продумывать условия проведения встречи, забывать о необходимости согласовывать какие-то события и пр. В соответствии с проблемой мы можем предпринять шаги по её решению.

---

<sup>1</sup> Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997. 160 с.

Для ведения работы с детьми сегодня необходимо владеть современными образовательными технологиями. Ведущей является технология обогащения опыта самостоятельной созидательной жизни школьников, включающей такие *гуманитарные педагогические технологии*, как: коллективная творческая деятельность, коллективная организаторская деятельность, диалоговые, информационные, рефлексивные и др. Эти технологии воплощаются в таких формах работы со школьниками как коллективное творческое дело, дискуссии, дебаты, квесты, ролевые и деловые игры и т.д. Возможно, что какими-то из технологий, форм студенты владеют, а какими-то нет. Если они важны для школы и предполагают участие педагогического отряда в их проведении, то этому тоже надо учиться.

### **Обсуждение и выводы**

Подводя итог, мы можем констатировать, что вожатый может стать ключевой фигурой в организации деятельности детского объединения на основе творческого содружества детей и взрослых. Вожатское объединение способно стать коллективом, имеющим в качестве общественно значимой цели обогащение воспитательной среды образовательных учреждений в контексте реализации программ РДШ, чтобы помочь современному школьнику стать мыслящим и творческим человеком, патриотом и гражданином своей страны, способным противостоять деструктивным факторам социальной среды.

Сотрудничество образовательного учреждения с вузами, ссузами в рамках помощи РДШ может обеспечить педагогу, школе:

- обогащение содержания деятельности РДШ на базе школы;
- подключение интеллектуальных, креативных, эмоциональных ресурсов студенчества для внедрения инновационных форм образовательной деятельности;
- помощь в активизации и повышении качества работы по различным направлениям деятельности РДШ;
- помощь в работе с детьми при подготовке акций, праздников, встреч для более качественного их проведения;
- возможность более качественной подготовки и обучения школьного актива;
- возможность организации работы микрогрупп (экипажей, бригад и пр.) на разных этапах организации деятельности учащихся, в том числе, на этапе планирования, подготовки и рефлексии;
- помощь в получении обратной связи, изучении запросов членов РДШ;
- поддержку сложных для школы направлений деятельности РДШ (например, информационно-медийного, военно-патриотического).

Но условием такого эффективного сотрудничества является выработка единых подходов, общих смыслов, выверенных позиций в работе с детьми, и, как следствие, обучения вожатых. Педагоги могут не только учить вожатых педагогического отряда, но и учиться у них. У отряда могут быть свои сильные стороны, яркие традиции, свой наработанный опыт проведения развивающих программ.

Каждый отряд уникален, каждый имеет свои особенные характеристики, поэтому всё, что будет происходить в развитии отношений конкретной школы с педагогическим отрядом, станет страницей неповторимой биографической истории школы, педагогического отряда и Российского движения школьников.

### Список литературы

1. Алиева Л.В. Детское движение субъект воспитания: моногр. М.: Макс-Пресс, МГУ, 2002. 224 с.
2. Балясная Л.К. Педагогические коллективы школ, их роль в повышении эффективности деятельности пионерской организации // Советская педагогика. 1973. № 5. С. 9–11.
3. Березина В.А. Роль системы образования в поддержке развития детских общественных организаций // Внешкольник. 1998. № 3. С. 6–8.
4. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1982. 80 с.
5. Макарова Е. И. РДШ: первые шаги // Концепт. 2017. Т. 29. С. 322–324.
6. Мухина В.С. Основы воспитания и развития личности подростка в условиях временных объединений // Развитие личности. 1999. № 3. С. 4–14.
7. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос АРВ, 2000. 228 с.
8. Радина К.Д. Общее и особенное детского движения и структур образования // Теория и методика детского движения. Кострома. 2002. С. 86–90.
9. Рослякова С.В. К проблеме построения первичной ячейки Российского движения школьников // Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. в 3 ч. Ч. 3. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 18–25.
10. Харламова Е.М. Воспитательная система первичного отделения «Российского движения школьников»: этапы становления // Вестник Челябинского гос. пед. университета. 2017. № 4. С. 84–90.

### References

1. Alieva, L. V. (2002) *Detskoe dvizhenie sub"ekt vospitaniya* [Child movement subject of education]. Moscow: Maks-Press, MGU. (In Russian).
2. Balyasnaya, L.K. (1973) *Pedagogicheskie kollektivy shkol, ikh rol' v povyshenii ehffektivnosti deyatel'nosti pionerskoj organizacii* [Pedagogical teams of schools, their role in improving the effectiveness of the pioneer organization]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*. No. 5. pp. 9–11. (In Russian).

3. Berezina, V. A. (1998) Rol' sistemy obrazovaniya v podderzhke razvitiya detskikh obshchestvennykh organizacij [The role of the education system in supporting the development of children's social organizations]. *Vneshkol'nik – Vneshkolnik*. No. 3. pp. 6–8. (In Russian).
4. Ivanov, I. P. (1982) *Vospityvat' kollektivistov* [Educate collectivists]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
5. Makarova, E. I. (2017) RDSH: pervye shagi [RDS: first steps]. *Koncept – Concept*. Vol. 29. pp. 322–324. (In Russian).
6. Muhina, (1999) V. S. Osnovy vospitaniya i razvitiya lichnosti podrostka v usloviyakh vremennykh ob"edinenij [Fundamentals of education and development of adolescent personality in conditions of temporary associations]. *Razvitie lichnosti – Personal development*. No. 3. pp. 4–14. (In Russian).
7. Nikandrov, N. D. (2000) *Rossiya: Socializaciya i vospitanie na rubezhe tysyacheletij* [Russia: Socialization and education at the turn of the millennium]. Moscow: Gelios ARV. (In Russian).
8. Radina, K. D. (2002) Obshchee i osobennoe detskogo dvizheniya i struktur obrazovaniya [General and Special Children's Movement and Education Structures]. *Teoriya i metodika detskogo dvizheniya – Theory and methodology of children's movement*. Kostroma. pp. 86–90. (In Russian).
9. Roslyakova, S. V. (2017) K probleme postroeniya pervichnoj yachejki Rossijskogo dvizheniya shkol'nikov [To the problem of building a primary cell of the Russian movement of schoolchildren] *Psikhologiya, pedagogika, obrazovanie: aktual'nye i prioritetye napravleniya issledovaniy* [Psychology, pedagogy, education: topical and priority areas of research]. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Part 3. Ufa. pp. 18–25. (In Russian).
10. Kharlamova, E. M. (2017) Vospitatel'naya sistema pervichnogo otdeleniya «Rossijskogo dvizheniya shkol'nikov»: ehtapy stanovleniya [Educational system of the primary department of the "Russian Schoolchildren Movement": stages of formation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. No. 4. pp. 84–90. (In Russian).

### Об авторе

**Платонова Светлана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: svetplat@mail.ru

### About the author

**Svetlana M. Platonova**, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: svetplat@mail.ru

Поступила в редакцию: 02.12.2020

Received: 02 December 2020

Принята к публикации: 20.12.2020

Accepted: 20 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

## СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Статья / Article

УДК / UDC 376.047 – 053.6

### Диверсификация образовательных моделей обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью

**Т. С. Овчинникова, Г. Р. Чернова**

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье описываются результаты комплексного изучения и сравнения разнообразных форм обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Материалы и методы.** В исследовании принимали участие 30 учеников 5 класса разных форм обучения. Все дети имеют интеллектуальную недостаточность.

Использовались методы анкетирования школьников, для оценки знаний проводились контрольные работы по предметам, для оценки психического здоровья и мотивации – методика оценки мотивации Лускановой, для оценки качества развивающей среды – шкалы Sacers.

**Результаты исследования.** Анализ экспериментальных данных позволил определить наиболее адекватную образовательную модель для обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью, выявить наиболее сильные и слабые стороны педагогических условий, определяющих эти модели.

**Обсуждение и заключение.** Дети с интеллектуальной недостаточностью традиционно обучаются в школе компенсирующей направленности, реализующей образовательную программу ФГОС НОО УО, тогда как эффективность других форм обучения для детей этой категории малоизучены. Сегодня, когда у родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, есть право выбора формы и условий получения образования, остро встает вопрос – при каких условиях обучение будет наиболее эффективным для их социализации, насколько качественным будет полученное образование.

**Ключевые слова:** дети с интеллектуальной недостаточностью, дифференцированные условия обучения, образовательная модель, форма обучения, педагогические условия.

**Для цитирования:** Овчинникова Т.С., Чернова Г.Р. Диверсификация образовательных моделей обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 27–44.

## Diversification of educational models for students with intellectual impairment

**Tatyana S. Ovchinnikova, Galina R. Chernova**

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article describes the results of a comprehensive study and comparison of differentiated forms of education for children with intellectual impairment.

**Materials and methods.** The study involved 30 5th grade students of various forms of education. All children have intellectual impairment.

Methods of questionnaire survey were used: tests were carried out to assess students' knowledge in subjects; Luskanova's method was used to assess mental health and level of motivation; and SACERS scale was used to assess the quality of the educational programs / models.

**Results.** The analysis of collected data allowed to determine the most appropriate educational model for teaching students with intellectual impairment, to identify the strengths and weaknesses of the pedagogical conditions that determine these models.

**Discussion and conclusion.** Children with intellectual impairment are traditionally taught in a compensatory school that implements the educational program of the Federal state educational standard for students with intellectual impairment, while the effectiveness of other models of education for these children is poorly studied.

Today, when parents of children with intellectual impairment have the variety of chooses of the forms and conditions of education, the question arises: what conditions of education program / model would be the most effective for socialization of these children, and how high the quality of the education will be.

**Key words:** children with intellectual disabilities, various forms of education, educational model, form of education, pedagogical conditions.

**For citation:** Ovchinnikova, T. S., Chernova, G. R. (2020) Diversifikaciya obrazovatel'nyh modelej obucheniya shkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'yu [Diversification of educational models for teaching students with intellectual impairment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. 27–44. (In Russian).

### **Введение**

В 2012 г. в РФ в силу вступил новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», и связи с новыми требованиями, прописанными в данном законе, меняется устоявшаяся система образования. Особое значение отводится вопросу интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социум и организации их обучения. Сегодня в РФ, в отличие от других стран, лица с ОВЗ могут удовлетворять

свои образовательные потребности в системе как специального, так и инклюзивного образования<sup>1</sup>.

Согласно ст. 19 п. 1 указанного закона образование может быть получено в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, или вне таких организаций, в том числе в форме семейного образования, самообразования. Для всех форм обучения в пределах конкретной общеобразовательной или профессиональной образовательной программы действуют единые федеральный государственный образовательный стандарт или федеральные государственные требования, образовательные стандарты или требования, устанавливаемые университетами (ст. 19. п. 5)<sup>2</sup>.

Общее образование лиц с ОВЗ осуществляется в общеобразовательных школах, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, в том числе в коррекционных классах, классах интегрированного обучения общеобразовательных школ или в коррекционных общеобразовательных школах. Инвалиды получают общее образование в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (ст. 99)<sup>3</sup>.

Дети с интеллектуальной недостаточностью традиционно обучаются в школе компенсирующей направленности, реализующей образовательную программу ФГОС НОО УО, тогда как эффективность других форм обучения для детей этой категории малоизучена. Сегодня, когда у родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, есть право выбора формы и условий получения образования, остро встает вопрос – при каких условиях обучение будет наиболее эффективным для их социализации, насколько качественным будет полученное образование<sup>4</sup>.

Период дошкольного и школьного обучения – это сенситивное время, когда у детей с ментальными нарушениями можно активизировать процессы компенсации, а профессионально построенная психолого-педагогическая помощь позволит достичь наибольших результатов в социализации, адекватных психофизическим и ментальным способностям детей. Изучение различных форм обучения и оценка их адекватности, оптимальности и эффективности имеет существенное значение,

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» РФ № 273-ФЗ. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf>

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007>

поскольку, чем раньше началась коррекционно-развивающая работа, тем наиболее успешны дети в процессах самоопределения и социализации.

Исследованием эффективности инклюзивного образования занимались Артющенко Н.П.<sup>1</sup> и Овчинникова Т.С. [3]; оптимальности надомного обучения – Обухова Е.В. [2], Арактова Л.Р.<sup>2</sup>, тем не менее, комплексного изучения и сравнения образовательных моделей и дифференцированных форм обучения для детей с интеллектуальной недостаточностью не проводилось.

Проблема исследования – определение образовательной модели, в которой обучение лиц с интеллектуальной недостаточностью наиболее эффективно.

Цель данной статьи – анализ специфических компонентов организации образовательного процесса обучения детей с интеллектуальной недостаточностью: педагогических условий и форм обучения.

### **Обзор литературы**

Современная система образования РФ для детей с интеллектуальными нарушениями основывается на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, заботы о жизни и здоровье человека в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)<sup>3</sup> и письмом Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № ВК-1788/07 «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Артющенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 205 с.

<sup>2</sup> Арактова Л.Р. Педагогические условия организации надомного обучения учащихся с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2013/02/28/l-r-arkatova-organizatsiya-nadomnogo-obucheniya>

<sup>3</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007>

<sup>4</sup> Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № ВК-1788/07 «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-11.08.2016-N-VK-1788\\_07/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-11.08.2016-N-VK-1788_07/)

Изучая терминологический словарь основных понятий данного исследования, необходимо отметить некоторую рассогласованность понятий и категорий, возникшую в тезаурусе общей педагогики, специального образования и нормативно-правовой стилистики.

Для анализа диверсификации образовательных моделей обучения школьников с интеллектуальными нарушениями необходимо в контексте представленной статьи определить ключевые понятия:

- диверсификация образовательных моделей;
- разнообразие педагогических условий обучения;
- дифференциация форм обучения.

*Диверсификация образовательных моделей.* Диверсификация (Diversicato) – разнообразие, многообразие уровней и форм получения образования. В педагогическом словаре представлено следующее определение образовательной модели – это образовательная система, включающая в себя общие цели и содержание образования, проектирование учебных планов и программ, цели руководства деятельностью обучаемых, модели группирования учеников, методы контроля и способы оценки процесса обучения<sup>1</sup>.

В современной педагогике выделяют пять образовательных моделей, реализуемых в школе [4]:

1. Поточно-уровневая – ее характеризует дифференциация обучающихся в потоки в зависимости от уровня успешности учеников в выполнении проверочных работ (ВПР).

2. Предметно-уровневая – в отличие от первой модели принцип объединения обучающихся и учебного материала не поточный, а предметный.

3. Школа «смешанных способностей». Образовательные цели этой модели сводятся к тому, чтобы дать знания в соответствии с образовательными стандартами, но без «нозологического маркирования» обучающихся. Обучение в этой модели осуществляется линейно, т. е. все школьники должны освоить базовый курс, и только когда все освоят материал, можно перейти к следующему образовательному модулю.

В отличие от первых двух моделей в школе «смешанных способностей» учителя на высоком уровне должны владеть методами дидактической дифференциации, организации групповой работы учащихся, а при

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. заведений. М.: И; М.: Академия, 2000. 176 с.

организации образовательного процесса качество обеспечивается координацией деятельности педагогов, специалистов и родителей.

3. Модель школы индивидуального развития – эта парадигма принципиально отличается от предыдущих, поскольку заказчиками на образование являются родители, а не муниципальные государственные органы. Именно в концепции обучения этой школы решаются задачи обучения ребенка самостоятельности, умению мыслить и отвечать за принятые решения и поступки.

4. Матричная модель – существенное место в ней занимает форма внеурочной деятельности. Цель школы – социальная адаптация обучающихся.

5. Модульная школа – ориентирована на индивидуальную коммуникацию в учебном процессе. Для организации образовательного процесса обучающиеся объединены в малые группы (модули). Педагоги также объединены в интегративные предметные модули. Каждый педагог владеет знаниями по нескольким предметам, умеет интегрировать их в темы, проекты, курсы, владеет проблемными методами обучения, обладает мастерством в экспрессивной и социализирующей деятельности. Организационной основой этой модели являются педагогические совещания, на которых обсуждаются ежедневные достижения детей и планируется работа на следующий день для каждого ученика. Организация менеджмента в этой школе также отличается очень высокой иерархией соподчинения.

*Разнообразие педагогических условий обучения.* Педагогические условия – это факторы, влияющие на качество образовательного процесса и являющиеся детерминантами образовательной модели.

Педагогические условия для реализации образования в РФ определены и стандартизированы в ФГОС от 17.12.2010<sup>1</sup>, к ним относятся:

- материально-технические;
- психолого-педагогические;
- финансовые;
- кадровые;
- информационно-методические условия (содержание обучения, учебные программы).

---

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>

К материально-техническим условиям относятся: соблюдение санитарно-эпидемиологических требований и санитарно-бытовых, социально-бытовых условий; архитектурная доступность; достаточное количество помещений для обучения; оснащение школы техническими средствами и оборудованием; мебель и другие требования.

Психолого-педагогические условия: учет специфики обучающихся; преемственность содержания и форм; вариативность психолого-педагогического сопровождения и другие требования.

Требования к кадровым условиям включают в себя: укомплектованность образовательного учреждения педагогами, руководящим составом и иными кадрами; уровень квалификации работников; непрерывность профессионального развития; комплексное взаимодействие педагогов и организаций и другие требования.

Финансово-экономические условия: обеспечение прав граждан на образование; исполнение требований стандарта; обеспечение реализации образовательной программы и другие требования.

Информационно-методические условия: ИКТ оборудование школы; учебно-методическое обеспечение; дистанционное взаимодействие и другие требования.

Дифференциация (от лат *differentia* – «различие») – разделение, разведение процессов или явлений на составляющие части.

Необходимо обратить внимание на то, что словосочетания «форма организации образовательного процесса», «форма организации детей», «форма обучения» близки по стилистике, но имеют разные смыслы. Так, даже в законе об образовании употребление словосочетания «инклюзивная форма» дезориентирует и отсылает к другим дефинициям. В контексте данного исследования необходимо определить сущность каждого определения.

В образовательном процессе обучения в школе выделяют [1]:

1. Формы организации образовательного процесса:
  - непосредственную (урочную);
  - совместную (внеурочную);
  - самостоятельную.

Дифференциация выражается в степени взаимодействия с учителем и самостоятельности учеников.

## 2. Формы организации детей в учебном процессе:

- индивидуальные, групповые, фронтальные;
- классные и внеклассные;
- школьные и внешкольные

*Дифференциация форм обучения* осуществляется по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления.

3. Формы организации учебного процесса. Учебный процесс может быть организован дифференцированно. Существует целый комплекс форм его организации: урок (в классическом понимании), лекция, семинар, конференция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, курсовое проектирование, дипломное проектирование, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студии, научное общество, олимпиада, конкурс и др.

В современных условиях обучения в РФ по ФЗ-53 «Об образовании»<sup>1</sup> каждая семья имеет право выбирать форму обучения и образовательное учреждение. На основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»<sup>2</sup> программа обучения для детей с ОВЗ может быть адаптированной (АООП).

## **Материалы и методы**

В исследовании принимали участие 30 учеников 5 класса разных форм обучения. Все дети имеют интеллектуальную недостаточность.

Исследование проводилось в школах Санкт-Петербурга, осуществляющих обучение школьников с интеллектуальной недостаточностью в различных условиях обучения: надомное, инклюзивное, специальное. В исследовании принимали участие ученики 5-х классов с легкой степенью умственной отсталости школ Санкт-Петербурга.

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» РФ № 273-ФЗ.  
URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf>

<sup>2</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007>

На надомном отделении школы осуществляется обучение с 1 по 11 класс (начальная, общая и средняя полная ступени) по общеобразовательной программе, соответствующей ФГОС. Зачисление на отделение происходит согласно Приказу Минздрава России от 30.06.2016 № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому» и наличия медицинской справки, подтверждающей заболевание.

Отделение оборудовано специальной техникой для слабовидящих и слабослышащих детей. Из обучающихся формируются классы с классными руководителями, которые осуществляют контроль за успеваемостью учеников, ведут документацию по классу, организуют внеклассные мероприятия. На каждого обучающегося составляются индивидуальный учебный план и расписание, учитывающие особенности ребенка. При необходимости по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) составляется специальная индивидуальная программа развития (СИПР). За каждым ребенком закреплен педагог-куратор, сотрудничающий с семьей.

Обучение проводится как на дому, так и в стенах школы – индивидуально или малыми группами (от 2 до 8 чел.). Обучение проводится пять дней в неделю, с 9 до 18 часов. Программа обучения сокращена, в отличие от общеобразовательной – около половины отведенных часов приходится на самостоятельное обучение. Уроки также сокращаются – 1 ч (45 мин), 0,75 ч (35 мин), 0,5 ч (23 мин), 0,25 ч (13 мин). Отделение проводит выпускные экзамены (ГИА) на базе школы (два больших и один малый класс) и на дому (специально оборудованное учебное место). Ученикам на время обучения выдается необходимое техническое обеспечение – компьютер, звуковые колонки, клавиатура, мышь и специальная техника для слабовидящих/слабослышащих, обучающихся при необходимости.

В отделении преподают квалифицированные педагоги-предметники, которые регулярно проходят курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Еженедельно проводится собрание, где обсуждаются актуальные вопросы обучения надомных классов и отдельных учеников. Надомное отделение сотрудничает с общеобразовательным отделением по внеурочной деятельности – многие дети посещают школьные кружки (проектная деятельность, кукольный театр, литературный

кружок, исторический, кино клуб и др.). Коррекционную профессиональную поддержку осуществляют психолог, логопед. Обязательным для домашнего отделения является проведение внеурочных мероприятий, на которых заняты все ученики – это экскурсии, праздничные мероприятия, проектная деятельность, конкурсы, олимпиады.

Общеобразовательное отделение осуществляет обучение с 1 по 11 класс (начальная, общая и средняя полная ступени) по общеобразовательной программе, соответствующей ФГОС. Обучение проходит в классах, наполняемостью от 15 до 35 человек, у каждого класса есть свой классный руководитель, который осуществляет контроль успеваемости класса и поддерживает связь с родителями, занимается внеурочной деятельностью. Обучение ведется пять дней в неделю для учеников 1–8 классов и шесть дней в неделю для учеников 9–11 классов. Уроки длительностью 45 мин, с 9 до 16 часов. Обучение проводится в больших оборудованных классах (соответственно предмету).

Обучающиеся ведут активную внеурочную жизнь. Многие дети самостоятельно посещают кружки и спортивные секции города. По запросу родителей или педагогов в школе работают социальный педагог, психолог, логопед.

В школе осуществляется инклюзивное образование, ведущие педагоги проходят курсы переподготовки, сотрудничают с психологом школы, необходимо отметить, что дефектологов и тьюторов в школе нет. Вместе с тем минимально в школе создана доступная среда для лиц с ОВЗ: имеются пандусы, подъемники, тревожные кнопки, но туалеты не оборудованы для инвалидов.

Специальное (коррекционное) отделение осуществляет обучение детей с легкой (вспомогательные классы) и умеренной (особые классы) умственной отсталостью. Дети с легкой умственной отсталостью обучаются 11 лет по программе ФГОС НОО УО. Обучение в старших классах направлено на углубленную трудовую подготовку. Дети с умеренной умственной отсталостью получают начальное общее образование – 9 лет. Обучение проводится пять дней в неделю, с 9 до 14 часов, урок длится 40 минут. Для особых классов есть возможность посещения неполного дня. Наполняемость класса – не более 12 человек. В школе работают квалифицированные специалисты: социальный педагог, дефектологи, логопеды, психологи, специалисты ЛФК.

В школе создана доступная среда – есть пандусы, подъемники, туалеты для инвалидов, однако тьюторов в школе нет.

Для выявления эффективности обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью были определены критерии, которые, на наш взгляд, соответствуют поставленной задаче:

1. Педагогические условия реализации ООП оценивались по критериям шкалы SACERS. По ФГОС основного общего образования Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897<sup>1</sup> образовательная среда включает в себя:

- материально-техническое обеспечение;
- финансово экономические условия;
- информационно-методическое обеспечение (программы, учебные линии и т. д.);
- кадровое обеспечение (уровень квалификации);
- психолого-педагогические условия;
- комплексное взаимодействие организаций.

Показатели SACERS охватывают весь спектр условий, в которых оказывается ребенок в школе и позволяют дать характеристику образовательной модели. Шкалы применяются образовательными организациями для рефлексии и постановки целей, проведения исследований и принятия управленческих решений. SACERS представляют собой шкалы наблюдений, позволяющие оценивать образовательную среду отдельного класса школы (среда как «третий педагог»).

2. Психологическое здоровье обучающихся и мотивация к обучению. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребёнка, а его повышение – положительной динамикой в обучении и развитии школьника (методика оценки мотивации к обучению Лусканова).

3. Знания, получаемые в процессе обучения, их качество и результат, оцениваемые по основным предметам (математика, русский язык).

Для проверки уровня знаний были использованы результаты ВПР по основным дисциплинам – русскому языку и математике, в связи с тем, что

---

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007>

эти предметы являются обязательной частью обучения для всех форм обучения детей с интеллектуальной недостаточностью и могут выявить особенности усвоения программы и ее результативность на той или иной форме обучения.

В целях эмпирического исследования использовались ВПР, соответствующие уровню ФГОС НОО УО, адекватные возможностям обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент осуществлялся в сентябре, контрольный – в мае.

### Результаты исследования

Анализируя педагогические условия по шкале SACERS, можно определить сильные и слабые стороны каждого варианта обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью (см. таблицу).

Таблица

#### *Дифференцированные условия обучения*

Достоинства	Недостатки
<b>Инклюзивное обучение</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Социализация детей с интеллектуальной недостаточностью, включенность в коллектив, общеобразовательный процесс.</li><li>• Комплексное психолого-педагогическое сопровождение в процессе обучения.</li><li>• Высокое качество образовательной среды.</li><li>• При сравнении с результатами анализа знаний учеников спецшкол VIII вида показали высокий результат освоения программы</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Низкая мотивация детей из-за высокого темпа обучения и требований.</li><li>• Усталость обучающихся к концу года, что негативно сказывается на результатах</li></ul>
<b>Надомное обучение</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Индивидуальный подход к обучающемуся, что дает высокий результат и положительную динамику.</li><li>• Активное взаимодействие семьи и школы, кураторство.</li><li>• Регулярная диагностика, педсоветы по детям.</li><li>• Стабильная мотивация к обучению в течение всего года за счет распределения нагрузки и учета индивидуальных потребностей и интересов обучающегося</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Слабая социализация учеников из-за индивидуального обучения на дому, практически отсутствует коллективная форма работы</li></ul>

Специальное обучение	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Организованный процесс обучения, постепенность изучения материала за счет его упрощения.</li><li>• Трудовая подготовка учеников в процессе обучения.</li><li>• Дружный класс, комфортная психологическая обстановка в классе.</li><li>• Высокая мотивация к обучению</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Отстающая образовательная среда, что можно объяснить устоявшейся системой специального образования. Система специального образования не успевает перестраиваться под требования ФГОС.</li><li>• Недостаток материально-технических средств обучения (интерактивных досок, проекторов и т.д.).</li><li>• Невысокий уровень знаний по русскому языку и математике (сравнительно с результатами других форм обучения), что связано с упором на трудовое воспитание</li></ul>

Оценивая мотивацию к учению и желание посещать школу (исходя из критерия психологической успешности) как позитивное, необходимо отметить, что в специальной (коррекционной) школе средний балл мотивационной готовности (18,5 из max 30). В соответствии с этими данными можно констатировать, что детям комфортно в школе, однако они чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации. Дети инклюзивного и надомного обучения, которые по этому показателю не имеют достоверных различий (13,8 балла), предпочитают не посещать школу. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе. Анализируя результаты по методике Н.Г. Лускановой в контрольном эксперименте, можно утверждать, что у всех обучающихся с умственной отсталостью мотивация к обучению снизилась. При этом обучающиеся надомного отделения показали результат – 16 баллов, который почти не отличался от результатов констатирующего эксперимента, обучающиеся общеобразовательного отделения показали самый низкий результат – 13,6 баллов, что можно объяснить

усталостью в результате неадекватного для них темпа обучения, что выразилось в частых болезнях, снижении успеваемости и состоянии дезадаптации.

Анализируя успеваемость обучающихся, можно утверждать, что наиболее высокий результат показали ученики надомного отделения – 11,8 баллов, что приравнивается к оценке «удовлетворительно» в традиционной пятибалльной шкале. Наиболее низкий результат показали ученики специальной школы, что, на наш взгляд, связано с более медленным усвоением программы и возникшим противоречием между формируемыми компетенциями АООП и оцениваемыми в ВКР.

Сравнивая результаты всех обследований, можно проследить тенденцию к улучшению результатов с начала года у всех форм обучения.

Анализируя полученную при обследовании образовательной среды шкалу Сакерс (рисунок), были получены средние оценки признаков в баллах. Исходя из этого, можно сделать вывод, что наиболее адекватной по организации обучения является общеобразовательная школа (инклюзия). При этом средние показатели колеблются между 4 и 5–6 баллами (между «минимально» и «хорошо»), что говорит о дальнейших перспективах совершенствования модели. Особо выделяются пункты «организация учебного процесса» – использование интерактивных средств на уроках и активная и разнообразная внеурочная деятельность;

Сильной стороной надомного отделения является взаимодействие родителей и школы, («взаимодействие» – 5,4 балла). Надомное и общеобразовательное (инклюзия) отделение отличаются своим подходом к развитию персонала, (5,66 баллов), постоянно ведется повышение квалификации педагогического состава (обязательное прохождение курсов ОВЗ, ФГОС), между учителями организовано взаимодействие во внеурочное время (педсоветы, психолого-педагогические консилиумы, сплоченность коллектива). У специальной школы можно выделить качество заботы о здоровье и безопасности обучающихся (5,4 балла), тогда как недостаточными являются шкалы «развитие персонала», «внеурочная деятельность и дополнительные услуги» (в школе мало кружков, внеурочная деятельность часто связана с пребыванием в классе после уроков и выполнением домашнего задания, отдыхом, общением с одноклассниками, но не с кружками). В течение года образовательная среда не изменилась ни по одному параметру, рекомендовано ежегодное оценивание среды.



Рисунок. Характеристика образовательных моделей обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью

### Обсуждение и выводы

Анализ вариантов обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения реализации образовательных моделей показал, что ни одна из пяти моделей не может быть реализована без купюр и корректив. Для детей с умственной отсталостью даже с легкой степенью выраженности не может быть реализована поточная модель (1-я модель), поскольку отсутствие у обучающихся целенаправленной деятельности, самоорганизации и умения планировать свою деятельность не позволит им учиться в больших потоках школьников, где каждый сам решает свои проблемы.

Предметно-уровневая (2-я модель) обучения также не может быть применима к обучению детей с ментальными нарушениями. Дифференцированный подход в этой модели предполагает свободный выбор предметов изучения, и освоение их по степени доступности не регламентировано по времени освоения. Такой подход также предполагает высокий уровень ответственности, организованности, которого нет у обучающихся с умственной отсталостью.

Модель смешанных способностей (3-я модель) наиболее соответствует целям образования детей с ОВЗ. Это школа, отвечающая идеям инклюзивного образования, в которой нет «нозологического маркирования» детей, а успешность освоения ООП зависит от высокой квалификации учителя и его умения создать в классах атмосферу взаимопомощи. Эта модель с успехом реализуется в школах Финляндии. Вместе с тем необходимо помнить, что чем тяжелее ментальный дефект, тем меньше ребенок готов к принятию помощи и успешность освоения когнитивной составляющей образования очень низкая, тогда как социальная достаточно высокая. Трудности освоения этой модели в школах общеразвивающей направленности заключаются в отсутствии у российских педагогов навыков коллаборации. В российских школах у педагогов процесс совместной деятельности, при которой происходит обмен знаниями на основе сотрудничества, не имеет организационной формы.

Модель индивидуальных способностей наиболее ярко представлена в школах Испании для детей с проблемами в обучении. Принципиальное ее отличие от первых трех моделей заключается в том, что заказчиком образования ребенка является родитель. Эта модель, концепция которой заключается в формировании жизненных компетенций, а не академических. Предметы интегрированы в блоки, темы, проект нормы успеваемости ориентирован не столько на госстандарт, сколько на индивидуальные цели учеников, скорректированные педагогическим коллективом. В этих школах много внимания уделяется трудовой подготовке и освоению элементарных профессиональных навыков. Вместе с тем сопровождение детей специалистами, психологами отсутствует, несмотря на декларацию обучения с учетом индивидуальных способностей.

В настоящее время наиболее перспективными для специального образования являются матричная и модульная модели. В матричной школе большое место отводится внеурочной деятельности и расширению образовательного пространства школы за счет максимального включения родителей в образовательный процесс. В отличие от школы индивидуальных способностей, где роль родителей пассивна, в матричной школе родители являются полноценными активными субъектами образовательного процесса.

Именно эта модель наиболее применима к школе компенсирующей направленности. Для детей с умственной отсталостью качество образования во многом определяется пониманием родителями особенностей своих детей.

Реализация модульной модели организации обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью является закономерной необходимостью, главными компонентами которой являются следующие модули:

- 1) ПМПк – ПМПк – СИПР;
- 2) директор – административная команда – предметные методические объединения – образовательные модули;
- 3) соответствующее материально-методическое обеспечение – переобучение персонала – регулярное повышение квалификации педагогов.

#### Список литературы

1. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Осмысление непростых вопросов организации воспитательного процесса // Воспитание школьников. 2013. № 1. С. 3–8.
2. Обухова Е.В., Михайлова Т.А. Надомное обучение: формы, методы и содержание // Развитие и коррекция. 2000. Вып.8. С. 75–79.
3. Овчинникова Т.С. Дошкольники с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования // Специальное образование: материалы XI междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. Т. I. С. 61–65.
4. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика. 1990. 192 с.

#### References

1. Krivshenko, L.P., Yurkina, L.V. (2013) Osmyslenie neprostryh voprosov organizacii vospitatel'nogo processa [Understanding the difficult issues of organizing the educational process]. *Vospitanie shkol'nikov – Education of schoolchildren*. № 1. pp. 3–8. (In Russian).
2. Obuhova, E.V., Mihajlova, T.A. (2000) Nadomnoe obuchenie: formy, metody i sodержanie [Home-based training: forms, methods and content]. *Razvitie i korrekciya – Development and correction*. No 8. pp. 75–79. (In Russian).
3. Ovchinnikova, T.S. (2015) Doshkol'niki s narusheniyami razvitiya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Preschoolers with developmental disabilities in inclusive education]. *Special'noe obrazovanie [Vocational Education]: materialy XI mezhdunar. nauch. konf., 22-23 apr. 2015 g. / pod obshch. red. prof. V. N. Skvorcova*. St. Petersburg: LGU im. A. S. Pushkina. T.I. pp. 61–65. (In Russian).
4. Unt, I. (1990) *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya* [Individualization and differentiation of training]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

### Вклад соавторов

*Овчинникова Т. С.:* концепция и структура исследований, сбора и анализа материалов; *Чернова Г. Р.:* обработка данных, описание и интерпретация результатов.

### Author contributions.

*Ovchinnikova T. S.:* concept and design of research, collection and analysis of material; *Chernova G. R.:* statistical data processing, description and interpretation of results.

### Об авторах

**Овчинникова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5845-998X, e-mail: ots58@inbox.ru

**Чернова Галина Рафаиловна**, кандидат философских наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4519-5043, e-mail: galina.chernova@list.ru

### About the authors

**Tatyana S. Ovchinnikova**, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5845-998X, e-mail: ots58@inbox.ru

**Galina R. Chernova**, Cand. Sci. (Philos.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4519-5043, e-mail: galina.chernova@list.ru

Поступила в редакцию: 02.11.2020

Received: 02 November 2020

Принята к публикации: 29.11.2020

Accepted: 29 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 376.33

## **Профессиональное образование лиц с нарушением слуха: истоки, традиции, перспективы**

***Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова, А. С. Люкина, Е. Э. Пшеничнова***

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье рассматриваются историко-педагогические аспекты профессионального образования глухих и слабослышащих в условиях образовательных организаций разного уровня: от учреждений начального профессионального обучения до подготовки в вузах.

**Материалы и методы.** Основным методом изучения выступает сравнительно-исторический подход, это связано с тем, что объектом исследования является профессиональное образование незлышащих на разных этапах его развития.

**Результаты исследования.** На разных исторических этапах обучение лиц с нарушением слуха осуществлялось в специальных образовательных учреждениях: техникумах, училищах, во Всероссийском обществе глухих, в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Многоаспектный анализ литературы свидетельствует, что лица с нарушением слуха способны осваивать различные доступные для них профессии с дальнейшим трудоустройством. В частности, определены конкретные профессии и специальности, предпочтительные для этого контингента, среди них наиболее перспективные и доступные: столяр, слесарь-инструментальщик, радиомонтажник, электромонтажник, изолировщик, полиграфист, швея, бухгалтер, художник-модельер, топограф, портной, механик по ремонту ЭВМ, специалист по ремонту телевизоров, оператор станков. Существует широкий круг современных профессиональных образовательных учреждений, осуществляющих подготовку незлышащих по востребованным специальностям. В статье подробно рассматриваются возможности обучения глухих и слабослышащих перспективным и востребованным на рынке труда профессиям.

**Обсуждение и заключения.** Совершенствование системы профессионального образования лиц с нарушением слуха осуществляется в условиях непрерывных общественно-экономических и социально-культурных преобразований, происходящих в стране; появления новых производств, усложнения существующих технико-технологических процессов; внедрения цифровых технологий. Развиваются формы и методы

профессиональной подготовки глухих и слабослышащих, нормативно-законодательная база специального образования. Расширяются возможности инвалидов по слуху в получении перспективных профессий в учреждениях инклюзивного типа разного уровня. В то же время качественное профессиональное образование предусматривает высокий уровень общеобразовательной и речевой подготовки неслышащих. В настоящее время она решает не только вопросы насыщения рынка труда высококвалифицированными кадрами специалистов, но и проблемы создания условий для постоянного профессионального роста и развития личности.

**Ключевые слова:** трудовое обучение, профессиональная подготовка, специальное образование, лица с нарушением слуха, специализированные образовательные учреждения, учебные заведения, среднее профессиональное и высшее образование, инклюзия, интеграция.

**Для цитирования:** Пенин Г.Н., Красильникова О.А., Люкина А.С., Пшеничнова Е. Э. Профессиональное образование лиц с нарушением слуха: истоки, традиции, перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 45–59.

## **Professional education of people with hearing impairment: origins, traditions, prospects**

***Gennady N. Penin, Olga A. Krasilnikova, Anna S. Lukina,  
Elizaveta E. Pshenichnova***

*Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University)  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article examines the historical and pedagogical aspects of vocational education for the deaf and hard of hearing in educational institutions of various levels: from institutions of primary vocational training to training in universities.

**Materials and methods.** The main method of study is the comparative-historical approach, this is due to the fact that the object of research is the professional education of the deaf at different stages of its development.

**Results.** At different historical stages, the training of people with hearing impairment was carried out in special educational institutions, technical schools, colleges, in the All-Russian Society of the Deaf, in secondary vocational and higher educational institutions. A multifaceted analysis of the literature shows that people with hearing impairment are able to master various professions available to them with further employment, in particular, specific professions and specialties that are preferred for this contingent have been identified. Among them are the most promising available: carpenter, toolmaker, radio installer, electrician, insulator, printer, seamstress, accountant, fashion designer, topographer, tailor, computer repair mechanic, TV repair specialist, machine tool operator. There is a wide range of

modern professional educational institutions that provide training for deaf people in specialties in demand. The article discusses in detail the possibilities of teaching the deaf and hard of hearing professions that are promising and in demand on the labor market.

**Discussion and conclusion.** The improvement of the vocational education system for persons with hearing impairment is carried out in the conditions of continuous socio-economic and socio-cultural transformations taking place in the country; the emergence of new industries, the complication of existing technical and technological processes; introduction of digital technologies. Forms and methods of professional training for the deaf and hard of hearing, the normative and legislative base of special education are being developed. Opportunities for hearing impaired people are expanding in obtaining promising professions in inclusive institutions of different levels. At the same time, high-quality vocational education provides for a high level of general education and speech training for the deaf. Currently, it solves not only the saturation of the labor market with highly qualified specialists, but also the problem of creating conditions for constant professional growth and personal development.

**Key words:** labor training, vocational training, special education, people with hearing impairment, specialized educational institutions, educational institutions, secondary vocational and higher education, inclusion, integration.

**For citation:** Penin, G.N., Krasilnikova, O.A., Lukina, A.S., Pshenichnova, E.E. (2020) Professional'noe obrazovanie lits s narusheniem slukha: istoki, traditsii, perspektivy [Professional education of people with hearing impairment: origins, traditions, prospects]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. С. 45–59. (In Russian).

## Введение

Образование человека с нарушением слуха – процесс специфический и глубоко индивидуальный. Во многом он зависит от характера отклонения (отклонений) в структуре дефекта, сохранности анализаторов, возможностей познавательной деятельности, соматического здоровья, социокультурных и этнокультурных возможностей семьи по сопровождению жизнедеятельности ребенка. В Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов в области образования (ООН, 1993), Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995) в качестве одного из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов называется получение ими полноценного профессионального образования. Достижение лицами с нарушением слуха статуса высококвалифицированных специалистов и профессионалов остается проблематичным в силу разных причин. Перед сурдопедагогикой стоит задача найти направления профессиональной подготовки лиц с нарушением слуха:

1) исследовать в научно-теоретическом аспекте опыт становления и развития профессионального образования лиц с нарушением слуха в России;

2) изучить потребность современного общества в востребованных профессиях и специальностях;

3) определить профессиональные приоритеты незлышащих;

4) выявить образовательные организации, в которых лица с нарушением слуха могут получать профессиональную подготовку определенного уровня и качества.

Противоречия между необходимостью жизненного и профессионального самоопределения незлышащими, с одной стороны, и неразработанностью в сурдопедагогике вопросов выбора профессионального обучения и востребованности на рынке труда лиц с нарушением слуха, с другой стороны, определяют актуальность темы исследования.

### **Обзор литературы**

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что выбор незлышащими профилей трудового обучения в образовательных организациях должен осуществляться с учетом региональных, местных, этнонациональных условий, быть ориентированным на потребность в рабочих кадрах, квотирование рабочих мест, возможность дальнейшего трудоустройства выпускников, продолжение их обучения в организациях среднего профессионального или высшего образования. Также необходимо учитывать интересы обучающихся и их родителей (законных представителей). Направления научных изысканий специалистов в области профессионального образования незлышащих во все исторические периоды отличались многовекторностью и широтой взглядов.

Так, нами установлено, что сурдопедагоги первой половины XX в. (Н.К. Патканова, Е.В. Членов, Н.М. Лаговский и др.) отмечали значимость профессионально-ремесленной подготовки лиц с нарушением слуха<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогика: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 295 с.; Ерёмина О.П. Профессионально-трудова подготовка незлышащих в современных условиях: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 78 с.; Новосёлов Л.А. Общетехническая подготовка глухих школьников: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1970. 152 с.

[4; 11]. Ситуация резко изменилась в последующие десятилетия, с появлением индустриального производства. Это отражено в научных публикациях Б.В. Белявского [1], А.П. Гозовой [3], О.П. Ереминой [4], М.И. Никитиной<sup>1</sup>, Г.Н. Пенина<sup>2</sup>, Г.С. Птушкина [7], А.Г. Станевского [9].

Как отмечают Б.В. Белявский [1], А.С. Госпорьян, М.А. Новикова, В.З. Кантор [5], Г.Н. Пенин<sup>3</sup>, в современной социально-педагогической ситуации в профессиональном образовании незлышащих актуализировались проблемы профессионального выбора лиц с нарушением слуха, получение ими востребованных на рынке труда профессий, в том числе на уровне высшего образования.

Особое место в научных исследованиях российских и зарубежных ученых занимают публикации, раскрывающие возможности получения лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) качественного профессионального образования в условиях интеграции и инклюзии (О.П. Еремина, В.З. Кантор, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, Г.С. Птушкин, А.Г. Станевский, Aferdita A., Stankovska [11], AkramKhayatzadeh-Mahani, Krystle Wittevrongel, David B. Nicholas & Jennifer D. Zwicker [12], Nilsen S. [15], Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. [17], Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. [20]. Amor A. M. [13], Tristani L. [18], Uzunboylu H., Özcan D. [19], Molina V. M. [14]. Аналитический обзор литературных источников по заявленной теме дает целостное представление о профессиональном образовании незлышащих в разные исторические периоды и, таким образом, обогащает сурдопедагогику как отрасль научного дефектологического знания.

### **Материалы и методы**

Объектом исследования является профессиональное образование незлышащих на разных этапах его развития. Методом изучения выступает сравнительно-исторический подход, использование которого позволяет утверждать, что становление системы профессионального

---

<sup>1</sup> Никитина М.И., Пенин Г.Н. Трудовое обучение и профессиональная подготовка школьников с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. 116 с.

<sup>2</sup> Пенин Г.Н. Политехническая подготовка глухих школьников: учеб. пособие к спецкурсу. СПб.: Образование, 1992. 86 с.

<sup>3</sup> Там же.

образования в России связано с реформами Петра I, необходимостью развития всех сфер жизни и деятельности общества, укрепления государства.

### **Результаты исследования**

Проведенный комплексный разноаспектный анализ научно-теоретических и прикладных источников показал, что во второй половине XIX – начале XX века профессионально-ремесленная подготовка в специализированных учебных заведениях для глухих достигла подлинного расцвета. В сурдопедагогике и практике обучения лиц с нарушением слуха сформировался новый взгляд на особенности и возможности овладения профессией глухими детьми. На II съезде деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых (1903) известный сурдопедагог Н.К. Патканова весьма оптимистично оценивала возможности получения неслышащими среднего специального и даже высшего образования: «Глухой может достигнуть высокой степени умственного развития, может служить науке, быть математиком, механиком, естествоиспытателем, историком и т.п.» [6, с. 14]. Она призывала попечительство о глухонемых ориентировать учащихся с нарушением слуха не только на овладение ремёслами, но и на получение профессионального образования в землемерных, бухгалтерских, художественных и торговых училищах. Первый опыт трудового и профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, глухих и слабослышащих связан с появлением специализированных образовательных учреждений для обучения и трудовой подготовки воспитанников. Открытие в 1806 г. Санкт-Петербургского училища для глухонемых детей стало началом формирования системы их профессионально-ремесленной подготовки. Глухие обучались каллиграфии, живописи и гравированию. Трудовое обучение включало ознакомление учащихся с конкретными профессиями столяра, слесаря, токаря, портного, печатника, переплетчика, наборщика-литографа, цветовода, огородника<sup>1</sup>. Талантливые неслышащие воспитанники обучались индивидуально в условиях патронирования у известных художников А.Г. Венецианова, М.Н. Воробьева и др., становились высококлассными художниками. В связи с успехами глухих в освоении ремёсел в Санкт-Петербургском, а в последующие десятилетия – в Московском, Ка-

---

<sup>1</sup> Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогике: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 295 с.

занском и других училищах для глухих Е.В. Членов писал: «Помимо научного образования, большинство наших учебных заведений, выпуская питомца, дает ему в руки ремесло. Программа ремесел весьма обширна и разнообразна, а достигаемые успехи весьма значительны, особенно в некоторых производствах. У некоторых учеников ремесло граничит с искусством... художественные влечения и дарования не чужды этих тружеников» [10, с. 114].

Существенные изменения в области трудового обучения лиц с нарушением слуха произошли в 20-е гг. XX столетия. Характерной особенностью отечественной сурдопедагогики этого периода явилось становление государственной системы профессионального образования глухих. Особая роль в её организации и развитии принадлежала созданному в 1926 г. Всероссийскому обществу глухих (ВОГ). В 1927 г. была выпущена первая группа глухих курсантов, обучавшихся на отделении для глухих при Северо-Западной профессионально-технической школе НКСО им. М.В. Фрунзе (Ленинград). В этом же году Наркомпрос издал циркуляр «О допущении глухонемых к производственному обучению в профшколах и учебно-производственных мастерских». Организационное оформление получили группы глухих при школах фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) Первого подшипникового завода (Москва), механического завода (Кемерово), завода «Ростсельмаш» (Ростов-на-Дону).

Весьма распространенной формой получения профессионального образования в 30-е гг. XX века являлось обучение на рабочих факультетах при институтах Москвы, Ленинграда, Новосибирска, Томска. В 1932 г. впервые было организовано обучение глухих – выпускников рабфака в высшем учебном заведении – Московском институте химического машиностроения.

Начало обучению глухих и слабослышащих в учреждениях среднего профессионального образования было положено в 1931 г., когда в Ленинградском индустриальном техникуме началось обучение лиц с нарушением слуха совместно со слышащими на отделениях металлообработки и деревообработки. К 1939 г. борьба за всеобщее обучение повлекла за собой расширение контингента неслышащих в средних специальных и высших учебных заведениях. К этому времени в них насчитывалось 2883 человека [4]. Индустриализация, охватившая в этот период всю страну, требовала расширения профилей профессиональной подготовки выпускников

школ, в том числе – с нарушением слуха. Причём в профориентационной работе признавалось необходимым учитывать не только профессионально-трудовые приоритеты глухих и слабослышащих, но и потребности производства в квалифицированных кадрах. К сожалению, позитивные преобразования в профессиональной подготовке неслышащих, происходившие в 30–40-е гг., получили своё дальнейшее развитие только после Великой Отечественной войны. В частности, с 1948 г. глухие стали обучаться в Тульском специальном ремесленном училище по востребованным специальностям: токаря-универсала, столяра, слесаря-инструментальщика. В 50-е гг. для обучения лиц с нарушением слуха были организованы школы фабрично-заводского обучения (ФЗО) на базе Горьковского автозавода, Челябинского тракторного завода, открыты специальные группы в Златоустовском машиностроительном техникуме, Челябинском машиностроительном техникуме, Рыбинском авиационном техникуме, Владимирском авиамеханическом техникуме. С 1965 г. началась подготовка зубных техников из числа глухих в Пятигорском медицинском училище. В 1961 г. был утвержден список из 298 специальностей, которые лица с нарушением слуха могли получить в учреждениях начального и среднего профессионального образования, а также высшего образования [4]<sup>1</sup>. Большое распространение в 60-е гг. получило обучение глухих по рабочим специальностям в школьных мастерских, профессионально-технических училищах (ПТУ) и учебно-производственных предприятиях (УПП) общества глухих<sup>2</sup>. Перечень видов трудовой деятельности, которые глухие и слабослышащие могли освоить в рамках системы НПО, был представлен широким спектром рабочих профессий: токарь, слесарь, радиомонтажник, электромонтажник, изолировщик, полиграфист, швея и многие другие. Однако выбор рабочих профессий не всегда соответствовал потребностям неслышащих и требованиям развивающегося наукоемкого производства.

В 1965 г. в Павловске по инициативе И.Ф. Гейльмана открылось уникальное учебное заведение для глухих – Ленинградский восстановительный центр ВОГ (ныне Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (МЦР), имеющий статус колледжа). Студенты стали

---

<sup>1</sup> Ерёмкина О.П. Профессионально-трудовая подготовка неслышащих в современных условиях: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 78 с.

<sup>2</sup> Новосёлов Л.А. Общетехническая подготовка глухих школьников: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1970. 152 с.

обучаться на отделениях дизайна, социальной педагогики, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества, права и организации социальной работы, организации сурдокоммуникации (слышащие). Кроме того, в лаборатории центра начались интенсивные поиски путей совершенствования профессионального образования лиц с нарушением слуха, новых перспективных профилей их подготовки [2; 3; 8]. Исследования специалистов-дефектологов послужили основанием для открытия в 70–80 гг. групп глухих студентов в Московском техникуме механизации Центрального статистического управления РСФСР, в Московском медицинском училище № 1, обучения незлышащих на заочном отделении Ленинградского института точной механики и оптики, на факультетах Всесоюзного заочного политехнического института<sup>1</sup>.

Новые тенденции в развитии социально-экономической жизни России, заявившие о себе в 90-е гг., затронули все стороны жизнедеятельности общества. Повысились требования к квалификационному уровню специалистов-выпускников средних специальных и высших учебных заведений. Актуализировались проблемы социально-профессионального самоопределения незлышащих, формирования у них высокой профессиональной компетентности и творческого подхода к делу. В значительной мере расширился диапазон выбора глухими и слабослышащими доступных специальностей: бухгалтер, художник-модельер, топограф, портной, механик по ремонту ЭВМ, специалист по ремонту телевизоров, оператор станков с ЧПУ [5]<sup>2</sup>. В практике организации профессиональной подготовки незлышащих получили распространение следующие модели обучения<sup>3</sup>:

1) индивидуальное обучение глухих и слабослышащих совместно со слышащими студентами без специального сопровождения;

2) групповое обучение незлышащих в учреждениях общего типа по единому учебному плану со специальным сопровождением (интеграция, инклюзия);

---

<sup>1</sup> Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. / под ред. Т.Г. Богдановой. М.: Академия, 2014. 240 с.

<sup>2</sup> Никитина М.И., Пенин Г.Н. Трудовое обучение и профессиональная подготовка школьников с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. 116 с.; Пенин Г.Н. Политехническая подготовка глухих школьников: учеб. пособие к спецкурсу. СПб.: Образование, 1992. 86 с

<sup>3</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 223–224.

3) обучение лиц с нарушением слуха в специализированных учебных заведениях.

Примером учреждения инклюзивного типа для лиц с ОВЗ, в том числе с нарушением слуха, является Институт социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета, созданный в 1995 г. В рамках непрерывного уровневого профессионального образования (среднее – высшее) осуществляется подготовка студентов по следующим направлениям: педагогика дополнительного образования, издательское дело, социальная работа, адаптивная физическая культура, программирование в компьютерных системах, экономика и бухгалтерский учет, декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, конструирование, моделирование и технология швейных изделий [7]. Успешно осуществляются обучение и комплексная реабилитация лиц с нарушением слуха в Головном учебно-исследовательском и методическом Центре профессиональной реабилитации студентов-инвалидов по слуху (ГУИМЦ), созданном в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Этому вузу по праву принадлежит приоритет в организации в 1934 г. обучения первых групп глухих студентов в условиях интеграции и создании методик их подготовки по инженерным специальностям. В настоящее время в рамках интегрированного уровневого высшего образования студенты МГТУ им. Н.Э. Баумана получают профессиональную подготовку по широкому спектру направлений и специальностей и коррекционно-реабилитационную помощь [1; 9]. Большой позитивный опыт обучения лиц с нарушением слуха накоплен в Московском педагогическом государственном университете, Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, Челябинском государственном университете, Северо-Западном заочном политехническом институте, Национальном государственном университете физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербургском государственном институте культуры, в образовательных учреждениях системы СПО: Невском колледже им. А.Г. Неболсина (Санкт-Петербург), Республиканском техникуме-интернате профессиональной и медико- социальной реабилитации инвалидов (Республика Саха), Московском педагогическом колледже № 4 и других образовательных организациях. Эксперимент по созданию системы непрерывного интегрированного профессионально-технического образования лиц с нарушением слуха, проведённый на базе Санкт-Петербургского механико-приборостроительного колледжа и

Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций, позволил выявить возможности глухих студентов в освоении инженерных специальностей в области электронных и электрических средств автоматизации и информационных систем [4]<sup>1</sup>.

### **Обсуждение и выводы**

Коренные изменения в сфере профессионального образования лиц с нарушением слуха произошли в последние годы. Они связаны со вступлением в силу ряда важных нормативно-правовых документов<sup>2</sup>, закрепляющих право инвалидов и лиц с ОВЗ на получение качественного образования любого уровня. В современных социально-экономических условиях глухие и слабослышащие стремятся к получению как инженерно-технической подготовки, так и профессий в сфере экономики, медицины, педагогики, художественного творчества, социально-культурной деятельности, физической культуры и спорта. Доступным для глухих стало и обучение в высших учебных заведениях.

Проведенное нами историко-теоретическое и прикладное исследование позволяет констатировать, что система профессионального образования лиц с нарушением слуха прошла длительный путь становления и развития: от первых ремесленных мастерских до учреждений среднего профессионального и высшего образования. В современной социально-педагогической ситуации получение неслышащими качественного, востребованного на рынке труда, профессионального образования служит гарантом достойной жизни глухих и слабослышащих в современном обществе.

### **Список литературы**

1. Белявский Б.В., Госпорьян А.С., Новикова М.А. Состояние и задачи профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации. М.: МАДИ (ГТУ), 2006. 145 с.
2. Гозова А.П. Профессионально-трудовое обучение глухих школьников. М.: Просвещение, 1966. 132 с.
3. Гозова А.П. Особенности профессионального обучения глухих. Л., 1975. 63 с.

---

<sup>1</sup> Ерёмкина О.П. Профессионально-трудовая подготовка неслышащих в современных условиях: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 78 с.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ. М.: Эксмо, 2013. 144 с.

4. Ерёмина О.П. Особенности интегрированного профессионально-технического обучения лиц с нарушением слуха в системе непрерывной подготовки кадров (колледж – университет): моногр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 145 с.
5. Кантор В.З., Никитина М.И., Пенин Г.Н. Политехнические и социокультурные основы педагогической реабилитации лиц с нарушениями сенсорного развития: моногр. СПб.: Союз, 2000. 238 с.
6. Патканова Н.К. Об идеальной постановке дела для обучения глухонемых // Второй съезд деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых. СПб., 1904. С. 13–27.
7. Птушкин Г.С. и др. Опыт и перспективы организации реабилитационно-образовательного процесса в Институте социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета. Новосибирск, 2000.
8. Социально-профессиональная реабилитация неслышащих студентов как фактор их интеграции в общество: материалы науч.-практ. конф. СПб.: Павел, 2015. 128 с.
9. Станевский А.Г. и др. Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана: сб. науч. тр. М., 2000.
10. Членов Е.В. Глухонемые и их обучение в Западной Европе и в России. М., 1897. 118 с.
11. Aferdita A., Stankovska G. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education // IOSR Journal of Humanities and Social Science. 2019. Vol. 24 (7). P. 78–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.9790/0837-2407017884>
12. AkramKhayatZadeh-Mahani, Krystle Wittevrongel, David B. Nicholas & Jennifer D. Zwicker. Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities. DisabilityandRehabilitation, 2019, DOI: 10.1080/09638288.2019.1570356
13. Amor A. M., Hagiwara M., Shogren, K. A., Thompson J. R., Verdugo M. Á., Burke K. M., Aguayo V. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23(12). P. 1277–1295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
14. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moriña A. The role of lecturers and inclusive education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2016. Vol. 16 (s1). P. 1046–1049.
15. Nilsen S. Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education // International Journal of Inclusive Education. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
16. Pino-Juste M., Criadodel Rey J. Teacher motivation: Bibliometric and content analysis// International Journal of Educational Organization and Leadership. 2016. Vol. 23 (1). P. 25–36. DOI: <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v23i01/25-36>
17. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19 (10). P. 1080–1095.

18. Tristani L., Tomasone J., Gainforth H., Bassett-Gunter R. Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662890>

19. Uzunboylu H., Özcan D. Teaching methods used in special education: A content analysis study // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2019. Vol. 7 (2). P. 99–107. DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE1902099U>

20. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24 (6). P. 675–689. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

### References

1. Belyavskij, B.V., Gospor'yan, A.S., Novikova, M.A. (2006) *Sostoyanie i zadachi professional'nogo obrazovaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Rossijskoj Federacii* [State and tasks of professional education of persons with disabilities in the Russian Federation]. Moscow: Moscow automobile and road state university technical university. (In Russian).

2. Gozova, A.P. (1966) *Professional'no-trudovoe obuchenie gluhih shkol'nikov* [Vocational training for deaf students]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

3. Gozova, A.P. (1975) *Osobennosti professional'nogo obucheniya gluhih* [Features of professional training for the deaf]. Leningrad. (In Russian).

4. Eryomina, O.P. (2002) *Osobennosti integrirrovannogo professional'no-tekhnicheskogo obucheniya lic s narusheniem sluha v sisteme nepreryvnoj podgotovki kadrov (kolledzh – universitet)* [Professional and labor training of the deaf in modern conditions]. SPb: RGPU im. A.I. Gercena. (In Russian).

5. Kantor, V.Z., Nikitina, M.I., Penin G.N. (2000) *Politekhnicheskie i sociokul'turnye osnovy pedagogicheskoy rehabilitacii lic s narusheniyami sensor'nogo razvitiya* [Polytechnic and socio-cultural foundations of pedagogical rehabilitation of persons with sensory development disorders]. SPb: Soyuz. (In Russian).

6. Patkanova, N.K. (1904) *Ob ideal'noj postanovke dela dlya obucheniya gluhonemyh* // *Vtoroj s"ezd deyatelej po obucheniyu, vospitaniyu i prizreniyu gluhonemyh*. SPb. 1904. Spb. pp.13-27. (In Russian).

7. Ptushkin, G.S. i dr. (2000) *Opyt i perspektivy organizacii reabilitacionno-obrazovatel'nogo processa v Institute social'noj rehabilitacii Novosibirskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. Novosibirsk. (In Russian).

8. (2015) *Social'no-professional'naya rehabilitaciya neslyshashchih studentov kak faktor ih integracii v obshchestvo*: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. SPb: SRP Pavel, 2015. (In Russian).

9. Stanevskij, A.G. i dr. (2000) *Integrirrovannoe professional'noe obrazovanie invalidov po sluhu v MGTU im. N.E. Bauman*: Sbornik nauchnyh trudov: Moscow. (In Russian).

10. Chlenov, E.V. (1897) *Gluhonemye i ih obuchenie v Zapadnoj Evrope i v Rossii* [Deaf and dumb people and their education in Western Europe and Russia]. Moscow. (In Russian).

11. Aferdita A., Stankovska G. (2019) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education // *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 24 (7). P. 78–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.9790/0837-2407017884>
12. Akram Khayatzadeh-Mahani, Krystle Wittevrongel, David B. Nicholas & Jennifer D. Zwicker. (2019) *Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities*. *Disability and Rehabilitation*. DOI: 10.1080/09638288.2019.1570356
13. Amor A. M., Hagiwara M., Shogren, K. A., Thompson J. R., Verdugo M. Á., Burke K. M., Aguayo V. (2019) International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 23(12). P. 1277–1295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
14. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moriña A. (2016) The role of lecturers and inclusive education // *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 16 (s1). P. 1046–1049.
15. Nilsen S. (2018) Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education // *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
16. Pino-Juste M., Criadodel Rey J. (2016) Teacher motivation: Bibliometric and content analysis // *International Journal of Educational Organization and Leadership*. Vol. 23 (1). P. 25–36. DOI: <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v23i01/25-36>
17. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. (2015) Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 19 (10). P. 1080–1095.
18. Tristani L., Tomasone J., Gainforth H., Bassett-Gunter R. (2019) Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education // *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662890>
19. Uzunboylu H., Özcan D. (2019) Teaching methods used in special education: A content analysis study // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. Vol. 7 (2). P. 99–107. DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE1902099U>
20. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. (2020) An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 24 (6). P. 675–689. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

### **Вклад соавторов**

Соавторство неделимое.

### **Co-authors' contribution**

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Пенин Геннадий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-8075-2063, e-mail: surdofcp@gmail.com

**Красильникова Ольга Александровна**, доктор педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0003-3074-1603, e-mail: ekoryukina@yandex.ru

**Люкина Анна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-8380-2273, e-mail: ana-lukina@mail.ru

**Пшеничнова Елизавета Эдуардовна**, аспирант кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-0075-5919, e-mail: epshenichnova@herzen.spb.ru

### About the authors

**Gennady N. Penin**, EdD, professor at the surdopedagogy department, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID 0000-0002-8075-2063, e-mail: surdofcp@gmail.com

**Olga A. Krasilnikova**, EdD, professor at the surdopedagogy department, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID 0000-0003-3074-1603, e-mail: ekoryukina@yandex.ru

**Anna S. Lukina**, PhD, associate professor at the surdopedagogy department, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID 0000-0002-8380-2273, e-mail: ana-lukina@mail.ru

**Elizaveta E. Pshenichnova**, studies assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID 0000-0002-0075-5919, e-mail: elizaveta119595@gmail.com

Поступила в редакцию: 26.10. 2020

Received: 26 October 2020

Принята к публикации: 16.11.2020

Accepted: 16 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 376.33

## Формы графического представления информации как фактор эффективности обучения студентов с нарушениями по слуху\*

**Е. П. Пономаренко<sup>1</sup>, Ю. В. Красавина<sup>2</sup>,  
О. В. Жуйкова<sup>3</sup>, Ю. В. Серебрякова<sup>4</sup>**

<sup>1,2,3</sup> *Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова,  
Ижевск, Российская Федерация*

<sup>4</sup> *Ижевский юридический институт, филиал ВГУЮ (РПА Минюста России),  
Ижевск, Российская Федерация*

**Введение.** Визуализация информации является неотъемлемым компонентом учебного процесса в инклюзивном образовании. Исследование, направленное на определение особенностей восприятия информации, студентами с нарушениями слуха в зависимости от ее формы, обусловлено противоречием между необходимостью визуализировать знания для данной категории обучающихся и отсутствием методических инструкций по их графической организации. Эффективное представление учебного материала, которое не сводится к созданию электронных презентаций и представляет собой один из способов совершенствования дидактических средств, будет способствовать активизации познавательной деятельности студентов.

**Материалы и методы.** В ходе исследования было проведено два эксперимента. Первый эксперимент, реализуемый в электронном виде в системе Moodle, заключался в том, что студентам были предоставлены данные пяти опросов в разных графических формах. По каждому опросу студентам предлагалось ответить на 15 вопросов, которые предполагали понимание и интерпретацию результатов распределения ответов. Аналогичный эксперимент был проведен с использованием материала на английском языке. Второй эксперимент заключался в использовании различных форм представления информации для объяснения разницы между неопределенным и определенным артиклями в английском языке. Студентов попросили проранжировать карточки с разными видами представления информации от наиболее понятного к наименее понятному, а также сделать тест по теме.

---

\* Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00701 «Исследование особенностей восприятия и обработки информации студентами с нарушением слуха в зависимости от вида ее носителя».

© Пономаренко Е. П., Красавина Ю. В., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В., 2020

**Результаты исследования.** В ходе проведенного исследования было выявлено, что при работе со студентами с нарушениями слуха текстовая информация должна сопровождаться графическими иллюстрациями. Иллюстративные материалы должны содержать минимальное количество слов, достаточных для понимания изображаемой информации, а также сопровождаться разъяснениями изучаемого феномена со стороны преподавателя. Для более качественного усвоения рекомендуется использовать комбинацию графических средств изображения информации.

**Обсуждение и заключение.** При обучении глухих и слабослышащих студентов в университете необходимо визуализировать информацию с применением графических форм, таких как рисунки, графики и диаграммы, с целью облегчения ее восприятия. На данный момент установлено, что нет статистически подтвержденного различия в эффективности представления данных при помощи различных видов диаграмм.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, студенты с нарушением слуха, графическое представление информации, визуализация знаний.

**Для цитирования:** Пономаренко Е.П., Красавина Ю.В., Жуйкова О.В., Серебрякова Ю.В. Формы графического представления информации как фактор эффективности обучения студентов с нарушениями по слуху // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 60–74.

## **Types of graphical representation of information as a factor influencing teaching effectiveness hearing impaired students\***

***Ekaterina P. Ponomarenko<sup>1</sup>, Yuliya V. Krasavina<sup>2</sup>,  
Olga V. Zhuykova<sup>3</sup>, Yuliya V. Serebryakova<sup>4</sup>***

*<sup>1,2,3</sup>Kalashnikov Izhevsk State Technical University,  
Izhevsk, Russian Federation*

*<sup>4</sup>Izhevsk Law Institute – the branch of The All-Russian State University of Justice  
(RLA of the Ministry of Justice of Russia),  
Izhevsk, Russian Federation*

**Introduction.** Visualization of information is an integral component of the inclusive educational process. The study was aimed at determining the characteristics of perception of information by hearing impaired students, depending on its form. It stemmed from the contradiction between the need to visualize knowledge for this category of students and the lack of methodological guidelines for its graphic organization. Effective visualization of educational material, which is not limited to the creation of electronic presentations and is one of the ways to improve didactic tools, will contribute to boost students' cognitive activity.

---

\* The article is published with the support of the RFFI grant number 19-013-00701 «The analysis of visual information processing triggered by digital and non-digital platforms and its effect on mental models development when teaching hearing impaired students».

**Materials and methods.** During the study, two experiments were carried out. The first experiment, conducted electronically in the Moodle system, involved five surveys, which were presented in different graphical forms. After that, for each survey, students were asked to answer 15 questions, which assumed understanding and interpretation of the results of the distribution of answers. A similar experiment was carried out using the material in English. The second experiment included different forms of information used to explain the difference between the indefinite and the definite articles in English. Students were asked to rank paper cards with different types of information from the most understandable to the least understandable, and also to do the grammar test.

**Results.** The study revealed that when working with hearing impaired students, text information should be accompanied by graphic illustrations. Illustrative materials should contain the minimum number of words sufficient to understand the studied phenomenon and also be explained by the teacher. For better comprehension, it is recommended to use a combination of graphic descriptions.

**Discussion and conclusion.** When teaching deaf and hard of hearing students at the university, it is necessary to visualize information using graphic forms, such as pictures, graphs and diagrams, in order to facilitate its perception. At the moment, it has been established that there is no statistically confirmed difference in the efficiency of presenting data using different types of charts.

**Key words:** inclusive education, hearing impaired students, graphical presentation of information, visualization of knowledge.

**For citation:** Ponomarenko, E.P., Krasavina, Yu.V., Zhuykova, O.V., Serebryakova, Yu.V. (2020) Formy graficheskogo predstavleniya informacii kak faktor effektivnosti obucheniya studentov s narusheniyami po sluhu [Types of graphical representation of information as a factor influencing teaching effectiveness hearing impaired students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. 60–74. (In Russian).

## Введение

Эффективная визуализация знаний и логическое графическое структурирование информации в электронном виде становятся актуальными проблемами при обучении глухих и слабослышащих студентов, поскольку влияют на качество усвоения и запоминания учебного материала. Помимо этого, визуализация учебной информации облегчает решение и других актуальных педагогических задач в инклюзии: обеспечивает интенсивность обучения, активизирует учебную и познавательную деятельность, улучшает образное представление и передачу знаний, распознавание образов, повышает информационную грамотность и культуру. Однако анализ научно-педагогической литературы показал, что отсутствуют конкретные рекомендации по визуализации информации для глухих и слабослышащих студентов, предпочтительному использованию

разных видов графических изображений в комбинации с текстовой информацией.

Целью данной статьи является изучение влияния формы представления информации (текст, график, диаграмма) на эффективность ее восприятия для студентов с нарушениями слуха.

### **Обзор литературы**

Теоретической базой исследования стали труды Р. Арнхейма и Р. Грегори, которые утверждали, что невозможно передать информацию без ее представления в разборчивой форме с использованием грамотно исполненных чертежей и рисунков [2; 3; 9], а также исследования, направленные на изучение подходов к структурированию учебной информации в теории и методике образования, которые наиболее эффективны с позиции достижения студентами университетов системности и целостности знаний [4; 6; 7; 8; 12].

Становится очевидным, что произвольное использование электронных презентаций в учебном процессе для наглядности изучаемого материала ведет к запутыванию студентов, рассеиванию внимания, повышению утомляемости в случае избыточности информации, итогом чего становится блокирование у них мыслительной деятельности [10]. Когнитивный подход к визуализации знаний сопряжен с рядом трудностей, обусловленных комплексом объективных противоречий: доминирование иллюстративных форм наглядности с готовым образом изучаемого объекта, не конструирующим его мысленное представление (переносимое из внутреннего плана деятельности студентов во внешний); недостаток дидактических средств с рациональным использованием возможностей визуального канала; дефицит углубленных исследований по когнитивной визуализации дидактических объектов; интенсификация обучения, предполагающая визуализацию большого объема учебной информации в лаконичном и логически концентрированном виде без снижения требований к качеству знаний за счет активизации учебной деятельности; поиск визуальных средств графического представления знаний, обеспечивающих протекание психических процессов в высоком темпе с целью активизации учебных действий [13].

Подчеркивается необходимость адаптации дидактических материалов, включая учебные пособия и мультимедийные презентации к лекциям, в соответствии с особенностями восприятия студентов с нарушениями слуха [1]. Поскольку у глухих и слабослышащих студентов основной канал восприятия и получения информации визуальный, то для них визуализация материала является незаменимой в учебном процессе, поэтому все организуемые для них курсы наполнены наглядными материалами. Рекомендуется разрабатывать электронные курсы или проводить занятия в мультимедийных аудиториях с различными устройствами передачи информации, так как это одновременно облегчает и ускоряет процесс обучения [5; 11; 15].

Однако сам процесс визуализации информации, включая графическое оформление, выбор цветов, размер шрифтов, наполнение текстов, для студентов с нарушениями слуха не изучен в полной мере. На данный момент отсутствуют рекомендации по применению тех или иных педагогических решений относительно представления знаний как на бумажных, так и электронных носителях с учетом визуальных потребностей студентов. В основном существующие рекомендации при работе с глухими и слабослышащими студентами строятся на педагогическом опыте использования наглядных и образных средств обучения, которые обеспечивают достижение требуемого результата [14].

### **Представление информации в текстовой и графической форме**

Согласно работам Кларка [17], визуальная или графическая форма информации снижает когнитивную нагрузку при обучении. Это особенно актуально для студентов с нарушениями слуха. В частности, использование графиков, таблиц и диаграмм помогает:

- представить информацию из текста, обеспечивая дополнительные невербальные подсказки;
- организовать и структурировать текстовую информацию;
- разъяснить информацию, сложную для понимания в ином виде;
- трансформировать текст в визуальные изображения, которые хранятся более эффективно [20].

Помимо этого, есть доказательства того, что графическая и текстовая информация по-разному обрабатывается мозгом [21]. Текстовая информация основана на символах и отношениях пропозициональной логики, в то время как диаграммы представляют собой пространственную форму отношений. Другими словами, текст и графические изображения являются дополняющими источниками информации, так как по-разному способствуют построению мысленного представления (ментальной модели) [21, с. 183].

В целом исследователи, изучающие эффективность восприятия текстовой и графической информации, приходят к схожим выводам: визуальная информация имеет ряд преимуществ для обучения, особенно если речь идет об иллюстрации абстрактных понятий; комбинация двух видов представления информации будет более эффективной [21]. Диаграммы, сопровождающиеся объяснением, более эффективны, чем без него; для представления последовательных и иерархических связей диаграммы более эффективны, чем текст; наличие диаграмм положительно влияет на активное запоминание и пассивное удержание в памяти [18].

Что касается глухих и слабослышащих студентов, то в связи с особенностями восприятия ими информации (преобладающий визуальный канал восприятия, инертность мышления и интеллектуальных процессов [16]), представление информации в текстовом или графическом виде может иметь большое значение для эффективности учебного процесса и требует дальнейшего изучения. В нашей работе мы приводим результаты эксперимента по правильности понимания и содержания информации, представленной при помощи текстовой информации и в виде диаграмм или графиков.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что в статье раскрываются зрительные предпочтения студентов с нарушениями слуха, касающиеся графических форм представления информации, что может быть использовано в педагогической деятельности для разработки методики преподавания технических дисциплин, предполагающих решение задач с цифровыми данными, а также для методики преподавания русского и английского языка.

## **Материалы и методы**

Для решения задач исследования были использованы следующие методы: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической, специальной методической литературы по проблеме исследования); эмпирические (анкетирование, тестирование, наблюдение) и методы статистической обработки данных (количественный и качественный анализ полученных результатов и статистико-математический метод обработки количественных данных).

## **Описание эксперимента**

По типологии Гитльмана [19] можно выделить шесть типов иллюстративных репрезентаций информации:

- фотографии (реальное представление объекта);
- реалистичный рисунок (общее представление об объекте);
- схематичный рисунок (менее точный, чем реалистичный, отображает основные элементы);
- диаграммы (символическое представление, отображающее связи между отдельными элементами или в общем);
- графики, схемы, таблицы (информация, пространственно-организованная, по-разному представлены взаимосвязи);
- карты (представление физической реальности с использованием топологии пространственной структуры).

Нас интересовала разница в восприятии информации, представленной в текстовом виде и при помощи графиков, схем, таблиц, диаграмм и рисунков. Было проведено два эксперимента, в которых принимали участие 19 глухих и слабослышащих студентов 1–2 курсов, обучающихся в ИжГТУ им. М.Т. Калашникова.

Первый эксперимент заключался в том, что студентам были предложены результаты пяти проведенных на разных курсах опросов (о любимом виде спорта, любимой еде, количестве студентов и т. д.), представленные в разных формах: в виде таблицы; объемной гистограммы; двумерного графика; круговой диаграммы, а также в виде текста, содержащего цифры. После этого по каждому опросу студентам предлагалось ответить на 15 вопросов, из них 12 – тестовых (закрытого типа, выбор из четырех вариантов) и 3 – предполагающих короткий ответ. Вопросы предусматривали понимание максимальных и минимальных результатов распределения ответов, их ранжирование в группах по

отдельности и совместно (например, «Какой вид спорта выбрало большинство студентов?», «Сколько студентов второго курса предпочитают теннис?», «Сколько студентов 3 курса предпочитают теннис и футбол?» и т.д.). Таким образом, для ответа на некоторые вопросы нужно было проделать несложные математические операции сложения, используя данные из графиков, диаграмм или таблиц. Эти задания были реализованы в электронном виде в системе Moodle. По результатам прохождения тестов были сделаны выводы о правильном понимании информации в зависимости от ее представления. Также студентам было предложено ответить на вопрос о предпочтении того или иного вида диаграмм. Позже аналогичный эксперимент был проведен с использованием материала на английском языке.

Второй эксперимент заключался в использовании различных форм представления информации для объяснения одной из тем по английской грамматике (разница между неопределенным артиклем “a” и определенным артиклем “the”). Объяснение было представлено в виде отдельных распечатанных карточек, которые содержали: таблицу с коротким объясняющим текстом в каждой колонке (25 слов); древовидную диаграмму (классификация случаев использования артиклей); рисунок предметов (с минимальным объяснением) и схему с минимальным количеством слов и примерами. Студентов попросили проранжировать карточки с разными видами представления информации от наиболее понятного к наименее понятному, затем ответить на разные вопросы по теме.

### Результаты исследования

Результаты первого эксперимента были представлены в виде баллов за тесты по каждому виду представления информации и были проанализированы с использованием t-критерия Стьюдента для определения статистической значимости различий средних величин получившихся выборок. Средние величины баллов за тесты для разных представлений информации представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Средние баллы за тесты для различных представлений информации*

Вид представления информации	Таблица	Объемная гистограмма	Двумерный график	Круговая диаграмма	Текст
Средний балл	2,308	2,208	2,09	2,45	1,73

При сравнении выборок для различных представлений информации были получены следующие результаты: разница между графическими представлениями информации (таблицы, объемные гистограммы, двумерные графики, круговая диаграмма) не является статистически значимой, однако различие между графическим и текстовым представлением информации является статистически значимым. Аналогичные тесты, проведенные на английском языке, дали схожие результаты, при этом разница между графическим и текстовым представлением информации была еще более существенна.

По результатам анкетирования большинство студентов отдали предпочтение круговой диаграмме как наиболее понятной (58 %), наименее понятным оказался двумерный график. На вопрос о том, составляют ли студенты самостоятельно таблицы и графики для лучшего восприятия информации, все они ответили отрицательно.

По результатам второго эксперимента, студенты отдали предпочтение рисункам и схемам с минимальным количеством слов. Таблицы с более подробным объяснением (с большим объемом текста) у большинства оказались на последнем месте. Однако результаты показали, что, используя выбранные рисунки и схемы с минимальным текстовым объяснением, студенты смогли ответить лишь на общие вопросы по теме, не уяснив детали.

Итоги проведенного эксперимента дают возможность говорить о желательности и даже предпочтительности использования графического представления информации для данной категории студентов. Схемы, диаграммы и графики позволяют точнее выявить общие тенденции, представить максимальные и минимальные значения в случае с информацией о цифрах, получить лучшее представление об объекте изучения в общем. Меньше всего ошибок при решении тестов с диаграммами студенты допустили именно в вопросах по определению минимальных и максимальных значений, общих тенденций. Для изучения иностранного языка рекомендация по использованию таблиц и схем для объяснения основных категориальных отличий также является актуальной. Не рекомендуется использование текстовой информации без графических иллюстраций. Таким образом, оптимальной будет комбинация графических средств изображения информации для усвоения основных особенностей, общей структуры, общих тенденций, иерархии объектов, и несложных текстовых пояснений, раскрывающих детали.

Студенты отдали предпочтение круговой диаграмме как наиболее понятной из форм графического представления, однако результаты тестов не выявили разницы в правильности восприятия информации в зависимости от ее представления (в виде таблиц, графиков и различных диаграмм). Однако исследования в данной области могут быть продолжены для уточнения полученных результатов.

Отдельно можно упомянуть умение самостоятельно составлять графики, таблицы и диаграммы, которое важно развивать для обучения будущих инженеров. Слабым местом при обучении глухих и слабослышащих студентов является восприятие и обработка ими больших массивов информации. Самостоятельное структурирование и визуализация информации может улучшить ее понимание и восприимчивость к объемной текстовой информации. Интересным направлением исследования при обучении студентов с нарушением слуха может стать изучение корреляции между умением читать, составлять графики и таблицы, и академической успеваемостью студентов.

### **Обсуждение и выводы**

Табличное и графическое представление данных является важным фактором для понимания и анализа больших объемов информации, содержащей как текст, так и числовые данные. Визуализация данных облегчает их понимание, устраняет языковой барьер, что особенно важно при обучении глухих и слабослышащих студентов, для большинства из которых русский жестовый язык можно рассматривать в качестве первого языка, а русский язык (устный и письменный) – в качестве второго. Графическое представление данных может быть использовано при обучении любым дисциплинам, как техническим, так и гуманитарным. Результаты экспериментов, приведенные в данной статье, показывают важность использования рисунков, графиков и диаграмм для правильного понимания информации.

Говоря о недостатках графического представления данных, следует также учитывать дополнительные затраты человеческих усилий и ресурсов, связанные с необходимостью переработки учебного материала. Что касается трудностей с выбором наиболее подходящего графического и табличного представления данных, то результаты наших экспериментов показали отсутствие значимого влияния формы представления на правильность восприятия. Однако исследования в данной области могут быть продолжены для уточнения полученных результатов.

### Список литературы

1. Андреева С.Д., Стариченко Б.Е. Использование скринкастинга в преподавании информатики лицам с ОВЗ по слуху // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. 2018. №3. С. 151–156.
2. Арнхейм Р.В. В защиту визуального мышления // Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
3. Арнхейм Р.В. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 393 с.
4. Бразговка О.В., Микова О.П. Визуальное представление информации // Решетневские чтения. 2014. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnoe-predstavlenie-informatsii> (дата обращения: 15.09.2020).
5. Воронцова Л. Л. Проблемы обучения глухих и слабослышащих студентов на творческих дисциплинах // Науч. тр. ЦНИИ русского жестового языка. Вып. 1 (июль). 2019. С. 169–177. URL: <http://journal.jest.su/index.php/sw/article/view/35> (дата обращения: 21.09.2020).
6. Гиль Л.Б. Структурирование учебной информации в процессе обучения математике студентов технического вуза // Современные наукоемкие технологии. 2007. №7. С. 65. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25176> (дата обращения: 17.09.2020).
7. Годлевская Е.В., Лихолетов В.В. Стратификация графической формы представления технической информации по степени абстрактности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stratifikatsiya-graficheskoy-formy-predstavleniya-tehnicheskoy-informatsii-po-stepeni-abstraktnosti> (дата обращения: 17.09.2020).
8. Горлицына О.А. Визуализация знаний как условие повышения качества графического образования студентов педагогических вузов // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, май 2013 г.). Т. 0. Санкт-Петербург: Реноме. 2013. С. 149–151. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3781/> (дата обращения: 17.09.2020).
9. Грегори Р.Л. Разумный глаз. М.: Мир, 1972. 216 с.
10. Дочкин С.А., Мичурина Е.С. Технологии визуализации знаний как необходимый аспект подготовки преподавателей университета // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. №3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vizualizatsii-znaniy-kak-neobhodimyy-aspekt-podgotovki-prepodavateley-universiteta> (дата обращения: 17.09.2020).
11. Ефименко С.М., Мокрецова Л.О., Самсонов Б. В. Формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров с нарушениями слуха: моногр. // Науч. тр. Ин-та непрерывного проф. образования. № 7. Монографические исследования. М.: Изд.-во Ин-та непрерывного проф. образования. 2016. С. 491–533.
12. Магалашвили В.В., Бодров В.Н. Ориентированная на цели визуализация знаний // ОТО. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orientirovannaya-na-tseli-vizualizatsiya-znaniy> (дата обращения: 17.09.2020).
13. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия АлтГУ. 2009. №2. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-didakticheskikh-obektov-v-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.09.2020).

14. Михеенкова Е.С., Смирнова В.И. Визуализация теоретического материала для слабослышащих студентов на примере разверток в курсе инженерной графики // Международный науч.-исслед. журн. 2020. №4(94). Ч.1. С. 31–35. URL: <https://research-journal.org/technical/vizualizatsiya-teoreticheskogo-materiala-dlya-slaboslyshashhix-studentov-na-primere-razvertok-v-kurse-inzhenernoj-grafiki/> (дата обращения: 17.09.2020).

15. Орешкина О.А., Гуров А.А. Особенности обучения химии студентов с нарушениями слуха – субъектов адаптированных профессиональных основных образовательных программ бакалавриата в МГТУ им. Н.Э. Баумана // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27966> (дата обращения: 21.09.2020).

16. Пономаренко Е.П., Красавина Ю.В., Жуйкова О.В., Серебрякова Ю.В. Исследование особенностей интеллектуальных и когнитивных процессов студентов с нарушением слуха в техническом вузе // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 4 (45). С. 664–675.

17. Clark R., Nguyen F., & Sweller J. (2006). Efficiency in Learning. Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load. San Francisco: Pfeiffer.

18. Guri-Rozenblit S. The interrelations between diagrammatic representations and verbal explanations in learning from social science texts. *Instr Sci* 17, P. 219–234 (1988). <https://doi.org/10.1007/BF00048342>

19. Hittleman D. (1985). A picture is worth a thousand words...if you know the words. *Childhood Education*, 62(1), P. 32-36.

20. Robinson D. (2002). Spatial Text Adjuncts and Learning. *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, March 2002, 14(1), 1-3.

21. Schnotz W. (1993). Some Remarks On The Commentary On The Relation Of Dual Coding And Mental Models In Graphics Comprehension. *Learning and Instruction*, 3. P. 247–249.

### References

1. Andreeva, S.D., Starichenko, B.E. (2018) Ispol'zovanie skrinkastinga v prepodavanii informatiki licam s OVZ po sluhu [Using screencasting in the teaching of informatics to persons with hearing impairment] *Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnyh tekhnologij – Topical issues of teaching mathematics, informatics and information technology*. Vol. 3. pp. 151–156. (In Russian).

2. Arnheim, Rudolf (1994) *V zashchitu vizual'nogo myshleniya* [In defense of visual thinking] *Novye ocherki po psikhologii iskusstva – New essays on the psychology of art*. M.: Prometej. 352 p. (In Russian).

3. Arnheim, Rudolf (1974) *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and visual perception]. M.: Progress, 393 p. (In Russian).

4. Brazgovka, O.V., Mikova, O.P. (2014) Vizual'noe predstavlenie informacii [Visual representation of information] *Reshetnevskie chteniya – Reshetnev readings*. Vol. 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnoe-predstavlenie-informatsii> (дата обращения: 15.09.2020). (In Russian).

5. Voroncova, L.L. (2019) Problemy obucheniya gluhih i slaboslyshashchih studentov na tvorcheskih disciplinah [Problems of teaching deaf and hearing impaired students in creative disciplines] *Nauch. trudy CNII russkogo zhestovogo yazyka – Scientific works of the Russian sign language*. Vol. 1 (июль). pp. 169–177. URL: <http://journal.jest.su/index.php/sw/article/view/35> (дата обращения: 21.09.2020). (In Russian).

6. Gil', L.B. (2007) Strukturirovanie uchebnoj informacii v processe obucheniya matematike studentov tekhnicheskogo vuza [Structuring of educational information in the process of teaching mathematics to students at technical universities] *Sovremennye naukoemkie tekhnologi – State-of-the-art technology*. Vol. 7. P. 65. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25176>. (In Russian).

7. Godlevskaya, E.V., Likholetov, V.V. (2013) Stratifikatsiya graficheskoy formy predstavleniya tekhnicheskoy informacii po stepeni abstraktnosti [Stratification of graphic form of technical information representation in the order of abstraction] *Vestnik YUUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki – Bulletin of YUUrGU. Series: Education. Pedagogical sciences*. Vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stratifikatsiya-graficheskoy-formy-predstavleniya-tehnicheskoy-informatsii-po-stepeni-abstraktnosti> (дата обращения: 17.09.2020). (In Russian).

8. Gorlitzyna, O.A. (2013) *Vizualizatsiya znaniy kak uslovie povysheniya kachestva graficheskogo obrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov* [Visualization of knowledge as a condition for improving the quality of graphic education of students at pedagogical universities] *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy III Mezhd. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, maj 2013 g.)*. T. 0. Sankt-Peterburg: Renome. P. 149–151. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3781/> (дата обращения: 17.09.2020).

9. Gregori, R.L. (1972) *Razumnyj glaz* [Intelligent eye]. M.: Mir. 216 p. (In Russian).

10. Dochkin, S.A., Michurina, E.S. (2014). Tekhnologii vizualizatsii znaniy kak neobhodimyy aspekt podgotovki prepodavatelej universiteta [visualization technologies of knowledge as a necessary aspect of training university teachers] *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*. Vol. 3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vizualizatsii-znaniy-kak-neobhodimyy-aspekt-podgotovki-prepodavateley-universiteta> (дата обращения: 17.09.2020). (In Russian).

11. Efimenko, S.M., Mokrecova, L.O., Samsonov, B. V. (2016) *Formirovanie professional'nykh kompetenciy studentov-dizajnerov s narusheniyami sluha*. Monografiya [The formation of professional competencies of design students with hearing impairments] *Nauchnye trudy Instituta Nepreryvnogo Professional'nogo Obrazovaniya – Scientific works of the Institute of Continuing Vocational Education*. Vol. 7. pp. 491–533. (In Russian).

12. Magalashvili, V.V., Bodrov, V.N. (2008) Orientirovannaya na celi vizualizatsiya znaniy [Goal-oriented visualization knowledge] *ОТО – ОТО*. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orientirovannaya-na-tseli-vizualizatsiya-znaniy> (дата обращения: 17.09.2020). (In Russian).

13. Man'ko, N.N. (2009) Kognitivnaya vizualizatsiya didakticheskikh ob"ektov v aktivizatsii uchebnoj deyatel'nosti [Cognitive visualization of didactic objects in enhancing educational activities] *Izvestiya AltGU – News AltGU*. Vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-didakticheskikh-obektov-v-aktivizatsii-uchebnoj-deyatelnosti> (дата обращения: 17.09.2020). (In Russian).

14. Mikheenkova, E.S., Smirnova V.I. (2020) *Vizualizaciya teoreticheskogo materiala dlya slaboslyshashchih studentov na primere razvertok v kurse inzhenernoj grafiki* [Visualization of theoretical material for hearing-impaired students on the example of developments within the course of engineering graphics] *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. №4(94). Vol.1. pp. 31–35. URL: <https://research-journal.org/technical/vizualizaciya-teoreticheskogo-materiala-dlya-slaboslyshashchih-studentov-na-primere-razvertok-v-kurse-inzhenernoj-grafiki/> (дата обращения: 17.09.2020). (In Russian).

15. Oreshkina, O.A., Gurov, A.A. (2018) *Osobennosti obucheniya himii studentov s narusheniyami sluha – sub"ektov adaptirovannyh professional'nyh osnovnyh obrazovatel'nyh programm bakalavriata v MGTU im. N.E. Baumana* [Peculiarities of chemistry training for hearing impaired students – learners of adapted professional basic educational programs for bachelors at Bauman Moscow State Technical University] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Current problems of science and education*. Vol. 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27966> (дата обращения: 21.09.2020). (In Russian).

16. Ponomarenko, E.P., Krasavina, Yu.V., Zhuykova, O.V., Serebryakova, Yu.V. (2019) *Issledovanie osobennostej intellektual'nyh i kognitivnyh processov studentov s narusheniem sluha v tekhnicheskom vuze* [The study of the special features of intellectual and cognitive processes of hearing impaired students at a technical university] *Pedagogicheskij IMIDZH – Pedagogical IMIDZH*. Vol. 4 (45). pp. 664–675. (In Russian).

17. Clark, R., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006) *Efficiency in Learning*. Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load. San Francisco: Pfeiffer.

18. Guri-Rozenblit, S. (1988) *The interrelations between diagrammatic representations and verbal explanations in learning from social science texts*. *Instr Sci* 17, P. 219–234. <https://doi.org/10.1007/BF00048342>

19. Hittleman, D. (1985) A picture is worth a thousand words...if you know the words. *Childhood Education*, 62(1). P. 32–36.

20. Robinson, D. (2002) Spatial Text Adjuncts and Learning. *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, March 2002, 14(1). 1-3.

21. Schnotz, W. (1993) Some Remarks On The Commentary On The Relation Of Dual Coding And Mental Models In Graphics Comprehension. *Learning and Instruction*, 3. P. 247–249.

#### **Вклад соавторов**

*Красавина Ю.В. и Пономаренко Е.П.* определили тему, цели, объект и предмет исследования, сформулировали задачи и рабочую гипотезу, выбрали методы исследования, а также провели тестирование глухих и слабослышащих студентов ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. *Жуйкова О.В.* осуществила математико-статистическую обработку и анализ полученных результатов. *Серебрякова Ю.В.* подготовила обзор литературы. *Пonomаренко Е.П.* оформила статью. Все авторы участвовали в обсуждении результатов и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Author contributions

*Krasavina Yu.V. and Ponomarenko E.P.* designed and directed the study, devised the main conceptual ideas, as well as organized and conducted testing of the deaf and hearing impaired students of Kalashnikov ISTU. *Zhuykova O.V.* processed the experimental data, performed the analysis. *Serebryakova Yu.V.* prepared the overview of literature. Ponomarenko E.P. worked on the manuscript. All authors discussed the results and contributed to the final manuscript.

### Об авторах

**Пономаренко Екатерина Петровна**, старший преподаватель, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, Ижевск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-8764-8998, e-mail: catper@mail.ru

**Красавина Юлия Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, Ижевск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9250-7631, e-mail: juliadamask@yandex.ru

**Жуйкова Ольга Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, Ижевск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0609-0217, e-mail: zhuykovaolga2012@mail.ru

**Серебрякова Юлия Вадимовна**, кандидат культурологии, доцент, Ижевский юридический институт, филиал ВГУЮ (РПА Минюста России), Ижевск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2229-8963, e-mail: julia\_srebro@mail.ru

### About authors

**Ekaterina P. Ponomarenko**, Senior Lecturer, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-8764-8998, e-mail: catper@mail.ru

**Krasavina Yu. Vitalevna**, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9250-7631, e-mail: juliadamask@yandex.ru

**Olga V. Zhuykova**, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0609-0217, e-mail: zhuykovaolga2012@mail.ru

**Yuliya V. Serebryakova**, Cand. Sci. (Culturology), Assistant Professor, Izhevsk Law Institute – the branch of The All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia), Izhevsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2229-8963, e-mail: julia\_srebro@mail.ru

Поступила в редакцию: 06.11.2020

Received: 06 November 2020

Принята к публикации: 19.11.2020

Accepted: 19 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 159.9.072

## **Роль эмоционального компонента детско-родительских отношений в формировании тревожной симптоматики у детей 7–13 лет с тревожными расстройствами**

**Ю. А. Фесенко<sup>1</sup>, Д. А. Бычковский<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

<sup>2</sup> *Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия имени С.С. Мнухина»,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В ряде современных исследований доказано, что семейные факторы наряду с эмоционально-личностными особенностями родителей и детей, биологическими предикторами, факторами стресса психотравмирующих ситуаций вносят вклад в возникновение тревожных расстройств в детском возрасте. Актуальность исследования эмоциональных нарушений в детском возрасте определяется увеличением распространенности этих клинических проявлений среди нервно-психических расстройств детского возраста. Цель представляемой работы состояла в выявлении значения эмоционального компонента детско-родительских отношений в формировании тревожной симптоматики у детей с 7–13 лет с тревожными расстройствами для определения мишеней психологической работы с данными детьми.

**Материалы и методы.** Группа исследования была представлена детьми в возрасте 7–9 лет и 10–13 с диагнозами: тревожно-фобическое расстройство (F40.0 – «Агорафобия», F40.1 – «Социальная фобия», F40.2 – «Изолированное фобическое расстройство», F40.8 – «Другие тревожно-фобические расстройства», F40.9 – «Фобическое тревожное расстройство, неуточненное»), проходивших лечение в ЦВЛ «Детская психиатрия» (Санкт-Петербург).

Основным методом получения материала были экспериментально-психологические и клиничко-психологические методы. Статистическая обработка проводилась в SPSS 21.0, достоверность различий определялась по критерию Манна-Уитни, взаимосвязи выявлялись корреляционным анализом Пирсона.

1. Для исследования особенностей эмоционального компонента детско-родительских отношений использовались методики: «Семейная социограмма»<sup>1</sup>, Опросник FACES-3 (Д.Х. Олсона), Цветовой тест отношений (ЦТО) М. Эткинда, структурированное интервью.

2. Для исследования особенностей эмоционально-личностной сферы детей с тревожными расстройствами, симптомов тревожности и страхов применялись: методика МЦВ (М. Люшера), Цветовой Тест Отношений, «Индивидуально-типологический детский опросник» (Собчик Л.Н.), Интегративный Тест Тревожности (ИТТ) (в старшей группе), методика МОДТ (многомерный опросник детской тревожности), опросник Захарова «29 Страхов», рисуночные проективные методики «несуществующее животное», «рисунок страха», «дом-дерево-человек».

**Результаты исследования.** Актуальное эмоциональное состояние детей обеих групп характеризовалось наличием высокого эмоционального напряжения, наличием длительных конфликтов, неблагополучия, отраженных в эмоциональной сфере (средний показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО). Результаты изучения эмоциональных отношений в семьях детей с тревожными расстройствами показали рассогласование в 90 % случаев представлений о внутрисемейных отношениях у детей и родителей (методика «Семейная социограмма»). В 60 % случаев в структуре семьи присутствуют прародители (дедушки, бабушки, другие родственники), более значимые для семьи, чем ребенок. В 35 % случаев прародитель занимает доминирующую позицию в структуре семьи. Ребенок в 80 % случаев эмоционально дистанцирован от родителей.

Семейная «социограмма» ребенка значительно отличается от представлений родителя о положении ребенка в семейной системе. Дети выделяют себя малозначимыми (в 30 % – не присутствуют в социограмме), эмоционально отделенными от родителей. В социограммах детей с тревожными расстройствами отражены недифференцированность семейных связей, дефицит эмоциональных отношений (значительное количество животных, посторонних людей, дальних родственников, обозначаемых членами семьи). Родители детей, другие члены семьи более значимы, важны, доминантны по сравнению с ребенком.

**Обсуждение и заключения.** Результаты показывают достоверные различия в оценке гармоничности эмоциональных отношений в семье у детей с тревожными расстройствами и их родителей. Изучение эмоциональных отношений в семьях детей с тревожными расстройствами выявило в 90 % случаев расхождение в оценке характера внутрисемейных отношений между родителями и детьми. Родители детей с тревожными расстройствами в 70 % случаев не связывают заболевание ребенка с проблемами в эмоциональных отношениях в семье. В исследовании выявлена взаимосвязь нарушений в эмоциональном компоненте детско-родительских отношений с высоким уровнем тревожной симптоматики у детей с ТР.

---

<sup>1</sup> Никольская И.М., Пушина В.В. Семейная социограмма в психологическом консультировании. СПб.: Речь, 2010. 221 с.; Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы: учеб. пособие для врачей и психологов / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2010. 425 с.

Результаты исследования позволяют выделить коррекцию эмоционального компонента детско-родительских отношений в данных семьях, как одну из целей психологической работы. Формирование гармоничных эмоциональных отношений между матерью и ребенком, снижение уровня ее тревожности, влияния родительской тревожности на ребенка может рассматриваться как один из начальных этапов психологической коррекции нарушений у детей с тревожными расстройствами.

**Ключевые слова:** тревожные расстройства у детей, симптомы тревожности, семейные факторы тревожных расстройств, эмоциональный компонент детско-родительских отношений у детей с тревожным расстройством.

**Для цитирования:** Фесенко Ю.А., Бычковский Д.А. Роль эмоционального компонента детско-родительских отношений в формировании тревожной симптоматики у детей 7–13 лет с тревожными расстройствами // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 75–92.

## **The Role of the Emotional Component of Child-Parent Relations in the Formation of Anxiety Symptoms in Children with Anxiety Disorders Aged 7–13 Years**

***Iurii A. Fesenko<sup>1</sup>, Dmitrii A. Bychkovskiy<sup>2</sup>***

<sup>1</sup>*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

<sup>2</sup>*Center for rehabilitation treatment "Child psychiatry" named after S. S. Mnukhin,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** Modern studies show that family factors, emotional and personal parents and children traits, biological predictors, stress factors, and traumatic situations caused as an occur of anxiety disorders in children. This study trying to identify the role of the emotional component of family relationships in forming anxiety symptoms in children with AD (Anxiety Disorders). Assessment includes 7–9 and 10–13-years old children with anxiety disorders were treated in the Central hospital "Child psychiatry" (Saint Petersburg).

**Materials and methods.** The study group consisted of children aged 7–9 years and 10–13 years with the following diagnoses: anxiety-phobic disorder (F40. 0 – "Agoraphobia", F40. 1 – "Social phobia", F40.2 – "Isolated phobic disorder", F40.8 – "Other anxiety – phobic disorders", F40.9 – "Phobic anxiety disorder, unspecified"), were treated in the Central hospital "Children's psychiatry" (Saint Petersburg).

The main method of obtaining the material was experimental psychological and clinical psychological methods. Statistical processing was performed in SPSS 21.0, the significance of differences was determined by the Mann-Whitney criterion, and relationships were detected by Pearson correlation analysis.

1. To study the features of the emotional component of child-parent relations, the following methods were used: "Family sociogram"<sup>1</sup>, the FACES-3 questionnaire (D. H. Olson), the color test of relations by M. Etkind, and a structured interview.

2. To study of emotional-personal sphere of children with anxiety-phobic disorders, symptoms of anxiety and fear were used: Luscher test (M. Luscher), Colour Test of Relations, "individual-typological children's questionnaire" (Sobchik L. N.), Integrative Test Anxiety (ITT) (in the senior group), the technique of ITTO (multidimensional anxiety questionnaire children), questionnaire Zakharova "29 Fears", the projective drawing methodology "unreal animal", "picture of fear", "house-tree-person".

**Results.** The results show significant differences in the assessment of well-being in emotional relationships between children with AD and their parents. In study was revealed correlation between disruptive emotional relationships in family and a high level of anxiety symptoms in children with AD. The actual emotional state of both groups was characterized by high emotional tension, the presence of long periods of conflict, distress, reflected in the emotional sphere (the average total deviation from autogenic norm (WITH). The results of the study of emotional relationships in families of children with anxiety-phobic disorders showed a mismatch in 90% of cases of ideas about intra-family relationships between children and parents (the "Family sociogram" method). In 60 % of cases, the family structure includes grandparents (grandparents, other relatives) who are more important to the family than the child. In 35 % of cases, the progenitor occupies a dominant position in the family structure. The child is emotionally distanced from their parents in 80 % of cases. Children's "sociograms" are distinguished by highlighting significant problems in emotional relationships in the parent family.

The child's family sociogram differs significantly from the parent's ideas about the child's position in the family system. Children distinguish themselves as insignificant (in 30 % – not present in the sociogram), emotionally separated from their parents. Sociograms of children with anxiety disorders reflect undifferentiated family ties, a lack of emotional relationships (a significant number of animals, strangers, distant relatives designated by family members). Parents of children and other family members are more significant, important, and dominant than the child.

**Discussion and conclusion.** The results show significant differences in the evaluation of harmonious emotional relationships in the family, children with ad and their parents the Study of emotional relationships in families of children with anxious-phobic disorders was identified in 90 % of cases the discrepancy in assessing the nature of family relationships between parents and children. Parents rate families as fairly cohesive and flexible. They note problems in the form of chaotic adaptation of the family system. Parents of children with anxiety-phobic disorders in 70 % of cases do not associate the child's illness with

---

<sup>1</sup> Nikol'skaya, I.M., Pushina, V.V. 2010 Semejnaya sociogramma v psikhologicheskom konsul'tirovanii [Family sociogram in psychological counseling]. Saint Petersburg: Rech (In Russian).; Pod red. E.H. G. Ehjdemillera. 2010 Praktikum po semejnoj psikhoterapii: sovremennye modeli i metody [Workshop on family psychotherapy: modern models and methods. Textbook for doctors and psychologists]. Saint Petersburg: Rech (In Russian).

problems in emotional relationships in the family. The study revealed the relationship of disorders in the emotional component of child-parent relationships with a high level of anxiety symptoms in children with AD.

The results of the study allow us to identify the correction of the emotional component of child-parent relations in these families as one of the goals of psychological work. The formation of a harmonious emotional relationship between mother and child, reducing the level of her anxiety, and the influence of parental anxiety on the child can be considered as one of the initial stages of psychological correction in children with anxiety disorders.

**Key words:** anxiety disorders in children, anxiety symptoms, family factors of anxiety disorders, role of the emotional component of family relationships in children with anxiety disorders.

**For citation:** Fesenko, Iu. A., Bychkovskiy, D. A. (2020) Rol' ehmtsional'nogo komponenta detsko-roditel'skikh otnoshenii v formirovanii trevozhnoi simptomatiki u detei 7–13 let s trevozhnymi rasstroistvami [The role of the emotional component of child-parent relations in the formation of anxiety symptoms in children with anxiety disorders aged 7–13 years]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 75–92. (In Russian).

## Введение

В последние годы значительное внимание специалистов в области детского здоровья уделяется проблемам тревожных расстройств в детском возрасте (Гарбузов В.И., Горьковая И.А., Захаров А.И., Исаев Д.Н., Малкова Е.Е., Никольская И.М., Фесенко Ю.А. и др.). Актуальность исследования эмоциональных нарушений в детском возрасте определяется увеличением распространенности этих клинических проявлений среди нервно-психических расстройств детского возраста. По данным современных исследований, распространенность тревожных расстройств за рубежом составляет от 6 до 17 % (в зависимости от страны и возраста исследованной группы) [11]. По нашим данным процент детей с тревожно-фобическими расстройствами за 2019 год составил 10 % от общего количества детей с психопатологией. Анализ статистики по Санкт-Петербургу показывает ежегодный рост числа пациентов с данными расстройствами<sup>1</sup>.

## Обзор литературы

Тревожные расстройства характеризуются сильными негативными переживаниями и телесными симптомами психического напряжения, при

---

<sup>1</sup> Гарбузов В. И., Фесенко Ю.А. Детская и подростковая психотерапия: неврозы у детей. 2-е изд.: учеб. пособие для СПО. М.: Юрайт, 2020. 330 с.

которых ребенок ощущает опасность или угрозу его благополучию в будущем, что и определяет два ключевых признака тревоги – выраженную отрицательную эмоцию и страх. Дети с тревожными расстройствами испытывают длительную, изнуряющую их тревогу [5]. В большинстве случаев именно тревога и тревожность являются причинами состояний дезадаптации, как в нервно-психической, так и в соматической сфере [2]. Страх и тревога часто встречаются в детском возрасте. В рамках психологического развития ребенка они несут нормативный характер, возникая в ответ на проблемы развития, которые дети обычно преодолевают в течение относительно короткого периода времени [2; 11; 12], т. е. у большинства детей страх и тревога представляют собой относительно мягкие и преходящие явления, которые связаны с определенной стадией психологического развития детей<sup>1</sup>. Тем не менее, у части детей развивается тревожное расстройство, при котором эмоциональные проявления становятся настолько интенсивными, что начинают мешать повседневному функционированию, приобретая характер хронических, а в дальнейшем негативно отражаются на будущем развитии ребенка.

Несмотря на раннее начало, высокую распространенность, устойчивость, тревожные расстройства у детей часто остаются не диагностированными, дети не получают необходимую психологическую и медицинскую помощь. Отмечается также, что тревога, достаточно интенсивно и длительно воздействующая на ребенка, препятствует формированию адаптивного поведения, приводит к нарушению поведенческой интеграции и к общей дезорганизации его психики [3]. Согласно последним исследованиям, для большинства детей, испытывающих тревогу, характерны поведенческие проблемы в школе, нарушения семейного функционирования и социальной адаптации. Для них характерно проявление беспокойства и других симптомов в подростковом и взрослом возрасте. Наличие тревожного расстройства в детском или подростковом возрасте является одним из наиболее сильных предикторов большинства других поздних психических расстройств. Хотя преходящие симптомы страха и тревоги обычно недолговечны, для тревожных расстройств характерно хроническое и стабильное течение. Почти половина детей имеют продолжительность болезни 8 лет и более [7].

---

<sup>1</sup> Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы: учеб. пособие для врачей и психологов / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2010. 425 с.

В течение последних десятилетий появилось значительное количество исследований тех факторов, которые участвуют в обострении страхов и тревожности в детском возрасте [3; 10; 13 и др.]. В частности, как один из факторов тревожных расстройств рассматривается уязвимость, связанная с биологической чувствительностью и генетически обусловленными индивидуальными различиями в характеристиках нейротизма, негативной аффективности [8]. Изучен фактор «средового» влияния, включающего в себя подверженность негативным жизненным событиям, специфическому опыту обучения (то есть обусловливанию, моделированию и передаче негативной информации) и семейной уязвимости<sup>1</sup> [4; 6 и др.].

Показано, что в возникновении нервно-психических расстройств значительную роль играют факторы психогенного характера, микро- и макро-социальной среды<sup>2</sup>, [2; 9 и др.]. У детей с тревожными расстройствами были изучены роль нейрофизиологической основы невротического реагирования, механизмы возникновения и течения тревожных расстройств, влияние семейного окружения, в частности типов патологического воспитания<sup>3</sup>, значение данной патологии для социально-психологической адаптации ребенка [1; 3; 5].

Фактор семейного влияния на формирование тревожных расстройств подтверждается исследованиями «сверху вниз», в которых выявлено, что дети родителей с тревожными расстройствами чаще страдают от тревожных проблем, чем дети не тревожных родителей [8]. Исследования «снизу вверх» показали, что верно и обратное: тревожные расстройства более распространены у родителей тревожных детей, чем у родителей не тревожных детей [9]. Часть этих отношений можно отнести к наследственности, но значительная часть, как полагают, объясняется механизмами

---

<sup>1</sup> Никольская И.М., Пушина В.В. Семейная социограмма в психологическом консультировании. СПб.: Речь, 2010. 221 с.

<sup>2</sup> Гарбузов В. И., Фесенко Ю.А. Детская и подростковая психотерапия: неврозы у детей. 2-е изд.: учеб. пособие для СПО. М.: Юрайт, 2020. 330 с.; Никольская И.М., Пушина В.В. Семейная социограмма в психологическом консультировании. СПб.: Речь, 2010. 221 с.

<sup>3</sup> Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы: учеб. пособие для врачей и психологов / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2010. 425 с.

обучения, которые происходят в семье, включая родительское моделирование, подкрепление и передачу информации об угрозах<sup>1</sup> [3; 5].

Среди исследований влияния семейных факторов на возникновение тревожных расстройств у детей выделяются работы, посвященные влиянию родительской тревожности, патологических стилей родительского воспитания (гиперпротекция, воспитательная неуверенность), дисгармоничных семейных отношений, нарушений семейного функционирования, нарушений родительского контроля<sup>2</sup> [2; 11 и др.].

Актуальность проведенного исследования связана с высоким значением фактора внутрисемейных отношений в детском возрасте.

### **Материалы и методы**

Цель представляемой работы состояла в выявлении значения эмоционального компонента детско-родительских отношений при психокоррекции детей 7–9 и 10–13 лет с тревожными расстройствами. Группа исследования была представлена детьми в возрасте 7–9 лет и 10–13 с диагнозами: тревожно-фобическое расстройство (F40.0 – «Агорафобия», F40.1 – «Социальная фобия», F40.2 – «Изолированное фобическое расстройство», F40.8 – «Другие тревожно-фобические расстройства», F40.9 – «Фобическое тревожное расстройство, неуточненное»). Диагноз выставлялся психиатрами «Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина. Дети направлялись на обследование в консультативное отделение ЦВЛ «Детская психиатрия», и в дальнейшем проходили лечение на отделении неврозов, в кризисном отделении Центра. Выборка исследования составила 88 детей. В исследовании принимали участие 43 ребенка 7–9 лет (младший школьный возраст) и 45 детей 10–13 лет (младший подростковый возраст) с тревожно-фобическими расстройствами. Полных семей (матери, отцы, бабушки) – 25, неполных (матери) – 63.

---

<sup>1</sup> Никольская И.М., Пушина В.В. Семейная социограмма в психологическом консультировании. СПб.: Речь, 2010. 221 с.

<sup>2</sup> Гарбузов В. И., Фесенко Ю.А. Детская и подростковая психотерапия: неврозы у детей. 2-е изд.: учеб. пособие для СПО. М.: Юрайт, 2020. 330 с.; Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы: учеб. пособие для врачей и психологов / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2010. 425 с.

Основным методом получения материала были экспериментально-психологические и клинико-психологические методы.

1. Для исследования особенностей эмоционального компонента детско-родительских отношений использовались методики: «Семейная социограмма»<sup>1</sup>, Опросник FACES-3 (Д.Х. Олсона) [1], Цветовой тест отношений (ЦТО) М. Эткинда, структурированное интервью.

Методика «Семейная социограмма» применялась для выявления эмоционального компонента детско-родительских отношений. Социограмма позволяет обозначить положение ребенка в системе семейных отношений, характер эмоциональных связей в семье, особенности семейных коммуникаций. Методика проводилась у всех членов семьи с целью тотальной диагностики внутрисемейных эмоциональных отношений. Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Опросник FACES-3 / тест Д.Х. Олсона) выявляет уровень эмоциональной сплоченности и гибкости (адаптивности) семейных отношений. Цветовой тест отношений по методике Эткинда (ЦТО) использовался для проективной диагностики эмоционального значения членов семьи. Дополнительно проводились клиническая беседа, раскрывающая особенности семейных и детско-родительских отношений, клинико-биографический метод, изучение семейного анамнеза.

2. Для исследования особенностей эмоционально-личностной сферы детей с тревожными расстройствами, симптомов тревожности и страхов применялись: методика МЦВ (М. Люшера), Цветовой Тест Отношений, «Индивидуально-типологический детский опросник» (Собчик Л.Н.), Интегративный Тест Тревожности (ИТТ) (в старшей группе), методика МОДТ (многомерный опросник детской тревожности), опросник Захарова «29 Страхов», рисуночные проективные методики «несуществующее животное», «рисунок страха», «дом-дерево-человек».

При изучении эмоциональной сферы детей с тревожными расстройствами выявлялись параметры эмоционального состояния, наличия эмоционального дискомфорта, конфликтов, отраженных в эмоциональной

---

<sup>1</sup> Никольская И.М., Пушина В.В. Семейная социограмма в психологическом консультировании. СПб.: Речь, 2010. 221 с.; Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы: учеб. пособие для врачей и психологов / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2010. 425 с.

сфере, уровня общей активности, астенизированности ребенка (методика МЦВ М. Люшера). Исследовались личностные особенности, связанные с эмоциональностью (тревожность, эмоциональная лабильность, сенситивность) (методика Индивидуально-типологический детский опросник, Индивидуально-типологический опросник). Выявлялся общий уровень тревожности, структура тревожности, сферы отношений, вызывающие тревогу (Методика МОДТ, Интегративный тест тревожности). Внимание уделялось изучению содержания страхов, их интенсивности, длительности (клиническая беседа, рисунок «мой страх», методика 29 страхов).

Статистическая обработка проводилась в SPSS 21.0, достоверность различий по критерию Манна-Уитни, корреляционный анализ Пирсона.

### Результаты исследования

Актуальное эмоциональное состояние детей обеих групп характеризовалось наличием высокого эмоционального напряжения, наличием длительных конфликтов, неблагополучия, отраженных в эмоциональной сфере (средний показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) (см. табл. 1).

Таблица 1

*Сводная таблица параметров тревожно-фобических проявлений в экспериментальной группе*

Возрастные группы	7–9 лет (M; SD)	10–13лет (M; SD)
СО (Суммарное отклонение от аутогенной нормы М. Люшер)	18,44 (2,55)	20,83 (3,1)
ВК (Вегетативный коэффициент) (МЦВ Люшер)	0,85 (1,4)	1,13 (1,7)
Общий уровень тревожности (МОДТ)	8,3 (2,4)	6,7(2,0)
Тревога в отношениях со сверстниками (МОДТ)	6,5 (2,6)	6,6 (2,8)
Тревога в отношениях с учителями	5,3 (2,7)	6,7 (2,1)
Тревога в отношениях с родителями	6,8 (2,3)	5,6 (2,2)
Ситуативная тревожность (ИТТ)		75 %
Личностная тревожность (ИТТ)		60 %
Количество страхов (м. Захарова)	75,5 %	65 %
Страх физического ущерба	71 %	49,5 %
Страх смерти	100 %	100 %
Страх фантастических животных	100 %	25 %
Социальные страхи	50 %	80 %
Страх кошмаров	100 %	50 %
Пространственные страхи	50 %	50 %

Особенностью реагирования детей младшей возрастной группы (7–9 лет) являлся низкий показатель вегетативного коэффициента (ВК) – характеристики общей активности, мобилизации организма – для детей данной группы характерно астенизирующее влияние заболевания.

Для старшей возрастной группы более характерными были высокие значения показателя общей активности организма – тревога и страх проявлялись в перевозбуждении, хаотичности и отсутствии целенаправленности в активности.

Для сферы конфликта выбирался цвет, связанный с напряжением (школа – 20 %, учителя – 10 %, одноклассники – 35 %, семья, член семьи (отец, мать) – 10 %, иное (жизненная ситуация, определенный вид страха) – 30 %). Страх, тревога – обозначались черным цветом. Часть детей эмоциональное напряжение обозначала в настоящем, незначительное количество – в прошлом или будущем (рис. 1).

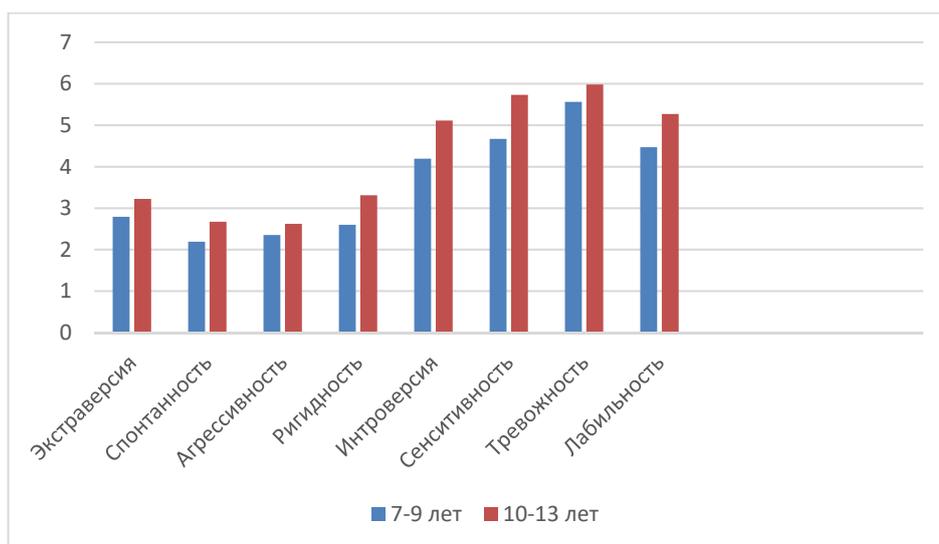


Рис. 1. Эмоционально-личностные особенности (методика ИТДО, ИТО) экспериментальной группы

При анализе личностных черт, у детей с тревожно-фобическими расстройствами на первый план выходят высокие показатели тревожности, эмоциональной лабильности, сенситивности. Экстравертированность выражена на низком уровне. Детям с тревожно-фобическим расстройством не свойственны выраженная агрессивность, ригидность, спонтанность. Характерны: неустойчивость эмоционального фона (близко к уровню акцентуации, сочетаемая с высокой тревожностью, повышенной чувствительностью, эмоциональностью) (рис. 2).

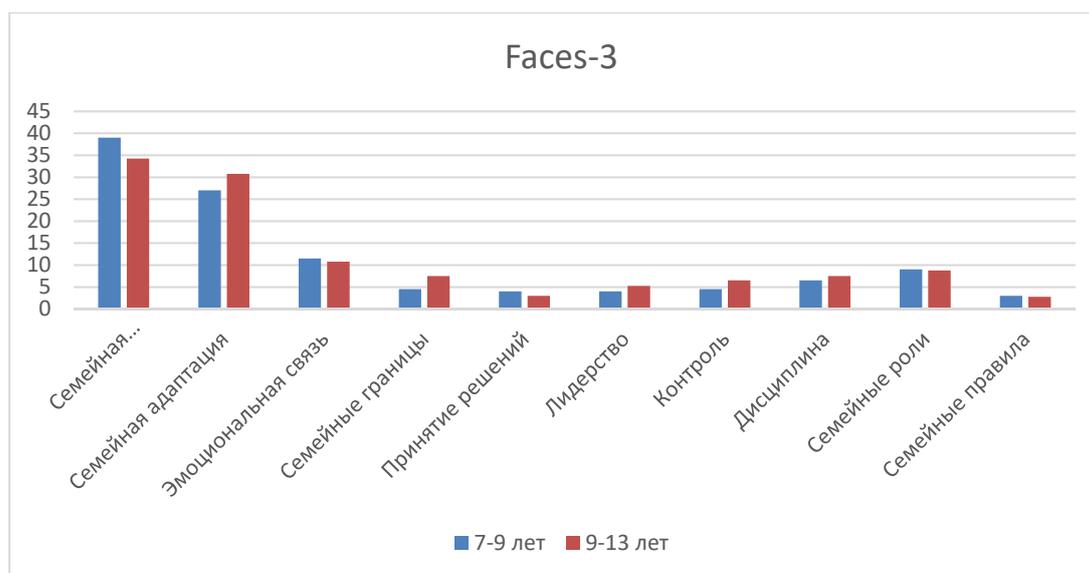


Рис. 2. Faces

Результаты изучения эмоциональных отношений в семьях детей с тревожно-фобическими расстройствами показали рассогласование в 90 % случаев представлений о внутрисемейных отношениях у детей и родителей (методика «Семейная социограмма»). Родители детей с тревожно-фобическими расстройствами оценивают сплоченность в семье на «связанном» (дети 10–12 лет) и «раздельном» (дети 7–9 лет) уровнях (данные методики FACES-3). Родители считают связи в семье сбалансированными, обеспечивающими ее нормальное функционирование. Параметр «адаптации» семейной системы оценивается родителями как «хаотичный» (дети 10–12 лет) и «гибкий» в семьях детей 9–11 лет. В виде проблемы семейной системы ими выделяется хаотичность, характерная для кризисных моментов в жизни семьи (рождение ребенка, жизненные трудности). В клинической беседе 70 % родителей не связывают заболевание ребенка с семейной ситуацией, характером эмоциональных отношений в родительской семье. В качестве причин заболевания ими выделяются – повышенная тревожность ребенка (30 %), психотравмирующая ситуация, вызвавшая сильный страх (20 %), социальные стрессоры (сложная адаптация к школе, конфликтные отношения со сверстниками, страх учителей) (30 %), другие причины (20 %) (рис. 3).

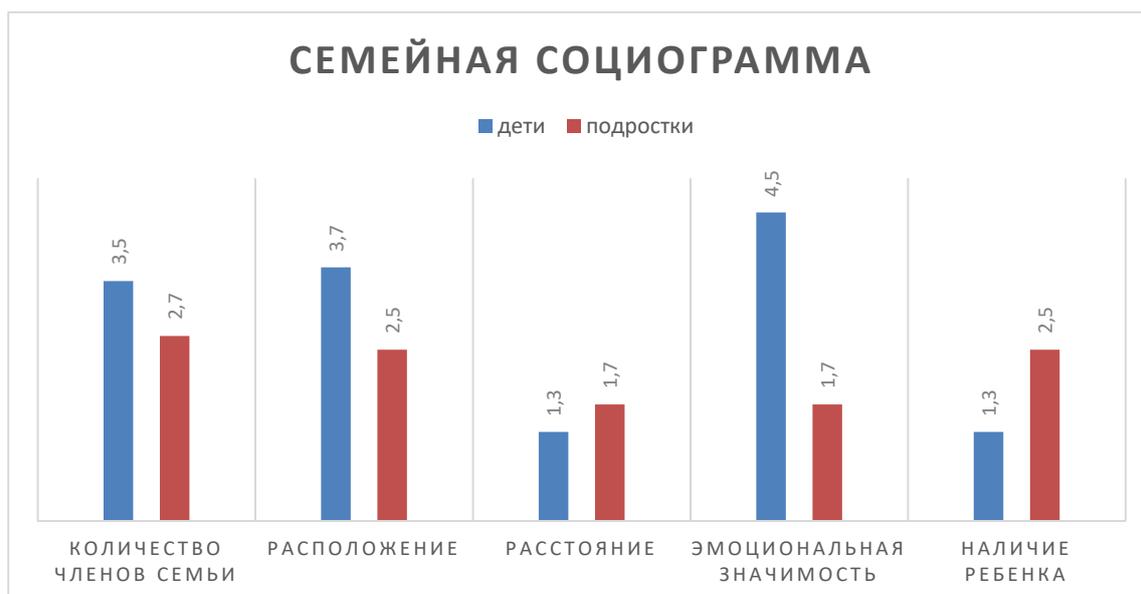


Рис. 3. Расшифровка шкал методики «Семейная социограмма»:

1. Количество членов семьи на социограмме – (значения от 1 до 4) –  
1 – только члены семьи (родители и дети); 2 – семья с прародителями; 3 – семья с прародителями и родственниками (двоюродные братья и сестры, братья и сестры родителей, прародители); 4 – родственники, животные, друзья, придуманные персонажи).
2. Расположение членов семьи – 1 – Иерархическое (вертикальное); 2 – вертикально-горизонтальное (родители сверху, дети снизу). 3 – горизонтальное; 4 – хаотичное.
3. Расстояние между членами семьи – 1. Разобщенное (все на большом расстоянии); 2. Близкое; 3 – сцепленное; 4. Поглощение – один круг в другом.
4. Эмоциональная значимость (величина пространства, занятого членом семьи) –  
1 – все члены семьи обозначены большими кружками; 2 – большие у родителей; 3 – большими обозначены дети; 4 – все маленькие.
5. Наличие ребенка на социограмме – 1 – нет на социограмме; 2 – есть, но рисуется последним и меньше по размеру; 3 – обозначается, как и остальные члены семьи. 4 – занимает центральное положение.

По данным методики «Семейная социограмма» для семей детей с тревожно-фобическими расстройствами характерна иная картина. В 60 % случаев в структуре семьи присутствуют прародители (дедушки, бабушки, другие родственники), более значимые для семьи, чем ребенок. В 35 % случаев прародитель занимает доминирующую позицию в структуре семьи. Ребенок в 80 % случаев эмоционально дистанцирован от родителей.

Детские «социограммы» отличаются выделением значительных проблем в эмоциональных отношениях в родительской семье.

В группе детей 7–9 лет семейная социограмма характеризуется обозначением значительного количества участников семейной системы (прародители, братья, сестры двоюродные, друзья, знакомые, животные,

вымышленные персонажи), с низким уровнем эмоциональной значимости, средним и большим расстоянием (разобщенностью эмоциональных отношений), хаотичным расположением в пространстве.

В группе детей 10–12 лет количество членов семьи меньше (более четко обозначена семейная система с родителями), эмоциональная значимость членов семьи выше, взаимосвязь теснее. Тем не менее, эмоциональная значимость ребенка в 80 % процентах социограмм низкая (рисуется последним, меньшего размера по сравнению с остальными, в отдалении).

Семейная социограмма ребенка отличается значительно от представлений родителя о положении ребенка в семейной системе. Дети выделяют себя малозначимыми (в 30 % – не присутствуют в социограмме), эмоционально отделенными от родителей. В социограммах детей с тревожно-фобическими отражены недифференцированность семейных связей, дефицит эмоциональных отношений (значительное количество животных, посторонних людей, дальних родственников, обозначаемых членами семьи). Родители детей, другие члены семьи более значимы, важны, доминантны по сравнению с ребенком (табл. 2).

Таблица 2

*Таблица взаимосвязей фактора семейной тревожности с личностными и семейными факторами*

Коэффициент корреляций Пирсона; критерий значимости 2-tailed	Семейная тревожность (МОДТ) (7–9 лет)	Семейная тревожность (МОДТ) (10–13 лет)	Общая тревожность (МОДТ) (7–9 лет)	Общая тревожность (МОДТ) (10–13 лет)
Личностная тревожность (ИТДО, ИТО)	0,461	0,419	0,403 p<0,001	0,463
Суммарное Отклонение* (М. Люшер)	0,274	0,417	0,118	0,252
Вегетативный Коэффициент (М. Люшер)	0,143	-0,057	0,05	-0,155
А* Семейная социограмма (дети)	0,327	0,481	0,417	0,550
В* Семейная социограмма (дети)	-0,318	-,351	-0,563	-0,380
С* Семейная социограмма (дети)	0,438	0,501	0,470	0,380
Д* Семейная социограмма (дети)	0,357	0,451	0,468	0,400
Е* Семейная социограмма (дети)	-0,366	-,409	-0,470	-0,380

Семейная сплоченность (FACES-3)	-0,541	-,350	-0,433	-,450
Семейная адаптация (FACES-3)	-0,190	-,450	-0,329	-,380
Эмоциональная связь (FACES-3)	-0,504	-,450	-0,316	-,345
Семейные границы (FACES-3)	-0,373	-0,350	-0,379	-0,325
Принятие решений (FACES-3)	-0,551	-,450	-0,229	-,430
Лидерство (FACES-3)	-0,628	-0,5	-0,658	-,550
Контроль (FACES-3)	0,632	0,600	0,440	0,460
Дисциплина (FACES-3)	0,08	0,240	0,309	0,350
Семейные роли (FACES-3)	0,331	0,420	-0,15	0,2
Семейные правила (FACES-3)	0,396	0,350	-0,495	0,35

В большинстве детских социограмм (70 %) прямых эмоциональных связей с родителями не выделено.

Результаты корреляционного анализа выявили высокий уровень корреляций ( $p < 0,05$ ) между параметрами семейной тревожности и характеристиками эмоционального компонента детско-родительских отношений – эмоциональной значимостью ребенка, эмоциональными взаимосвязями в семье, параметрами эмоциональной близости между родителем и ребенком. Уровень тревожности напрямую взаимосвязан с низкой оценкой значимости ребенка, холодными и хаотичными отношениями в семье, высоким контролем и низкой сплоченностью семьи.

### **Обсуждение и выводы**

1. Изучение эмоциональных отношений в семьях детей с тревожно-фобическими расстройствами выявило в 90 % случаев расхождение в оценке характера внутрисемейных отношений между родителями и детьми. Родители оценивают семьи как достаточно сплоченные и гибкие. Отмечают проблемы в виде хаотичности адаптации семейной системы.

2. Родители детей с тревожно-фобическими расстройствами в 70 % случаев не связывают заболевание ребенка с проблемами в эмоциональных отношениях в семье.

3. Результаты проективной диагностики характеризуют эмоциональные отношения в родительской семье как дисгармоничные. Дети в 80 % случаев эмоционально дистанцированы от родителей, отношения между членами семьи недифференцированы. Дети видят себя менее значимыми, важными, чем другие члены семьи, испытывают дефицит эмоциональных отношений с родителями.

4. Результаты исследования показали высокий уровень взаимосвязи тревожности детей с их недостаточной эмоциональной значимостью, уровнем принятия, степенью эмоциональной близости с родителями.

5. Существуют различия для групп младших подростков в значении эмоциональной близости отношений с родителями, роли семьи в сравнении с детьми младшей школьной группы.

6. Результаты исследования позволяют выделить коррекцию эмоционального компонента детско-родительских отношений в данных семьях, как одну из целей психологической работы. Формирование гармоничных эмоциональных отношений между матерью и ребенком, снижение уровня ее тревожности, ее влияния на ребенка, может рассматриваться как один из начальных этапов психологической коррекции тревожно-фобических расстройств в детском возрасте.

#### Список литературы

1. Бебчук М.А., Рихмаер Е.А. Практическая психодиагностика семьи. М.: Бионика, 2012. 148 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. СПб.: КАРО, 2006. 671 с.
3. Малкова Е.Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 24–32.
4. Dacey J. S., Mack M. D., Fiore L. B. Your Anxious Child. UK, 2016. pp. 242.
5. Generalized Anxiety Disorder in Younger and Older Children: Implications for Learning and School Functioning Matthew / Jarrett A. et al. New York, 2014. pp. 483-524.
6. Jongerden L., Simon E. Factors Associated with the Referral of Anxious Children to Mental Health Care: The Influence of Family Functioning, Parenting, Parental Anxiety and Child Impairment. International Journal of Methods in Psychiatric Research Int. J. Methods Psychiatr. Res., 2015. 24(1). pp. 46–57.
7. Kessler R.C., Andrews G., Colpe L.J. et al. Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. Psychol Med., 2002. Aug; 32(6). pp. 959–976.
8. LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K.A. «Handbook of Emotional Development» Switzerland, 2019. 836 p.
9. Mash E. J., Wolfe D. A. Abnormal Child Psychology, Sixth Edition. Boston, 2016. 626 p.
10. Monga S., Benoit D. «Assessing and Treating Anxiety Disorders in Young Children the Taming Sneaky Fears Program». Toronto, 2018. 222 p.

11. Muris P. Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents. San-Diego, 2007. 400 p.
12. Muris P., Field A. The “normal” development of fear. In W. K. Silverman & A. P. Field (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. pp. 76–89.
13. Wendy K. Silverman, Andy P. Field *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Cambridge, 2011. 384 p.

### References

1. Bebchuk M.A., Rikhmaer E.A. (2012) *Prakticheskaya psikhodiagnostika sem'i* [Practical psychodiagnostics of the family] Moscow: Bionics. (In Russian).
2. Zakharov A.I. (2006) *Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiya* [Origin of children's neuroses and psychotherapy]. Saint Petersburg: KARO. (In Russian).
3. Malkova E.E. (2009) *Vozrastnaya dinamika proyavlenij trevozhnosti u shkol'nikov* [Age dynamics of anxiety manifestations in schoolchildren]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 4. pp. 24–32. (In Russian).
4. Dacey, J. S., Mack, M. D., Fiore, L. B. (2016) *Your Anxious Child*. UK. pp. 242.
5. *Generalized Anxiety Disorder in Younger and Older Children: Implications for Learning and School Functioning* Matthew / Jarrett A. et al. (2014). New York. pp. 483–524.
6. Jongerden, L., Simon, E. (2015) *Factors Associated with the Referral of Anxious Children to Mental Health Care: the Influence of Family Functioning, Parenting, Parental Anxiety and Child Impairment*. *International Journal of Methods in Psychiatric Research Int. J. Methods Psychiatr. Res.* 24(1). pp. 46–57.
7. Kessler, R.C., Andrews, G., Colpe, L.J. et al. (2002) *Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress*. *Psychol Med.* Aug; 32(6). pp. 959–976.
8. LoBue, V., Pérez-Edgar, K., Buss, K.A. (2019) *Handbook of Emotional Development*. Switzerland. 836 p.
9. Mash, E. J., Wolfe, D. A. (2016) *Abnormal Child Psychology*. Sixth Edition. Boston. 626 p.
10. Monga, S., Benoit, D. (2018) *Assessing and Treating Anxiety Disorders in Young Children the Taming Sneaky Fears Program*. Toronto. 222 p.
11. Muris, P. (2007) *Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents*. San-Diego. 400 p.
12. Muris, P., Field, A. (2011) *The “normal” development of fear*. In W. K. Silverman & A. P. Field (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 76–89.
13. Wendy, K. Silverman, Andy, P. Field (2011) *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Cambridge. 384 p.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Фесенко Юрий Анатольевич**, доктор медицинских наук, Главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного и специального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: yaf1960@mail.ru

**Бычковский Дмитрий Алексеевич**, клинический психолог консультативно-методического отделения, Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: DmitryAB1976@gmail.com

### About authors

**Iurii. A. Fesenko**, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: yaf1960@mail.ru

**Dmitrii A. Bychkovskiy**, clinical psychologist, Center for rehabilitation treatment "Child psychiatry" named after S. S. Mnukhin., Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: DmitryAB1976@gmail.com

Поступила в редакцию: 27.10.2020

Received: 27 October 2020

Принята к публикации: 11.11.2020

Accepted: 11 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 377: 378.1

### Профессиональное образование и профессиональное обучение спортсменов: проблемы и пути решения

**А. И. Малышев**

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье рассматривается проблема организации профессионального образования и профессионального обучения спортсменов, завершивших карьеру, параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры действующих спортсменов, а также сочетания спортивной подготовки с получением образования в области физической культуры и спорта. Представлен материал, который знакомит с программой «Athlete 365 Career+» МОК для содействия переходу от спортивной к профессиональной карьере, с учетом опыта реализации проекта «Dual career» в государствах-членах ЕС. Опыт построения профессиональной карьеры после ухода из спорта на национальном уровне представлен на примере проекта «Athlete career education program» Олимпийского и паралимпийского комитетов США. Отдельное место в статье занимает исследование вопроса организации подготовки спортивного резерва без отрыва от образовательного процесса в Российской Федерации.

**Материал и методы.** В настоящем исследовании применялся ретроспективный анализ нормативно-правовых актов органов государственной власти в области образования, физической культуры и спорта, корпоративных актов и двусторонних договоров субъектов спорта и профессионального образования, а также контент-анализ материалов информационного и методического характера, периодической печати и интернет-ресурсов, праксиметрический метод.

**Результаты исследования.** Исследование показало, что спортсмены на протяжении спортивной карьеры не имеют возможностей для получения полноценного образования и подготовки к будущей профессиональной деятельности. После завершения спортивной карьеры большинство из них испытывают существенные трудности в процессе социальной и профессиональной адаптации. Решение данных проблем видится в оптимизации процесса параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры путём гармоничного сочетания спортивной подготовки и образования, спортивной подготовки и занятости в профессиональной деятельности.

Среди мероприятий для реализации данного подхода широко применяется социально-психологическое сопровождение спортсменов на протяжении спортивной карьеры и в период после её завершения, разработка стратегии развития профессионального роста, предоставление образовательных грантов для получения высшего образования. Решение проблемы занятости осуществляется при помощи организации курсов, тренингов и online-семинаров для профессионального обучения спортсменов, создания виртуальной образовательной среды, позволяющей реализовать модель дистанционного обучения. Отдельным направлением в этой работе является поиск потенциальных работодателей для спортсменов, завершивших спортивную карьеру, а также помощь действующим спортсменам в трудоустройстве на условиях неполного рабочего дня для получения возможности совмещать работу со спортивной подготовкой.

**Обсуждение и выводы.** Инициативы гармоничного сочетания спортивной подготовки и образования действующих спортсменов и занятости спортсменов, завершивших карьеру, можно условно разделить на две группы. Первую группу составляют программы, которые разработаны и реализуются в рамках общественно-государственного партнёрства. Ко второй группе следует отнести инициативы государственных органов власти, в частности, в области образования и спорта. В Российской Федерации подобный опыт существует с 70–80-х годов прошлого столетия. В настоящее время интеграция спортивной подготовки и получения образования ведется в системе профессиональных образовательных организаций, осуществляющих деятельность в области физической культуры и спорта, находящихся в ведении Министерства спорта РФ и органов управления в области физической культуры и спорта субъектов РФ. Следует констатировать, что в большинстве стран, являющихся членами международного олимпийского движения, институционализация инициатив профессионального образования и обучения спортсменов находится в стадии становления.

**Ключевые слова:** спортсмен, спортивная карьера, профессиональная карьера, двойная карьера, профессиональное самоопределение, профессиональное образование, профессиональное обучение, образовательная программа.

**Для цитирования:** Малышев А.И. Профессиональное образование и профессиональное обучение спортсменов: проблемы и пути решения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 93–113.

## **Professional education and professional training of athletes: problems and solutions**

***Alexey I. Malyshev***

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint-Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article deals with the problem of organizing professional education and training of athletes who have completed their careers, the parallel development of sports and professional careers of active athletes, as well as the combination of sports training with education in the field of physical culture and sports. The article introduces the IOC's «Athlete 365 Career+» program to facilitate the transition from a sports career to a professional career and the experience of implementing the «Dual career» project in EU member States. The experience of building a professional career after retiring from sports at the national level is presented on the example of the project «Athlete career education program» of the United States Olympic & Paralympic Committee. A separate place in the article is occupied by the study of the organization of training of sports reserves in the Russian Federation in isolation from the educational process.

**Materials and methods.** In this study, we used a retrospective analysis of regulatory legal acts of state bodies in the field of education, physical culture and sports, corporate acts and bilateral agreements of sports and professional education subjects, as well as content analysis of informational and methodological materials, periodicals and Internet resources, the praximetric method.

**Results.** The study showed that athletes do not have opportunities to receive a full education and prepare for future professional activities during their sports careers. After completing their sports careers, most of them experience significant difficulties in the process of social and professional adaptation. The solution of melon problems is seen in the optimization of the process of parallel development of sports and professional careers by a harmonious combination of sports training and education, sports training and employment in professional activities. Among the activities to implement this approach is widely used socio-psychological support for athletes throughout the sports career and in the period after its completion, development of strategy of development of career, educational grants for higher education. The problem of employment is solved by organizing courses, trainings and online seminars for professional training of athletes, creating a virtual educational environment that allows you to implement a model of distance learning. A separate area in this work is the search for potential employers for athletes who have completed their sports career, as well as assistance to current athletes in finding employment on a part - time basis to get the opportunity to combine work with sports training.

**Discussion and conclusion.** The initiatives of a harmonious combination of sports training and education of active athletes and the employment of athletes who have completed their careers can be conditionally divided into two groups. The first group is made up of programs that have been developed and implemented within the framework of public-state partnership. The second group should include the initiatives of state authorities, in particular in the field of education and sports. In the Russian Federation, a similar experience has existed since the 1970s-1980s. Currently, the integration of sports training and education is carried out in the system of professional educational organizations operating in the field of physical culture and sports, which are under the jurisdiction of the Ministry of Sports of the Russian Federation and governing bodies in the field of physical culture and sports of the constituent entities of the Russian Federation. It should be noted that in most

countries that are members of the international Olympic movement, the institutionalization of initiatives for professional education and training of athletes is in the process of formation.

**Key words:** athlete, sports career, professional career, dual career, professional self-determination, professional education, professional retraining, educational program.

**For citation:** Malyshev, A.I. (2020) Professional'noe obrazovanie i professional'noe obuchenie sportsmenov: problemy i resheniya [Professional education and professional training of athletes: problems and solutions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. – *Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 93–113. (In Russian).

## Введение

На современном этапе развития спорта затраты времени на спортивную подготовку сопоставимы с установленной продолжительностью рабочего времени. Суммарный годовой объём работы в процессе спортивной тренировки квалифицированных спортсменов достигает 1500 часов, а количество тренировочных занятий – 10–15 в неделю [4, с. 12]. Спортивная карьера, таким образом, не оставляет времени для получения полноценного образования и подготовки к будущей профессиональной деятельности [2]. Вместе с тем, завершение спортивной карьеры, несомненно, является событием, которое приводит к кризису личности и социальной дезадаптации [1]. Доказано, что спортсмены являются неподготовленными к жизни после завершения карьеры и испытывают существенные трудности на протяжении перехода к другой социально-профессиональной общности. Существует мнение, что данное обстоятельство требует, во-первых, надлежащей правовой оценки, а во-вторых, внесения в законодательство изменений, закрепляющих завершение карьеры в качестве социального риска<sup>1</sup>, с наступлением которого спортсмены будут иметь право на социальную поддержку [3, с. 88–91]<sup>2</sup>. По мнению авторов к моменту достижения предельного возраста осуществления спортивной деятельности, несмотря на внушительный стаж подготовки в избранном виде спорта, сформированные навыки и опыт спортсмена зачастую

---

<sup>1</sup> Петухова И.В. Формирование системы социальной защиты спортсменов на основе рыночных механизмов регулирования: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2013. 24 с.

<sup>2</sup> Безруков М.П. Социальная защита социально-профессиональной группы спортсменов: Оптимизация управления: автореф. дис. ... докт. социол. наук. М., 2002. 42 с.

оказываются не востребованными в повседневной жизни [3, с. 89; 6]<sup>1</sup>. В свою очередь, проблема не востребованности на рынке труда специфического стажа усугубляется сформировавшейся за многие годы спортивной направленностью личности, которая затрудняет процесс социализации бывших спортсменов<sup>2</sup>. Вследствие высокого уровня притязаний для большинства из них утрата спортивной идентичности после завершения карьеры является причиной внутреннего конфликта, кризиса самосознания. Исследования ряда авторов свидетельствуют, что на данном этапе жизни у бывших спортсменов наблюдается состояние подавленности<sup>3</sup>, ригидность мышления [1, с. 71], высокий уровень фрустрации [1, с. 70]<sup>4</sup>, низкий уровень самоконтроля [1, с. 69] и коммуникабельности [1, с. 71]. Одной из трудностей адаптационного периода для данного контингента является тот факт, что на кризис завершения спортивной карьеры накладывается кризис профессионального самоопределения [1]<sup>5</sup>. Кроме того, спортсмены, по мнению авторов, испытывают трудности в профессиональной самоидентификации и в большинстве случаев не готовы к проектированию будущей профессиональной карьеры. Данное обстоятельство говорит о существенных нарушениях социально-профессионального самоопределения личности, которое является важной характеристикой психологической адаптации.

Для преодоления трудностей адаптационного периода на этапе завершения спортивной карьеры представляется целесообразным совмещение спортивной подготовки и профессионального образования.

---

<sup>1</sup> Stambulova N., Ryba T., Henriksen K. Career development and transitions of athletes: the International Society of Sport Psychology. Position Stand Revisited International / Journal of Sport and Exercise Psychology. [Electronic resource]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1612197X.2020.1737836> (date accessed: 12.08.2020).

<sup>2</sup> Мулендейкина Т. А. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения студентов-спортсменов высокого класса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. С. 12.

<sup>3</sup> Федотова И. В. Медико-социальная адаптация спортсменов высокой квалификации в постспортивном периоде: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Волгоград, 2010. С. 21.

<sup>4</sup> Иванов И. Б. Психологическое консультирование как средство помощи спортсменам, завершающим и завершившим спортивную карьеру: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2006. С. 6.

<sup>5</sup> Мулендейкина Т. А. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения студентов-спортсменов высокого класса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. 23 с.

Немаловажное значение для подготовки к трудовой деятельности имеет профессиональное обучение, позволяющее решить проблему занятости спортсменов, в том числе на основе сотрудничества с потенциальными работодателями. Профессиональные навыки для спортсменов, завершивших спортивную карьеру, являются формой социальной и профессиональной адаптации, а для действующих спортсменов основанием для трудоустройства на условиях неполного рабочего дня с целью совмещения работы и спортивной подготовки.

Создание условий для гармоничного сочетания спортивной подготовки и образования, спортивной подготовки и занятости в профессиональной деятельности является предметом взаимодействия органов государственной власти, спортивных организаций, учреждений в области образования и науки, а также потенциальных работодателей и компаний в сфере управления персоналом.

### **Материал и методы**

Информационной и эмпирической базой исследования явились нормативно-правовые акты органов исполнительной власти в области образования, физической культуры и спорта, локальные (внутриорганизационные, корпоративные) акты и материалы информационного и методического характера общественных физкультурно-спортивных организаций, двусторонние договоры между субъектами сферы спорта и профессионального образования, материалы периодической печати, интернет-ресурсы. С целью изучения отечественного и зарубежного опыта организации профессионального образования и профессионального обучения спортсменов применялись ретроспективный анализ, контент-анализ, биографический метод, праксиметрический метод – анализ продуктов и результатов деятельности субъектов сферы спорта, профессионального образования и профессионального обучения.

### **Результаты исследования**

На международном уровне вопросы построения профессиональной карьеры спортсменов нашли отражение в программе Международного олимпийского комитета (МОК) под названием «Athlete 365 Career+»<sup>1</sup>, в Стратегии комиссии спортсменов МОК (The IOC Athletes' Commission

---

<sup>1</sup> Athlete365 Career+ [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365career> (date accessed: 22.07.2020).

Strategy<sup>1</sup>, а также в рамках работы IX Международного форума спортсменов МОК, проходившего с 13 по 15 апреля 2019 г. в Лозанне (Швейцария).

В 2005 году для содействия безболезненному переходу к профессиональной карьере после завершения спортивной, МОК приступил к реализации программы «Athlete Career Programme (ACP)». Данная программа осуществлялась совместно с международной компанией в области управления персоналом Adecco Group и предполагала обучение профессиональным навыкам с последующим трудоустройством. В программе приняли участие более 30 национальных олимпийских комитетов (НОК), с которыми были заключены соглашения о сотрудничестве. Профессиональное обучение спортсменов было организовано местными представительствами Adecco Group. По данным МОК, к 2014 году услугами «Athlete Career Programme» воспользовались 22 тыс. спортсменов более чем из 100 стран.

Отметим, что Международный паралимпийский комитет и Adecco Group с 2007 года реализуют аналогичную программу для спортсменов с ограничениями жизнедеятельности – «IPC Athlete Career Programme»<sup>2</sup>.

В настоящее время МОК реализует программу «Athlete 365 Career+», разработанную по инициативе комиссии спортсменов МОК в сотрудничестве с Adecco Group. Участниками программы являются МОК, Adecco Group, спонсоры, работодатели, комиссия спортсменов МОК, НОК и международные спортивные федерации (МСФ).

При содействии Adecco Group было подготовлено руководство «Employment. Shaping your future beyond sport», в котором представлены материалы для оказания помощи спортсменам на этапе становления профессиональной идентичности. Первая часть руководства позволяет прояснить жизненные цели, а также содержит рекомендации, направленные на профессиональное самоопределение и разработку плана развития карьеры. Вторая часть руководства представляет рабочую тетрадь, где размещены материалы для самодиагностики интересов и потребностей спортсмена, опросные листы для оценки его профессиональных навыков,

---

<sup>1</sup> The IOC Athletes' Commission Strategy. [Electronic resource]. URL: [https://d2g8uwgn11fzhj.cloudfront.net/wp-content/uploads/2015/11/18143258/1578\\_Athletes\\_Com\\_Strategy\\_Doc\\_ENG\\_4a\\_AW.pdf](https://d2g8uwgn11fzhj.cloudfront.net/wp-content/uploads/2015/11/18143258/1578_Athletes_Com_Strategy_Doc_ENG_4a_AW.pdf) (date accessed: 22.07.2020).

<sup>2</sup> THE IPC ADECCO CAREER PROGRAMME. [Electronic resource]. URL: <https://www.paralympic.org/athlete-careers> (date accessed: 29.07.2020).

деловых качеств, образования, опыта, выявления скрытых ресурсов. Отдельное место в руководстве занимают практические рекомендации по написанию резюме, подготовке к собеседованию и интервью<sup>1</sup>.

С целью информирования НОК, МСФ и других заинтересованных организаций о принципах и мероприятиях реализации программы, МОК при участии Adecco Group подготовлен краткий информационный бюллетень. Концепция программы «Athlete 365 Career+» предусматривает деятельность в трёх направлениях: «Education», «Life skills» и «Employment». Среди услуг, которые предоставляются в процессе реализации рассматриваемой программы, следует выделить семинары, направленные на профессиональное самоопределение, online-курсы, интерактивное наставничество специалистов по развитию карьеры Adecco Group, а также тренинги для подготовки преподавателей с целью проведения курсов по планированию профессиональной карьеры спортсменов в рамках национальных проектов «Athlete 365 Career+» под эгидой НОК.

Отметим, что МОК в подготовленном бюллетене настоятельно рекомендует НОК и МСФ разрабатывать и внедрять собственные программы профессионального образования и профессионального обучения спортсменов. Механизм реализации национальных программ «Athlete 365 Career+» предполагает сотрудничество с местными подразделениями Adecco Group, которые, в свою очередь, обеспечивают взаимодействие с потенциальными работодателями, а также предоставляют услуги по разработке стратегии развития профессиональной карьеры. По сведениям МОК, в период с 2005 года по настоящее время соглашения с местными подразделениями Adecco Group о подобном сотрудничестве заключили более 30 НОК<sup>2</sup>.

Для повышения эффективности процесса взаимодействия между участниками программы построения карьеры Adecco Group в 2019 году учредило должности шести региональных представителей из числа быв-

---

<sup>1</sup> Employment. Shaping your future beyond sport. [Electronic resource]. URL: [https://d2g8uwgn11fzhj.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/02/08183325/1550\\_Career\\_Employment\\_2g.pdf](https://d2g8uwgn11fzhj.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/02/08183325/1550_Career_Employment_2g.pdf) (date accessed: 22.07.2020).

<sup>2</sup> An Introduction. For National Olympic Committees & International Federations. Outreach Programme. [Electronic resource]. URL: [https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Protecting-Clean-Athletes/Athletes-Space/Career-plus/Career\\_plus\\_Intro\\_for\\_NOCs\\_IFs.pdf#\\_ga=2.102196418.2120470041.1596055269-1792990070.1596055269](https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Protecting-Clean-Athletes/Athletes-Space/Career-plus/Career_plus_Intro_for_NOCs_IFs.pdf#_ga=2.102196418.2120470041.1596055269-1792990070.1596055269) (date accessed: 30.07.2020).

ших спортсменов. Деятельность региональных представителей направлена на координацию усилий всех заинтересованных сторон с учётом национальных особенностей субъектов образовательных отношений и рынка труда. Например, «Outreach programme» представляет собой ознакомительный семинар для повышения осведомлённости спортсменов по вопросу построения профессиональной карьеры. Семинар состоит из 6–8 модулей и проводится в течение одного или нескольких дней в группах по 20–30 слушателей в возрасте от 16 до 35 лет. Организует и проводит такие семинары, как правило, комиссия спортсменов НОК в сотрудничестве с местными представительствами Adecco Group, а финансирование осуществляется по предварительной заявке НОК через программу «Olympic Solidarity», направление «Athlete career transition»<sup>1</sup>.

Ещё одним примером такого взаимодействия в рамках «Athlete 365 Career+» на национальном уровне является семинар, организаторами которого выступили Международная федерация борьбы (United World Wrestling – UWW) и региональное представительство Adecco Group в Мексике. В июне 2019 года UWW при участии Олимпийского комитета Мексики для 50 спортсменов из 12 стран в возрасте 16–17 лет был организован тренировочный лагерь. Сертифицированные по направлению «Athlete365 Career + Lead Educators» преподаватели, в прошлом элитные спортсмены, в течение двух дней провели информационно-пропагандистский семинар о важности образования в процессе построения будущей профессиональной карьеры и необходимости подготовки к жизни после завершения спортивной карьеры<sup>2</sup>.

Особый интерес представляет программа профессионального обучения «Athlete365 Business Accelerator», которая направлена на ознакомление слушателей с основами предпринимательской деятельности и развития малого бизнеса. Данный проект осуществляется на безвозмездной основе, финансируется в соответствии с соглашениями, достигнутыми в рамках программы «Olympic Solidarity» и реализуется в три этапа. На первом этапе спортсменам предлагается принять участие в 10-часо-

---

<sup>1</sup> UWW More than Medals comes to Mexico. [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/careers/uww-more-than-medals-comes-to-mexico/> (date accessed: 22.07.2020).

<sup>2</sup> Business Accelerator. [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/courses/business-accelerator/> (date accessed: 31.07.2020).

вом online-курсе из шести занятий по свободному расписанию для диагностики имеющихся навыков и создания бизнес-идеи. Наиболее успешных слушателей в дальнейшем приглашают на второй этап обучения в форме семинара, который длится два дня и направлен на разработку бизнес-плана. После окончания семинара на протяжении четырёх недель обучение продолжается в форме интерактивного наставничества. На третьем этапе десять спортсменов получают возможность пройти обучение в течение шести месяцев под руководством экспертов «Yunus Sports Hub», чтобы изучить финансовое планирование, запустить свой проект и воплотить идеи в реальность<sup>1</sup>. Отметим, что спортивный центр «Yunus Sports Hub» был организован лауреатом Нобелевской премии мира 2006 года, профессором экономики Мухаммадом Юнусом для продвижения и реализации концепции социального бизнеса в спорте<sup>2</sup>.

Важным направлением в рамках программы «Athlete 365 Career+» являются регулярные интерактивные семинары для профессионального самоопределения спортсменов: «Strengths and values», «Interests and skills», «Passion and impact», «Purpose and planning». Каждый веб-семинар длится полтора часа и представляет собой цикл, который последовательно знакомит слушателя с вопросами развития профессиональной карьеры. Значительное место в данном цикле занимает самодиагностика интересов и потребностей спортсмена, его деловых качеств и опыта, что, без сомнения, является важным для разработки стратегии осознанного развития профессиональной карьеры<sup>3</sup>.

Вместе с тем, среди услуг, которые предоставляет программа «Athlete 365 Career+» для спортсменов, имеется ряд курсов: «Career Transition: Life after Sport», «Career Transition: Preparing for Future Success», «Sport Event Management», «Business Start-Up: From Idea to Launch», «Professional Sport Management»<sup>4</sup>. Преподавателями указанных курсов

---

<sup>1</sup> Get started in the business world! [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/careers/business-accelerator-get-started-business-world/> (date accessed: 22.07.2020).

<sup>2</sup> For athletes. Your challenges, our challenges. [Electronic resource]. URL: <http://www.yunussportshub.com/for-athletes/> (date accessed: 04.08.2020).

<sup>3</sup> Career +: Power Up Online Workshops. [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/career-power-up-workshops/> (date accessed: 22.07.2020).

<sup>4</sup> Business accelerator. Related courses. [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/courses/business-accelerator/> (date accessed: 04.08.2020).

являются эксперты Adesso Group в области построения профессиональной карьеры, управления персоналом<sup>1</sup>, сотрудники Международной олимпийской академии, учёные из Европы, Северной Америки и Австралии, которые имеют опыт исследований в сфере спортивного менеджмента и управления спортивными организациями<sup>2</sup>, а также бывшие спортсмены и члены комиссии спортсменов МОК.

Среди региональных (континентальных) примеров профессионального образования и профессионального обучения спортсменов заслуживает внимания концепция «Dual career», которая сформировалась в последнее десятилетие в Европе и предполагает создание условий для гармоничного сочетания спортивной подготовки и образования, спортивной подготовки и занятости в профессиональной деятельности.

С целью консолидации усилий органов государственной власти, спортивных и образовательных организаций, а также потенциальных работодателей в разработке национальных программ развития двойной карьеры, 16 ноября 2012 года в Брюсселе были приняты Рекомендации Европейского союза (ЕС) о двойной карьере в спорте высших достижений («Guidelines on dual careers of athletes»). Документ содержит 36 рекомендаций для формирования национальной системы параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры на основе механизма общественно-профессионального партнёрства между органами государственной власти, спортивными организациями и учреждениями в области науки и образования<sup>3</sup>. Основными направлениями реализации программы «Dual career» в государствах-членах ЕС являются:

1) социально-психологическое сопровождение спортсменов на протяжении спортивной карьеры и в период после её завершения;

---

<sup>1</sup> Career Transition: Preparing for Future Success. [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/courses/career-transition-preparing-for-future-success/> (date accessed: 04.08.2020).

<sup>2</sup> Athlete career and education program awards more than \$525K in athlete tuition grants in 2019 [Electronic resource]. URL: <https://www.teamusa.org/News/2019/October/23/Athlete-Career-And-Education-Program-Awards-More-Than-525K-In-Athlete-Tuition-Grants-In-2019> (date accessed: 20.02.2020).

<sup>3</sup> EU Guidelines on dual careers of athletes. Recommended Policy Actions in Support of dual careers in high-performance sport. [Electronic resource]. URL: [https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf) (date accessed: 12.08.2020).

2) мероприятия по разработке стратегии развития профессиональной карьеры на основе диагностики интересов и потребностей спортсменов;

3) предоставление образовательных грантов для получения высшего образования;

4) организация профессионального обучения спортсменов в сотрудничестве с образовательными организациями и коммерческими предприятиями;

5) создание виртуальной образовательной среды, позволяющей реализовать модель дистанционного обучения;

6) поиск потенциальных работодателей для спортсменов, завершивших спортивную карьеру, а также помощь действующим спортсменам в трудоустройстве на условиях неполного рабочего дня для получения возможности совмещать работу со спортивной подготовкой и др.

Кроме того, в рамках проекта ERASMUS + Sport под названием «Gold in Education and Elite Sport» было подготовлено руководство «GEES Handbook for Dual Career. Support Providers (DCSPs)». В подготовке руководства принимали участие ведущие специалисты из 17 научно-исследовательских учреждений, международных и национальных спортивных организаций Бельгии, Великобритании, Испании, Италии, Нидерландов, Польши, Словении, Франции, Швеции. Материалы руководства основаны на результатах опроса 4196 спортсменов и 336 специалистов по вопросам двойной карьеры из девяти стран ЕС для выявления компетенций, которые необходимы для успешности процесса параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры. По итогам исследования все компетенции были объединены в четыре группы: управление двойной карьерой, планирование карьеры, психологическая устойчивость, социальный интеллект и способность к адаптации<sup>1</sup>. В руководстве отмечается ведущая роль формирования указанных компетенций в ходе психологического сопровождения спортсменов при построении двойной карьеры.

В мае 2017 года для повышения осведомлённости стейкхолдеров и внедрения накопленного эмпирического опыта, в рамках работы регионального центра стратегии развития двойной карьеры (Regional center for dual career policies and advocacy) был подготовлен справочник «Handbook of Best Practices in Dual Career of Athletes in countries implicated in the

---

<sup>1</sup> Business accelerator. Related courses. [Electronic resource]. URL: <https://www.olympic.org/athlete365/courses/business-accelerator/> (date accessed: 04.08.2020).

DC4AC project»<sup>1</sup>. Справочник содержит передовой опыт реализации принципов Европейской комиссии по развитию двойной карьеры спортсменов, который был накоплен в Румынии, Венгрии, Италии, Греции, Словакии, Словении и Болгарии в рамках гранта Erasmus + «Sport, action area Support for Collaborative Partnerships». Изучение опыта европейских стран по информации, представленной в данном документе, позволяет констатировать, что в настоящее время в государствах-членах ЕС имеются лишь единичные инициативы построения двойной карьеры, которые к тому же пока не носят системный характер.

Исключением, пожалуй, можно считать деятельность общественной организации Olympiatoppen, которая отвечает за развитие спорта высших достижений и подготовку спортсменов Норвегии к Олимпийским играм [5, с. 80–81], а также проект «Duale Karriere», который с 2013 года реализует Олимпийская спортивная конфедерация Германии (DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund)<sup>2</sup>. Данные успехи достигнуты благодаря тому, что, как в Норвегии, так и в Германии сформировалась система государственного и общественного партнёрства между стейкхолдерами в области спорта, образования, трудоустройства и предоставления услуг по подбору персонала.

Рассматривая опыт, который был накоплен для решения проблемы профессионального образования и профессионального обучения спортсменов на национальном уровне, заслуживает внимания проект «Athlete career education program (ACE)» Олимпийского комитета США (United States Olympic & Paralympic Committee – USOPC). Деятельность USOPC в рамках проекта ACE направлена на содействие американским спортсменам в получении профессионального образования и профессиональных навыков, при помощи разнообразных курсов, а также оказание помощи в трудоустройстве. Благодаря данной программе USOPC ежегодно распределяет более 200 тыс. дол. на учебные гранты для спортсменов национальных сборных команд и спортсменов, завершивших карьеру.

---

<sup>1</sup> Handbook of Best Practices in Dual Career of Athletes in countries implicated in the DC4AC projec [Electronic resource]. URL: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/eac1f6dc-aeab-42cd-93a8-f01a89b68043/Final%20Handbook%20of%20Best%20practices.pdf> (date accessed: 12.08.2020).

<sup>2</sup> Zehn-Punkte-Programm des DOSB zur Dualen Karriere. [Electronic resource]. URL: [https://cdn.dosb.de/alter\\_Datenbestand/fm-dosb/downloads/Zehn-Punkte-Programm\\_Duale\\_Karriere.pdf](https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/downloads/Zehn-Punkte-Programm_Duale_Karriere.pdf) (date accessed: 21.07.2020).

Так, для членов сборной США предоставляется возможность получить квалификацию бакалавра в DeVry University и степень магистра в Высшей школе управления им. Келлера (Keller Graduate School of Management) в области предпринимательства и здравоохранения за счёт средств, выделяемых USOPC, в виде образовательных грантов, которые покрывают часть расходов на обучение.

DeVry University предоставляет академические услуги USOPC в соответствии с соглашением, достигнутым в декабре 2011 года и действующим до 31 декабря 2020 года. В соответствии с соглашением право на получение полной компенсации затрат на получение высшего образования имеют следующие категории спортсменов:

- участники Олимпийских или Паралимпийских игр,
- спортсмены, завершившие карьеру и являвшиеся участниками чемпионатов мира, кубка мира в течение двух последних календарных лет,
- чемпионы и призёры юниорских или молодёжных чемпионатов мира в течение двух последних календарных лет.

Отдельно следует отметить, что руководство ACE оставляет за собой право отказать спортсмену в предоставлении компенсации затрат на обучение в случае подачи заявки для получения второго высшего образования.

Чтобы стать участником проекта в рамках соглашения между DeVry University и USOPC соискателю необходимо создать учётную запись на сайте USOPC, пройти авторизацию и подать заявку в электронном виде или связаться с представителями программы ACE<sup>1</sup>.

Начиная с 2017 года, в рамках программы построения карьеры спортсменов учебные гранты получили 287 человек на сумму 960 тыс. 467 дол. Несмотря на то, что объём субсидий DeVry University на учебные гранты за последние три года составил 3,95 млн. дол., потребность в финансировании данного проекта, по убеждению его руководителей, сохраняется. Об этом свидетельствует тот факт, что общая сумма затрат на обучение 189 спортсменов в 2019 году составила 1,8 млн дол., из которых лишь 28 % составили средства, собранные в рамках программы ACE.

---

<sup>1</sup> USOC/DeVry University Academic Performance Partnership Eligibility Requirements for Scholarship Recipients. [Electronic resource]. URL: [https://usoc.devry.edu/content/dam/dvu/partners\\_devry\\_edu/d/corp/devry\\_usoc\\_%20terms.pdf](https://usoc.devry.edu/content/dam/dvu/partners_devry_edu/d/corp/devry_usoc_%20terms.pdf) (date accessed: 04.07.2020).

Помимо соглашения с Devry University и Tuck School of Business при Dartmouth College Олимпийский комитет США сотрудничает со Школой бизнеса университета Юты, (School of business the University of UTAH), Гарвардским университетом (Harvard University), Йельским университетом (Yale University) и др.

По данным пресс-релиза USOPC, в 2019 году общая сумма субсидирования высшего образования составила 526 тыс. 395 дол., что на 105 % превышает финансирование профессионального образования спортсменов в 2018 году. В общей сложности помощь через USOPC получили 173 человека, из которых – 49 спортсменов, завершивших карьеру, 52 действующих спортсмена, 72 перспективных спортсмена.

Обучение спортсменов проходило в 94 учреждениях, среди которых Дартмутский, Гарвардский, Йельский, Стэнфордский университеты, университеты Райса (Rice University) и Брауна (Brown University), а также ряд других государственных университетов и общественных колледжей. Как отмечается в пресс-релизе, распределение учебных грантов стало возможным благодаря пожертвованиям члена совета USOPF (The U.S. Olympic & Paralympic Foundation) Бенджамина Саттона в объёме 50 тыс. дол., поступлениям из Фонда Олимпийского наследия Юты (Utah Olympic Legacy Foundation) в объёме 165 тыс. 490 дол., и, что немаловажно, – частным пожертвованиям<sup>1</sup>.

Существенное внимание в структуре услуг, которые предусмотрены программой ACE, уделяется профессиональному обучению спортсменов. Так, USOPC совместно со школой предпринимательской деятельности им. Эдварда Така (Tuck School of Business) при Дартмутском университете реализует программу профессионального обучения «Next Step: Transition to Business» («Следующий шаг: переход к бизнесу»)<sup>2</sup>; совместно с General Assembly и Adecco Group – курс Discover social media с целью изучения стратегий продвижения продуктов в социальных сетях; с компанией

---

<sup>1</sup> Athlete career and education program awards more than \$525K in athlete tuition grants in 2019 [Electronic resource]. URL: <https://www.teamusa.org/News/2019/October/23/Athlete-Career-And-Education-Program-Awards-More-Than-525K-In-Athlete-Tuition-Grants-In-2019> (date accessed: 20.02.2020).

<sup>2</sup> Tuck Business School Certificate Program For Elite Athletes and Veterans. [Electronic resource]. URL: <https://www.teamusa.org/athlete-career-and-education-program/education/continuing-education> (date accessed: 04.07.2020).

Green Fig – курс цифрового маркетинга и продаж («Digital Marketing and Sales Operations»)¹.

«ACE Business Startup Workshop» – двухдневная программа профессионального обучения, предназначенная для спортсменов, которые тяготеют к предпринимательской деятельности. Например, в 2019 году программа обучения предполагала подготовку по двум направлениям: первое – для подготовки спортсменов, разрабатывающих бизнес-проекты, и осуществляющих поиск инструментов для их реализации, а второе – для подготовки спортсменов, управляющих собственным предприятием. Обучение проходило в течение двух дней в двух группах по 10 человек. Все расходы на проезд, проживание в отеле и обучение были покрыты программой построения карьеры спортсменов².

Одна из форм профессионального обучения спортсменов США – это саммит олимпийцев (ACE summit), являющихся членами сборных команд страны. Саммит проводится вслед за Играми Олимпиады и Олимпийскими зимними играми, предназначен для ознакомления спортсменов с ресурсами ACE и является своего рода навигатором будущей профессиональной карьеры. На протяжении нескольких дней олимпийцы участвуют в разнообразных мероприятиях, среди которых встречи со спортсменами, завершившими спортивную карьеру и имеющими личный опыт предпринимательской деятельности, мастер-классы по профессиональной ориентации и трудоустройству, тренинги личностного и профессионального развития, встречи с потенциальными работодателями и спонсорами USOPC³.

Наиболее перспективным направлением параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры представляется сочетание спортивной подготовки с получением образования в области физической культуры и спорта. Несомненно, что компетенции и опыт, приобретённые

---

¹ CONTINUING EDUCATION PROGRAMS. [Electronic resource]. URL: <https://www.teamusa.org/athlete-career-and-education-program/education/continuing-education> (date accessed: 04.07.2020).

² ACE Business Startup Workshop. [Electronic resource]. URL: <https://www.teamusa.org/athlete-career-and-education-program/life-skills/business-startup-workshop> (date accessed: 08.03.2020).

³ ACE summit. [Electronic resource]. URL: <https://www.teamusa.org/athlete-career-and-education-program/life-skills/olympic-and-paralympic-summit> (date accessed: 08.03.2020).

в процессе спортивной подготовки, являются не только эмпирическим основанием для профессионального физкультурно-спортивного образования, но и гарантией занятости на рынке труда [2, с. 79–80].

В нашей стране опыт параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры был накоплен ещё в 1970–1980-х годах. Так, Постановление Совета Министров СССР от 25 марта 1986 г. № 382 предписывало Министерству просвещения СССР и Государственному комитету СССР по физической культуре и спорту, начиная с 1986/87 учебного года, ввести двенадцатилетнее обучение в общеобразовательных школах-интернатах спортивного профиля на основе программ средних педагогических учебных заведений с присвоением выпускникам квалификации «Учитель физической культуры». Вместе с тем, указанное Постановление разрешало Министерству высшего и среднего специального образования СССР по представлению Государственного комитета СССР по физической культуре и спорту продлевать, в виде исключения, установленный срок обучения студентов, являющихся кандидатами в сборные команды СССР, на период до 2 лет, с предоставлением им права выполнения учебного плана по индивидуальному графику<sup>1</sup>.

В дальнейшем вследствие реорганизации школ-интернатов спортивного профиля на основании совместного приказа Госкомспорта СССР и Госкомитета СССР по народному образованию от 27.01.1989 г. № 48/36, подготовленного в соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 05.12.1988 г. № 1385 «О генеральной схеме управления физической культурой и спортом», были созданы училища олимпийского резерва (УОР).

В настоящее время в Российской Федерации согласно сводному отчёту 5-ФК по РФ за 2019 г. насчитывается 55 профессиональных образовательных организаций, осуществляющих деятельность в области физической культуры и спорта<sup>2</sup>. Так, в введении Министерства спорта РФ находится 11 УОР, среди которых три училища-колледжа олимпийского резерва в Иркутске, Омске и Брянске, и восемь училищ (техникумов)

---

<sup>1</sup> Постановление Совета Министров УССР от 25 апреля 1986 г. № 155. [Электронный ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/155-86-%D0%BF#Text> (дата обращения: 30.07.2020).

<sup>2</sup> Сводный отчёт 5-ФК по РФ за 2019 г. Раздел I. Число организаций. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/82/1452/> (дата обращения: 30.07.2020).

олимпийского резерва в г. Бронницы и в г. Щелково Московской области, Владивостоке, Кисловодске, Кондопоге, Самаре, Смоленске, Ярославле.

В субъектах Российской Федерации насчитывается 44 УОР, а функции и полномочия учредителя данных училищ выполняют региональные органы управления в области физической культуры и спорта. Финансирование деятельности региональных УОР осуществляется за счет бюджетных ассигнований бюджетов субъектов РФ.

Численность занимающихся по программам спортивной подготовки в УОР составляет 11333 человека, из которых на этапе начальной подготовки осваивают программы 1175 юных спортсменов, на тренировочном этапе проходят подготовку 4495 человек, на этапе совершенствования спортивного мастерства – 4092 человека, на этапе высшего спортивного мастерства – 1571 спортсмен<sup>1</sup>. Из числа воспитанников УОР в 2019 году 3731 спортсмен имел спортивный разряд КМС, 1129 человек являлись мастерами спорта, 170 – МСМК, 33 – ЗМС<sup>2</sup>.

Предметом деятельности УОР согласно их уставу является реализация программ среднего профессионального образования в области физической культуры и спорта наряду с программами спортивной подготовки по олимпийским видам спорта, а также создание условий для подготовки спортивных сборных команд и спортивного резерва.

Обучение по программам среднего профессионального образования осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности 49.02.01 Физическая культура, утверждённым приказом Министерства образования и науки РФ № 976 от 11 августа 2014 г. По итогам освоения образовательной программы выпускникам присваивается квалификация «Педагог по физической культуре и спорту». Сроки получения среднего профессионального образования составляют 3 года 10 мес. на базе основного общего образования и 2 года 10 мес. на базе среднего общего образования. Следует отметить, что в практике организации образовательной деятельности имеются случаи,

---

<sup>1</sup> Сводный отчёт 5-ФК по РФ за 2019 г. Раздел III. Численность занимающихся по программам спортивной подготовки. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/82/1452/> (дата обращения: 30.07.2020).

<sup>2</sup> Сводный отчёт 5-ФК по РФ за 2019 г. Раздел V. Спортивные разряды, спортивные звания. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/82/1452/> (дата обращения: 30.07.2020).

когда УОР на основании п.п. б) п. 3.2. раздела III ФГОС СПО по специальности 49.02.01 Физическая культура разрабатывают учебные планы, в которых нормативные сроки обучения на базе основного общего образования предусматривают увеличение продолжительности подготовки на один год.

Безусловно, преимуществом данного подхода является не только возможность обеспечить эффективность подготовки спортивного резерва без отрыва от образовательного процесса. Приобретение профессионального образования, связанного со спортом, в дальнейшем в сочетании с опытом спортивной подготовки и соревновательной деятельности, несомненно, может стать фактором успешности профессиональной карьеры [2, с. 80].

### **Обсуждение и выводы**

Профессиональное образование и профессиональное обучение являются важными механизмами, которые обеспечивают безболезненный переход спортсменов к профессиональной карьере. Осознавая важность подготовки спортсменов к трудовой деятельности, спортивные организации на международном, региональном (континентальном) и национальном уровне в сотрудничестве с учреждениями в области образования, науки, управления персоналом, благотворительными фондами, органами государственной власти предпринимают шаги для формирования системы параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры. В настоящее время можно выделить инициативы гармоничного сочетания спортивной подготовки и образования для действующих спортсменов, а также инициативы, направленные на решение проблемы профессионального образования спортсменов, завершивших карьеру.

Для действующих спортсменов инициативы по предоставлению услуг в сфере профессионального образования можно разделить на две группы. Первую группу составляют проекты, которые разработаны и реализуются в рамках общественно-государственного партнёрства. К таковым можно отнести программу «Duale Karriere», которая в Германии реализуется при содействии DOSB, услуги норвежской общественной организации Olympiatoppen, а также проект USOPC под названием «Athlete career education program». Ко второй группе услуг следует отнести инициативы государственных органов власти в области образования и спорта для параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры на

базе учреждений среднего профессионального образования с присвоением после их окончания квалификации в области физической культуры и спорта. Внушительный опыт в данном направлении был накоплен в нашей стране в 1970–1980-х годах, а в настоящее время активно перенимается странами-членами ЕС.

Профессиональное обучение представляется важным как для социальной адаптации спортсменов, завершивших карьеру, так и для действующих спортсменов, нуждающихся в трудоустройстве на условиях неполного рабочего дня для получения возможности совмещать работу со спортивной подготовкой. Так, программа МОК «Athlete 365 Career+», а также проект «Athlete career education program», который реализует USOPC, предусматривают деятельность в трёх направлениях: «Education», «Life skills» и «Employment». Формами профессионального обучения являются курсы для формирования профессиональных навыков, семинары, online-курсы, тренинги, интерактивное наставничество. Следует отметить, что часть услуг в области профессионального обучения помимо доступа к образовательным ресурсам предполагает возможность стажировки и дальнейшего трудоустройства.

Немаловажным обстоятельством в процессе реализации указанных инициатив являются мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение спортсменов и их сопровождение в процессе профессионального становления специалистами по развитию карьеры. Последнее стало возможным благодаря партнёрству спортивных организаций с компаниями в области управления персоналом и потенциальными работодателями.

#### **Список литературы**

1. Благинин А. А., Бар Н. С., Шихвердиев С. Н. Исследование психологической адаптации спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2015. № 2. С. 64–76.
2. Коваленко Н. Проблемы спортсменов, связанные с их социальной самоидентификацией, трудностями в получении полноценного образования и необходимостью адаптации к обычной жизни после окончания спортивной карьеры // Наука в олимпийском спорте. №4. 2015. С. 74–87.
3. Мирошниченко А. В. Завершение спортивной карьеры и прекращение трудовых отношений как основание возникновения социального риска // Закон и право. 2019. № 5. С. 86–92.
4. Платонов В. Специальные принципы в системе подготовки спортсменов // Наука в олимпийском спорте. №2. 2014. С. 8–19.

5. Платонов В., Павленко Ю., Томашевский В. Система олимпийской подготовки спортсменов в Норвегии // Наука в олимпийском спорте. №4. 2019. С. 73–83.

### References

1. Blaginin, A.A., Bar N.S., SHihverdiev S.N. (2015) Issledovanie psihologicheskoy adaptacii sportsmenov, zavershayushchih svoyu sportivnuyu kar'eru [Research of psychological adaptation of athletes finishing their sports career]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 64–76. (in Russian).

2. Kovalenko, N. (2015) Problemy sportsmenov, svyazannye s ih social'noj samoidentifikaciej, trudnostyami v poluchenii polnocennogo obrazovaniya i neobходимost'yu adaptacii k obychnoj zhizni posle okonchaniya sportivnoj kar'ery [Problems of athletes related to their social identity, difficulties in obtaining a full-fledged education and the need to adapt to normal life after the end of their sports career]. *Nauka v olimpijskom sporte – Science in Olympic sports*. No 4. pp. 74–87. (in Russian).

3. Miroshnichenko, A. V. (2019) Zavershenie sportivnoj kar'ery i prekrashchenie trudovyh otnoshenij kak osnovanie vozniknoveniya social'nogo riska [Completion of a sports career and termination of employment as the basis for the emergence of social risk]. *Zakon i pravo – Law and law*. No 5. pp. 86–92. (in Russian).

4. Platonov, V. (2014) Special'nye principy v sisteme podgotovki sportsmenov [Special principles in the system of training athletes]. *Nauka v olimpijskom sporte – Science in Olympic sports*. No 2. pp. 8–19. (in Russian).

5. Platonov, V., Pavlenko, YU., Tomashevskij, V. (2019) Sistema olimpijskoj podgotovki sportsmenov v Norvegii [System of Olympic training of athletes in Norway]. *Nauka v olimpijskom sporte – Science in Olympic sports*. No 4. pp. 73–83. (in Russian).

### Об авторе

**Малышев Алексей Иванович**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: Malyshevalexey@rambler.ru

### About the author

**Alexey I. Malyshev**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: Malyshevalexey@rambler.ru

Поступила в редакцию: 12.10.2020

Received: 12 October 2020

Принята к публикации: 20.11.2020

Accepted: 20 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 371.3

## **Формирование профессиональной компетенции в области кибербезопасности у будущих учителей информатики**

***А. А. Нечай***

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Цель исследования – рассмотреть особенности проблематики, связанной с необходимостью повышения квалификации и формирования профессиональной компетенции учителей информатики в области кибербезопасности. В статье показана актуальность освоения учителями информатики новой компетенции ввиду выполнения ими на рабочих местах нештатных обязанностей специалиста по кибербезопасности. Представлены исследования угроз, которым подвержены современные образовательные организации, проведен анализ возможностей кибератак. Все это позволяет сделать вывод, что информационная безопасность образовательных организаций достигается не только применением средств защиты информации, она также зависит от квалификации специалистов в области кибербезопасности, которые должны учесть все факторы для обнаружения и пресечения высокотехнологичных целенаправленных атак.

Научная новизна исследования заключается в анализе киберугроз и формировании на основе полученных данных требований к профессиональной компетенции учителя информатики. Делается вывод, что приобретение учителями информатики профессиональных знаний в области кибербезопасности это необходимое и важное условие существования безопасного образовательного процесса в учебных заведениях, в которых исполняет свои должностные обязанности данная категория лиц.

**Ключевые слова:** кибербезопасность, кибератака, компетенция в области кибербезопасности, учитель информатики, формирование компетенции кибербезопасности.

**Для цитирования:** Нечай А.А. Формирование профессиональной компетенции в области кибербезопасности у будущих учителей информатики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 1. С. 114–124.

## Formation of professional competence in the field of cybersecurity for future computer science teachers

**Aleksandr A. Nechai**

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

The purpose of the research is to consider the specifics of the problems related to the need to improve the skills and develop professional competence of computer science teachers in the field of cybersecurity. The article shows the relevance of computer science teachers' development of a new competence in view of their performance of non-standard duties of a cybersecurity specialist in the workplace. In addition, this article examines the threats that modern educational organizations are exposed to. An analysis of the possibilities of cyber attacks is conducted, which allows us to conclude that the information security of educational organizations is achieved not only by using information security tools, but also depends on the qualifications of specialists in the field of cybersecurity, who must take into account all factors for detecting and suppressing high-tech targeted attacks. The scientific novelty of the research consists in the analysis of cyber threats and the formation of requirements for the formation of professional competence of a computer science teacher based on the data obtained. The study analyzed the requirements of the guidelines and educational programs for higher education in the fields of information technology, information security and cybersecurity. As a result, it is proved that the acquisition of professional knowledge by computer science teachers in the field of cybersecurity is a necessary and important condition for the existence of a safe educational process in educational institutions where this category of persons performs their official duties.

**Key words:** cyber security, cyber attack, competence in the field of cyber security, computer science teacher, to develop the competence of cybersecurity.

**For citation:** Nechai, A. A. (2020) Formirovanie professionalnoi kompetencii v oblasti kiberbezopasnosti u budushchih uchitelej informatiki [Formation of professional competence in the field of cybersecurity for future computer science teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. 4. pp. 114–124. (In Russian).

### **Введение**

В настоящей работе рассматривается проблема, связанная с необходимостью повышения квалификации и формирования профессиональной компетенции учителей информатики в области кибербезопасности. Образовательные учреждения хранят значительное количество конфиденциальных данных, начиная от исследовательских и тестовых документов и заканчивая личной информацией всех участников образовательного процесса. По мере того как школы будут внедрять все

больше технологий в компьютерные классы и административные кабинеты укомплектованные вычислительной техникой, кибербезопасность будет становиться все более важной.

По сравнению с критически важными объектами, финансовыми организациями и промышленными предприятиями образовательные организации фактически не обеспечиваются современными средствами защиты информации, что делает их более привлекательными для киберпреступников. Скомпрометированная киберпреступниками компьютерная сеть образовательной организации может сильно повлиять на ее репутацию и образовательный процесс в целом.

Отсутствие специалистов по кибербезопасности в образовательной организации, способных противостоять атакам, ставит под угрозу информационную образовательную среду школы. Для решения этой проблемы предлагается реализация образовательных программ, нацеленных на переподготовку и повышение квалификации учителей информатики в плане совершенствования компетентности в области кибербезопасности.

### **Обзор литературы**

Вопросам формирования профессиональных компетенций учителей информатики посвящено значительное количество научных публикаций. Так, в работе Горбачева А.В. исследуется обобщенная модель формирования профессиональных компетенций учителя информатики [2], описываются общие подходы к созданию такой модели. Родионов М.А., Акимов И.В., Губанов О.М. рассматривают различные составляющие, формирующие профессиональную компетенцию учителя информатики [13], в работе Шастун Т.А. анализируется подход к формированию специально-технологических компетенций учителя информатики.

Формирование компетенций в области защиты информации у будущих учителей рассматривают Чусавитин М.О. и Чусавитина Г.Н. [15]. В работе Рихтер Т.В. [12], освещаются вопросы использования интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций учителей по обеспечению кибербезопасности обучающихся [8].

В научных трудах предлагаются разнообразные вариации повышения методического мастерства учителей информатики, касающиеся обучения школьников, но ни одна работа не раскрывает тематику того, что

именно должен знать сам учитель и чем владеть в области кибербезопасности. Одно дело – рассказывать о потенциальных угрозах кибератак [3; 7], совсем другое – показать на практике, как они реализуются [5], как проявляются [1; 6], и что можно предпринять [4; 17], чтобы не дать возможности нарушителям информационной безопасности реализовать свои планы [9; 16].

### **Материалы и методы**

Рассмотрим текущее состояние дел, связанных с кибербезопасностью в образовательных организациях. Современные организации общего образования представляют собой сложную распределенную инфраструктуру, в которой широко используются информационные технологии [14], предназначенные для обучения и хранения персональных данных участников образовательного процесса и сотрудников образовательной организации [11]. Школы становятся все более технологичными, что в свою очередь повышает риски, связанные с информационными преступлениями.

Образовательные учреждения находятся в особенно уязвимом положении, когда речь заходит о кибератаках. Нарушители информационной безопасности, мотивированные желанием похитить конфиденциальные данные или нарушить их целостность, или доступность, все чаще выбирают менее защищенные организации, финансирование которых в недостаточной мере направлено на приобретение дорогостоящих средств защиты от кибератак [1; 10], а также организации, не имеющие квалифицированных специалистов, которые могут противостоять угрозам кибербезопасности.

Согласно руководящим документам, во всех школах осуществляется комплекс мероприятий по защите информации: организована работа нештатных ответственных за защиту информации, пишутся отчеты руководящим составом организаций, контролирующими организациями проводятся соответствующие проверки – но при этом не все замечания выявляются и отражаются в документах, касающихся кибербезопасности.

Для объективности проведем исследование и попробуем ответить на несколько вопросов: «Кто в школе отвечает за информационную безопасность?», «Кто отвечает за кибербезопасность?», «Имеют ли соответствующую квалификацию (знания, навыки и умения) соответствующие

должностные лица, отвечающие за кибербезопасность?», «Может ли школа противостоять целенаправленной высокотехнологичной кибератаке?».

Согласно документам, в школе есть два штатных специалиста по защите информации (кибербезопасности) – заместитель директора и учитель информатики. Но при этом ни заместитель директора, ни учитель информатики не имеют компетенций в соответствующих областях.

## **Результаты**

В результате проведения анонимного опроса среди учителей информатики выяснилось, что их компетенции недостаточно, чтобы понимать, как организуется кибератака, как киберпреступник попадает на компьютер своей жертвы и как противостоять кибератаке, потому что они не проходили подготовку по соответствующим программам переподготовки и (или) повышения квалификации. Сложившуюся ситуацию могут решить только квалифицированные специалисты, обладающие знаниями и умениями по обучению узконаправленных специалистов в области информационной безопасности, и которые могут сформировать профессиональную компетенцию УИ (учителя информатики) в области кибербезопасности. Насколько это актуально, поможет ответить фактография кибератак на образовательные организации.

Анализ кибератак, проведенный компанией Positive Technologies, представленный в отчете за третий квартал 2019 г.<sup>1</sup>, показывает, что четвертое место в рейтинге атакуемых занимают образовательные организации.

Государственные, промышленные и финансовые компании более надежно защищены от кибератак, чем образовательные организации, но и данный факт не гарантирует отсутствия атак на их информационную инфраструктуру. Это свидетельствует о том, что на сегодняшний момент совершенствуются не только системы защиты от кибератак [5; 14], но и методы и средства, используемые злоумышленниками, становятся более технологичными.

---

<sup>1</sup> Актуальные киберугрозы III квартал 2019 года: [Электронный ресурс] // Positive Technologies URL: <https://www.ptsecurity.com/upload/corporate/ru-ru/analytics/cybersecurity-threatscape-2019-q3-rus.pdf> (дата обращения: 30.04.2020).

Из вышеуказанного отчета по кибератакам на образовательные организации<sup>1</sup> видно, что 93 % всех атак направлены на компьютеры, серверы и сетевое оборудование, 4 % – на людей и 3 % – на веб-ресурсы образовательной организации.

Цели кибератак на образовательные организации прослеживаются из той информации, которая была похищена или изменена в результате совершенных кибератак<sup>2</sup>: персональные данные сотрудников (43 % от общего объема похищенных данных), потеря учетных данных сотрудников (15 %), утрата данных платежных карт сотрудников (14 %), коммерческая тайна (14 %) и другая информация (14 %). Наличие средств защиты информации у образовательных организаций не останавливает киберпреступников, потому что они применяют модифицированные, новые и комбинированные методы атак, одной из которых, к примеру, является АРТ-атака (advanced persistent threat)<sup>3</sup> – высокотехнологичная сложная целенаправленная атака, направленная на информационные ресурсы организации. Она реализуется таким образом, что остается невидимой для средств защиты.

### **Обсуждение и выводы**

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что на сегодняшний день современными средствами защиты, которые используются в образовательных организациях, обнаружить и обезвредить высокотехнологичные целенаправленные атаки киберпреступников уже невозможно. Отсутствие в школе специалистов по кибербезопасности, способных противостоять атакам, ставит под угрозу информационную образовательную среду школы. Требуется не только усовершенствование технических средств и систем защиты информации, но и повышение квалификации специалистов в области кибербезопасности, что позволит более эффективно конфигурировать и настраивать средства защиты информации.

---

<sup>1</sup> Актуальные киберугрозы III квартал 2019 года: [Электронный ресурс] // Positive Technologies URL: <https://www.ptsecurity.com/upload/corporate/ru-ru/analytics/cybersecurity-threatscape-2019-q3-rus.pdf> (дата обращения: 30.04.2020).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> АРТ-атаки на госучреждения в России: обзор тактик и техник 2019: [Электронный ресурс] // Positive Technologies URL: <https://www.ptsecurity.com/upload/corporate/ru-ru/analytics/apt-attacks-government-2019-rus.pdf> (дата обращения: 30.04.2020).

Учитывая вышесказанное, учителя информатики, прошедшие курсы повышения квалификации, должны: 1) знать основные методы и инструменты, которые используют киберпреступники для совершения атак, а также методы, которые используются специалистами для обнаружения, нейтрализации и профилактики этих атак; 2) уметь выполнять весь комплекс мероприятий по недопущению проникновения киберпреступников в информационную среду в зоне своей ответственности; 3) владеть навыками по проведению аудита и своевременного обнаружения проникновения злоумышленников в защищаемые информационные системы, а также способами нейтрализации киберпреступников в случае их своевременного обнаружения.

Таким образом, вышеуказанные компетенции необходимо включить в план повышения квалификации учителей информатики в области кибербезопасности.

#### Список литературы

1. Борисов А.А., Краснов С.А., Нечай А.А. Технология блокчейн и проблемы ее применения в различных информационных системах // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2018. № 2. С. 63–67.
2. Горбачев А.В. Модель формирования профессиональных компетенций будущего учителя информатики // Проблемы совр. пед. образования. 2016. № 53-3. С. 146–152.
3. Котиков П.Е., Нечай А.А. Решение проблемы управления параллельным выполнением транзакций в распределенных базах данных для устранения опасной противоречивости // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2015. № 2. С. 62–64.
4. Котиков П.Е., Нечай А.А. Репликация данных между серверами баз данных в среде геоинформационных систем // Вестник Российского нового ун-та. 2015. № 9. С. 88–91.
5. Нечай А.А. Формирование безопасной информационной среды // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2019. № 4 (25). С. 43-44.
6. Нечай А.А., Копьев А.И. Метод управляемого распределения ресурсов между ядрами процессора // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2018. № 2. С. 101–106.
7. Нечай А.А., Котиков П.Е. Актуальные проблемы защиты информации в современных автоматических телефонных станциях // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2015. № 2. С. 65–69.
8. Нечай А.А., Котиков П.Е. Методика комплексной защиты данных, передаваемых и хранимых на различных носителях информации // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2015. № 1. С. 92–95.

9. Нечай А.А., Котиков П.Е. Методика повышения надежности функционирования систем, организованных на перепрограммируемых элементах // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2016. № 1–2. С. 87–89.

10. Новиков А.Н., Нечай А.А., Малахов А.В. О подходе к обоснованию рациональной номенклатуры эталонной базы измерительных комплексов на основе нечетких моделей // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2017. № 1. С. 72–79.

11. Новиков А.Н., Нечай А.А., Малахов А.В. Математическая модель обоснования вариантов реконфигурации распределенной автоматизированной контрольно-измерительной системы // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2016. № 1–2. С. 56–59.

12. Рихтер Т.В. Использование интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций педагогов по обеспечению кибербезопасности подрастающего поколения // Активные и интерактивные методы обучения в естественно-математическом образовании: колл. моногр. Соликамск, 2018. С. 13–21.

13. Родионов М.А., Акимова И.В., Губанова О.М. Формирование предметной составляющей профессиональной компетенции учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2017. № 2 (64). С. 129–139.

14. Свиначук А.А., Нечай А.А. Использование квантовых вычислений при выборе управленческого решения // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2018. № 2. С. 31–36.

15. Чусавитин М.О., Чусавитина Г.Н. Модель методики формирования у будущего учителя информатики компетенции в области обеспечения информационной безопасности // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. Российский гос. проф.-пед. ун-т. 2014. С. 527–531.

16. Шаймарданов А.М., Нечай А.А., Лепехин С.В. Математическая модель систем автоматического управления с широтно-импульсной модуляцией // Вестник Российского нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2019. № 2. С. 27–39.

17. Широбоков В.В., Нечай А.А. Алгоритм планирования энергосберегающей параллельной обработки информации с учетом информационной важности и времени поступления задач // Вестник Российского нового ун-та. 2017. № 1. С. 88–93.

### Reference

1. Borisov, A.A., Krasnov, S.A., Nechaj, A.A. (2018) Tekhnologiya blokchejn i problema ee primeneniya v razlichnykh informacionnykh sistemakh [Blockchain technology and problems of its application in various information systems]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 63–67. (In Russian).

2. Gorbachev, A.V. (2016) Model' formirovaniya professional'nykh kompetencij budushchego uchitelya informatiki [Model of formation of professional competencies of future computer science teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. Vol. 53-3. pp. 146–152. (In Russian).

3. Kotikov, P.E., Nechaj, A.A. (2015) Reshenie problemy upravleniya parallel'nym vypolneniem tranzakcij v raspredelennykh bazakh dannykh dlya ustraneniya opasnoj protivorechivosti [Address parallel transaction management in distributed databases to resolve dangerous inconsistencies]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 62–64. (In Russian).

4. Kotikov, P.E., Nechaj, A.A. (2015) Replikaciya dannykh mezhdru serverami baz dannykh v srede geoinformacionnykh sistem [Replication between database servers in a geographic information system environment]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 9. pp. 88–91. (In Russian).

5. Nechaj, A.A. (2019) Formirovanie bezopasnoj informacionnoj sredy [Creating a Secure Information Environment]. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo – Current problems of our time: science and society*. Vol. 4. pp. 43–44. (In Russian).

6. Nechaj, A.A., Kop'ev, A.I. (2018) Metod upravlyaemogo raspredeleniya resursov mezhdru yadrami processor [Managed resource allocation method for processor cores]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 101–106. (In Russian).

7. Nechaj, A.A., Kotikov, P.E. (2015) Aktual'nye problemy zashchity informacii v sovremennykh avtomaticheskikh telefonnykh stancyakh [Current issues of information protection in modern automatic telephone exchanges]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 65–69. (In Russian).

8. Nechaj, A.A., Kotikov, P.E. (2015) Metodika kompleksnoj zashchity dannykh, peredavaemykh i khranimykh na razlichnykh nositelyakh informacii [Method of integrated protection of data transmitted and stored on various media]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1. pp. 92–95. (In Russian).

9. Nechaj, A.A., Kotikov, P.E. (2016) Metodika povysheniya nadezhnosti funkcionirovaniya sistem, organizovannykh na pereprogrammiruemykh ehlementakh [Procedure for improving the reliability of systems organized on reprogrammed elements]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1-2. pp. 87–89. (In Russian).

10. Novikov, A.N., Nechaj, A.A., Malakhov, A.V. (2017) O podkhode k obosnovaniyu racional'noj nomenklatury ehtalonnij bazy izmeritel'nykh kompleksov na osnove nechetkikh modelej [On approach to justification of rational nomenclature of reference base of measuring complexes based on fuzzy models]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1. pp. 72–79. (In Russian).

11. Novikov, A.N., Nechaj, A.A., Malakhov, A.V. (2016) Matematicheskaya model' obosnovaniya variantov rekonfiguracii raspredelennoj avtomatizirovannoj kontrol'no-izmeritel'noj sistemy [Mathematical model of substantiation of options for reconfiguration of distributed automated control and measurement system]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1–2. pp. 56–59. (In Russian).

12. Rihter, T.V. (2014) Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya pri formirovanii professional'nykh kompetencij pedagogov po obespecheniyu kiberbezopasnosti podrastayushchego pokoleniya [The use of interactive training methods in the formation of professional competencies of teachers in ensuring cybersecurity of the younger generation]. *V knige: Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya v estestvenno-matematicheskom obrazovanii kollektivnaya monografiya. – In the book: Active and interactive methods of learning in natural and mathematical education: collective monograph*. Solikamsk. pp. 13–21. (In Russian).

13. Rodionov, M.A., Akimova, I.V., Gubanova, O.M. (2017) Formirovanie predmetnoj sostavlyayushchej professional'noj kompetencii uchitelya informatiki [Formation of the subject component of the professional competence of the computer science teacher]. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo – Issues of modern science and practice. University ime V.I. Vernadsky*. Vol. 2 (64). pp. 129–139. (In Russian).

14. Svinarchuk, A.A., Nechaj, A.A. (2018) Ispol'zovanie kvantovykh vychislenij pri vybore upravlencheskogo resheniya [Using Quantum Computing to Choose a Management Solution]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 31–36. (In Russian).

15. Chusavitin, M.O., Chusavitina, G.N. (2014) *Model' metodiki formirovaniya u budushchego uchitelya informatiki kompetencii v oblasti obespecheniya informacionnoj bezopasnosti* [Model of methodology for formation of competence in the field of information security in future informatics teacher]. *Novye informacionnye tekhnologii v obrazovanii* [New information technologies in education]. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. Russian State Vocational Pedagogical University. pp. 527–531. (In Russian).

16. Shajmardanov, A.M., Nechaj, A.A., Lepekhin, S.V. (2019) Matematicheskaya model' sistem avtomaticheskogo upravleniya s shirotno-impul'snoj modulyaciej [Mathematical model of automatic control systems with pulse width modulation]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 27–39. (In Russian).

17. Shirobokov, V.V., Nechaj, A.A. (2017) Algoritm planirovaniya ehnergosberegayushchej parallel'noj obrabotki informacii s uchetom informacionnoj vazhnosti i vremeni postupleniya zadach [Algorithm for planning energy-saving parallel processing of information taking into account information importance and time of tasks arrival]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1. pp. 88–93. (In Russian).

#### Об авторе

**Нечай Александр Анатольевич**, преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexprompt@mail.ru

#### About the author

**Aleksandr A. Nechai**, Cand. Sci. (Ped.), teacher, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexprompt@mail.ru

Поступила в редакцию: 14.10.2020

Received: 14 October 2020

Принята к публикации: 24.11.2020

Accepted: 24 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 7.097 : 378.147

## **Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании**

***О. В. Ситникова***

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Автором рассматривается кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании, одна из целей которого – формирование мировоззренческой позиции студента-педагога.

**Материалы и методы.** Предлагается использование художественных произведений кинематографа с социально-педагогическим содержанием в качестве инструментария информационных технологий в педагогическом образовании студентов, с целью формирования у педагогов общей культуры личности и отношения к будущей профессии. Акцентируется внимание на эстетических ресурсах «сотворения» личности педагога, одним из которых является художественный метод, углубляющий гуманитарную парадигму современного образования. В контексте данной статьи суть художественного метода личностный эстетический опыт конкретного субъекта, и как всякий метод он является достоянием локальной культуры конкретного педагога и фактом его педагогического мастерства и творчества. Одним из подходов к реализации художественного метода является ретроспективный подход в ознакомлении молодёжи с классическими художественными произведениями прошлого. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании обеспечивает до-теоретический уровень научного познания в педагогике.

**Результаты исследования.** Предлагаются методические рекомендации по содержанию кинопедагогике как средства художественного метода в виде перечня рекомендуемых кинокартин, отечественного и зарубежного производства, а также критерии написания академического эссе. Самостоятельная творческая инициатива студентов реализуется посредством герменевтического анализа кинокартин, отражая персонифицированную интерпретацию студентом-педагогом произведений искусства, посвящённых детству и образованию, раскрывающим явления или процессы, значимые для педагогики. Кинофильмы как художественные произведения интенсивно наполняют содержание образовательного процесса во всех форматах педагогического взаимодействия в вузе: аудиторных занятиях, самостоятельной работе

студентов и внеаудиторной (досуговой жизни). Наряду с художественными кинокартинами в содержании образовательного процесса используются документальные и мультипликационные фильмы, биографические и тематические ТВ-передачи. Кинопедагогика в качестве средства художественного метода в педагогическом образовании трактуется как инновационный феномен.

**Обсуждение и выводы.** Методический опыт реализации кинопедагогики как средства художественного метода в педагогическом образовании позволил нам сделать вывод о том, что у студентов формируется квазипрофессиональный опыт педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** кино; кинематограф; кинопедагогика; телекоммуникационные технологии; художественное образование; художественный метод; художественное мышление; интерпретация; педагогическая действительность; герои-персонажи; образы-представления; художественно-эстетический опыт; интеллектуально-эстетическая духовность; индивидуальная рефлексия; герменевтический анализ; личностный смысл.

**Для цитирования:** Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 125–142.

## Film pedagogy as a means of artistic method in pedagogical education

*Oksana V. Sitnikova*

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The author considers film pedagogy as a means of artistic method in pedagogical education, one of the goals of which is the formation of the ideological position of the student-teacher.

**Materials and methods.** The author suggests the using of cinematographic works of art with the socio-pedagogical content as a toolkit of information technology in the pedagogical education of students, with the aim of forming teachers of the general culture of the individual and the attitude to the future profession. In connection with which attention is focused on the aesthetic resources of the creation of the personality of the teacher, one of which is the artistic method that deepens the humanitarian paradigm of modern education. In the context of this article, the essence of the artistic method is the personal aesthetic experience of a particular subject and, like any method, is the property of the local culture of a particular teacher and the fact of his pedagogical skill and creativity. One of the approaches to the implementation of the artistic method is a retrospective approach in introducing young people to the classic works of art of the past. Cinema pedagogy as a means of the artistic method in pedagogical education provides a pre-theoretical level of scientific knowledge in pedagogy.

**Results.** The methodical recommendations on the content of film education as a means of the artistic method are proposed. We recommend a list of films of domestic and

foreign production, and criteria for writing an academic essay. Students' independent creative initiative is realized through a hermeneutical analysis of films, reflecting the student teacher's personalized interpretation of works of art dedicated to childhood and education, revealing phenomena or processes that are significant for pedagogy. Films as works of art intensively fill the content of the educational process in all formats of pedagogical interaction at the university: classroom work, independent work of students and extracurricular (leisure life). Along with feature films, documentaries, animated films, and thematic TV programs are used in the content of the educational process. Cinema pedagogy as a means of the artistic method in pedagogical education is interpreted as an innovative phenomenon.

**Discussion and conclusion.** Methodological experience in the implementation of film pedagogy as a means of artistic method in pedagogical education allowed us to conclude that students form a quasi-professional experience of teaching.

**Key words:** cinema; telecommunication technologies; film education; art education; artistic method; artistic thinking; interpretation; pedagogical reality; Characters-heroes; images-representations; artistic and aesthetic experience; intellectual and aesthetic spirituality; individual reflection; hermeneutical analysis; personal meaning.

**For citation:** Sitnikova, O.V. (2020) Kinopedagogika kak sredstvo khudozhestvennogo metoda v pedagogicheskom obrazovanii [Film pedagogy as a means of artistic method in pedagogical education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. 125–142. (In Russian).

## Введение

В научных периодических изданиях довольно часто исследуются вопросы, связанные с экранными искусствами, к которым полноправно относится кино [2–4]. Обсуждаются различные аспекты воздействия и влияния кинематографа на формирование личностных характеристик человека<sup>1</sup>. Через кино действительно производится оформление человека в заданном направлении, а значит сотворяется личность посредством кинопедагогики [9], которая оказывает значительное влияние на формирование мировоззрения человека, являясь универсальным средством для повышения уровня культуры отдельно взятого гражданина [7].

Целью данной статьи является обзор педагогических ресурсов, заложенных в кинофильмах как художественных произведениях кинематографа с социально-педагогическим содержанием, которые (ресурсы) оказывают воздействие на формирование мировоззрения педагога.

---

<sup>1</sup> Кинопедагогика – современному учителю: XXVII Международные Рождественские образовательные чтения: 27 января 2019 г. // [Электронный ресурс]. URL: <https://apkip.ru/novosti/kinopedagogika-sovremennomu-uchitelyu/>

Предполагаем, что включение художественных произведений кинематографа с социально-педагогическим содержанием в качестве инструментария информационных технологий в педагогическом образовании студентов будет способствовать формированию у будущих педагогов отношения к профессии как к призванию.

### **Обзор литературы**

В контексте заявленной темы фокус исследования будет направлен на личность педагога, формирование которой является одной из целей педагогического образования.

Но, прежде чем обосновать кинопедагогику как средство художественного метода в педагогическом образовании, остановимся на анализе соотношения и детерминации методологических категорий «средство» и «метод» [8]. Так, «средство» трактуется как инструмент «метода»<sup>1</sup>, также средство порой оборачивается определяющим фактором метода. В этой связи в теоретических исследованиях происходит смешение этих понятий и констатируется их «взаимопереход», и тогда трудно отделить метод от средств и наоборот – это естественно и органично. В научной литературе выделяются средства педагогического процесса и средства педагогической деятельности, из чего можно заключить, что кинопедагогика является средством педагогического процесса.

Таким образом, средства являются составной частью любого метода. Метод определяет средства, и через них обеспечивается возможность практической реализации, достижение прогнозируемой цели. Н.В. Бордовская указывает, что для понимания специфики определённого педагогического метода важно понимание его структуры, которая задаёт логику отбора и выстраивания порядка всех действий субъектов образовательного процесса<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Академия, 2002. 192 с.

<sup>2</sup> Современные образовательные технологии: учеб. пособие / коллектив авт.; под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.

Исходя из анализа философской публицистики и литературы по эстетике, была установлена аутентичная сущность понятия «художественный метод» [7; 8]:

- это способ включения эстетических качеств в окружающую действительность (прекрасное, красивое, безобразное, комическое, изящное, трагическое и многое др.). Соответственно, эстетические свойства являются качественной характеристикой эстетических категорий: искусство; художник; суждение; вкус; идеал; отрицательное; чувства, стиль; калокагатия (прекрасное-доброе), катарсис и т. д.;

- способ (принцип) отбора явлений действительности на основе их эстетической оценки и своеобразие их художественного воплощения;

- способ оперирования символами, т. е. произведениями искусства, выраженными словами, звуками музыки, колористикой, пластикой и т. д., которые корреспондируются с программами мозга, отвечающими за реализацию эмоциональных потребностей, что роднит художественный метод с эмотивным методом педагогического взаимодействия через переживание жизни (по Б.М. Неменскому);

- форма образного, художественного творческого мышления со специфическими мыслительными механизмами (ассоциации, метафоры, аллегории и проч.);

- способ воздействия на формирование социально-психологических механизмов эмпатии: заражение, внушение, переживание, потрясение, подражание, идентификация, децентрация как механизм преодоления эгоцентризма, персонификация и т. д.;

- особая универсальная операционально-творческая технология создания эстетически выразительных, поэтически образных форм как в искусстве, так и в окружающей действительности (мнемоника и др.);

- способ передачи и усвоения социального духовного опыта цивилизации.

Анализ аутентичной природы художественного метода позволяет нам трактовать его как способ художественного мышления педагога, т. е. совокупность наиболее общих и образных форм мышления и связанных с ними объективных требований, необходимых для того или иного вида освоения действительности, той или иной сферы познания и практической деятельности.

## Материалы и методы

Художественный метод в педагогическом образовании выступает способом интерпретации студентом-педагогом произведений искусства, посвящённых детству и образованию, раскрывающим явления или процессы, значимые для педагогики [1; 10]. Для нашего исследования важно понимание того, что художественный метод отражает личностный эстетический опыт конкретного субъекта и по сути является достоянием локальной культуры конкретного педагога, фактом его педагогического мастерства и творчества, как указывала Н.В. Бордовская.

Музыковед М.Ш. Бонфельд даёт определение художественному мышлению как «человеческое в человеке», которое не может не нести и общих для человечества смыслов<sup>1</sup>. Эхом эта мысль отражается в трудах В.А. Слостёнина, который видит высокую миссию педагогики в сотворении личности, в утверждении человека в человеке. Отсюда действующая сегодня гуманитарная парадигма современного образования нацелена на становление человека в культуре [5; 7].

В настоящее время кинематограф можно рассматривать как фактор культурного развития, средство формирования аудиовизуального мышления, как источник гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, как систему эстетического воспитания, форму педагогического управления интересами и потребностями детей и молодёжи в области кино, телевидения, видео, наконец, как отрасль педагогической науки о воспитании личности – как кинопедагогику<sup>2</sup>.

Кино интегрировало в своем художественном образе выразительные средства всех других искусств. Объединяя живопись, музыку, литературу, театр, кино раскрывает целостный зрительно-слуховой образ эпохи в её динамике, являясь эффективным компонентом содержания современного образовательного процесса [3].

Возникновение кинематографа стало закономерным техническим, идеологическим и эстетическим этапом развития культуры. Так, в образовании вообще и, в частности, в педагогическом образовании наиболее высока значимость применения телекоммуникационных средств, так как информационные технологии при грамотной реализации способны повысить мотивацию обучающихся, стимулировать их к самообразованию и к исследовательской деятельности. Вместе с тем О.П. Околелов понятие

---

<sup>1</sup> Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие. М.: Владос. 2001. 224 с.

<sup>2</sup> Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании: метод. пособие. СПб., 2020. 46 с.

«информационные технологии» трактует как образовательные телекоммуникационные технологии (информационные, общепедагогические, дидактические и др.), посредством которых осуществляются требуемые изменения, вплоть до возникновения новых форм поведения и деятельности обучающихся [6]. Это есть необязательно упорядоченная последовательность телекоммуникационных и дидактических процедур, составляющих в совокупности целостную обучающуюся систему, реализация которой в образовательном процессе приводит к достижению определённых целей воспитания и обучения.

Практика показывает, что творчески работающие педагоги активно применяют кино- и видеоматериалы на различного рода занятиях (аудиторных и внеаудиторных)<sup>1</sup>. Эмпирический опыт свидетельствует о многочисленных примерах «включения» в содержание образовательного процесса разнообразных видеоматериалов. Не секрет, что современные ученики (студенты) предпочитают «смотреть», нежели «слушать». Это объясняется в том числе и фактом наличия у современного поколения «клипового мышления», которое, по мнению учёных, отличается фрагментарностью. В специальной литературе существуют мнения и «за» и «против» данного явления [2]. Очевидно, что аудиовизуальное восприятие информации облегчает её понимание.

Отрицая культивирование «клипового мышления», мы предлагаем использовать его априорное наличие у молодёжи в целях дальнейшего развития художественно-образного, логического и других видов мышления, в их комплементарности, в частности у будущих педагогов, посредством ретроспективного подхода. Аналогом данного приёма является позиция педагога-музыканта, профессора Е.П. Александрова, относительно приучения студенческой молодёжи к восприятию классической музыки. Так, ретроспективный подход, по Е.П. Александрову, включает в себя специфический принцип построения содержания образовательного процесса – продвижение от «безусловно принимаемого» к явлениям культуры, лежащим пока за пределами сложившихся у студентов вкусовых предпочтений и стереотипов. Данный принцип представляет определённую свободу для «педагогического манёвра»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Экранные искусства / рубрика в «Искусство в школе» [Электронный ресурс]. URL: [http://art-inschool.ru/section\\_journal/ekrannye-iskusstva](http://art-inschool.ru/section_journal/ekrannye-iskusstva)

<sup>2</sup> Александров Е.П. Музыкальная культура: курс лекций. Таганрог, 2011. 94 с.

В контексте использования видеоматериалов как реализации приёма художественного метода в содержании педагогического образования, мы предлагаем широкое включение кинофильмов, в которых нашла отражение педагогическая действительность, воплощённая в герое-персонаже («учитель», «ученик», «ребёнок»), в теме («становление личности», «детство», «семья») и т. д. [10]. Кроме того, просмотр кинофильма часто является первым шагом к освоению (чтению) одноимённого литературного произведения. Например, х/ф «Гамлет XXI века» (2009 г., реж. Ю. Кара) «провоцирует» у некоторых студентов устойчивое желание прочесть книгу Уильяма Шекспира «Гамлет». Ярким примером служат такие дуэты, как х/ф «Педагогическая поэма» (реж. Алексей Маслюков) и одноименное произведение А.С. Макаренко; х/ф «Большие и маленькие» (реж. М. Федорова) и книга А.С. Макаренко «Книга для родителей»; х/ф «Чучело» (реж. Р. Быков) и книга В. Железникова с таким же названием; х/ф «А зори здесь тихие...» и одноимённая книга Б. Васильева; х/ф «Два капитана» (реж. В. Венгеров) и книга В. Каверина «Два капитана» («Бороться и искать, найти и не сдаваться» – эта романтическая клятва, данная в детстве Саней Григорьевым, долгие годы ведёт многих к осуществлению заветной мечты) и ряд других.

Вместе с тем просмотры и анализ художественных фильмов дают будущим педагогам представление об определенных типах поведения человека в обществе. Герои лучших произведений киноискусства – люди сильного интеллекта, большой воли, цельного характера, находящиеся в центре главных проблем эпохи, отчетливо представляющие свой гражданский и человеческий долг. Например, «интеллектуальный» фильм «Девять дней одного года» – это повествование о самоотверженном труде физиков-ядерщиков... Эпиграфом к этому шедевру М. Ромма могли бы стать слова шварцевского Волшебника: «Из-за любви к Родине солдаты попирают смерть, и та бежит без оглядки. Мудрецы поднимаются в небо и бросаются в самый ад из-за любви к истине...». Для главного героя Гусева любовь к Родине и любовь к истине были неразделимы, и из-за нее он готов был принять мученическую смерть от облучения. Несмотря на высокий пропагандистский пафос, фильм абсолютно правдив. Фильм жизнеутверждающий, несмотря на трагический финал. Сюда же могут быть отнесены отечественные фильмы об учёных: «Открытая книга», «Не хлебом единым», «Кафедра» и многие др. Что же это, если не патриотическое, гражданское воспитание?!

Наряду с отечественными (советскими) кинокартинами отметим, что в рамках ретроспективного подхода студентам предлагаются к просмотру зарубежные фильмы. Кроме того, кинематограф насыщен художественными фильмами с педагогическим содержанием, в частности образы педагога-учителя. В этой связи нами составлен методический сборник<sup>1</sup> педагогических художественных фильмов, рекомендуемых к включению в содержание различных педагогических дисциплин. Не претендуя на исчерпывающий их перечень, приводим некоторые из них<sup>2</sup>... Ряд подобных примеров может быть продолжен...

К примеру, в содержание дисциплины Социальная педагогика по направлению подготовки 44.00.01 – Педагогическое образование в рамках самостоятельной работы студентов рекомендуются к просмотру и анализу такие художественные фильмы, как: «Сотворившая чудо» (1962 г., реж. А. Пенн), «Звёздочки на земле» (2007 г., реж.: Аамир Кхан), «Пацаны» (1983 г., реж. Динара Асанова) и многие др. В подобных фильмах актуализируются различные социально-педагогические проблемы экзистенциального характера, и размышление о их решении обогащает как индивидуально-личностный, так и профессиональный опыт студента.

Полученные с помощью просмотра фильма знания в дальнейшем способствуют переходу к более высокой ступени познания: понятиям и теоретическим выводам. Специфика кинематографа обеспечивает особую наглядность информации о герое-персонаже, делает предлагаемый нравственно-психологический образец максимально доступным для восприятия. Зритель, увлечённый экранными образами, воспринимает судьбу героя как свою собственную, как бы проживая события фильма. Человек перестаёт быть простым наблюдателем событий, происходящих на экране. Он их активный участник. Более того, сюжетные перипетии фильма рождают у зрителя ассоциации, связывающие художественную ткань картины с той действительностью, которая его окружает [1; 4].

---

<sup>1</sup> Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании: метод. пособие. СПб., 2020. 46 с.

<sup>2</sup> Примеры отечественных и зарубежных художественных педагогических фильмов: «Доброта», 1977, СССР, реж. Э. Гаврилов; «Расписание на послезавтра», СССР, 1978, реж. И. Добролюбов; «Ключ без права передачи», СССР, 1976, реж. Динара Асанова; «Пацаны», СССР, 1983, реж. Динара Асанова; «Сотворившая чудо», 1962, реж. А. Пенн; «Звездочки на земле», 2007, реж. Аамир Кхан и Амол Гуптэ; «Перед классом», 2008, реж. П. Уэрнер; «Тайный знак», 2010, США, реж. М. Агрело; «Тренер», США, 2015, реж. Ники Каро и др.

## Результаты исследования

Так, к примеру, одна из студенток (на тот момент 3 курса, гр. 766), Анна А. (профиль Начальное образование), поделилась со своим преподавателем впечатлением о том, как вскоре после просмотра рекомендованного х/ф «Тайный знак», реж. Мэрлин Агрело, 2010 на педагогической практике ей пришлось проводить урок математики в 1 классе. Размышляя, с чего начать, она вспомнила фрагмент фильма, где главная героиня, учительница математики, предлагает детям изобразить цифры своим телом. Предложив этот приём своим ученикам, Анна А. с восторгом поведала, как это им понравилась, и дальше урок прошёл на эмоциональном подъёме.

Таким образом, кинематограф фиксирует образы-представления, которые человек переносит из него в свою жизнь в качестве уже собственного индивидуального видения, узнавания образов и явлений действительности, оформляя сознание человека, творит норму [3]. Кинофильм захватывает эмоции человека на подсознании, как бы «навязывая» ему представления, которые по глубине переживания можно причислить к его собственному опыту (О.С. – часто приходится слышать от студентов реплику после просмотра кинофильмов: «Как будто побывал на практике»). Существует ряд отечественных и зарубежных фильмов, отражающих различные аспекты школьной жизни и её ключевых субъектов – учителя и ученика, знакомство с которыми естественным образом обогащает как художественно-эстетический, так и профессиональный опыт студентов, будущих педагогов.

Отвлекаясь на психологию, которая в некотором роде придаёт смысл педагогике, поясняя особенности поведения индивида, в контексте пояснения психологического механизма «превращения в образ-персонаж» приведём яркий художественный пример из х/ф «Большая перемена» – образ учителя Нестора Петровича. Он «превращается» то в своего ученика Ганжу (в эпизоде признания в любви), то в императора Нейрона, на

учебной экскурсии в музее. Благодаря выразительным средствам кинематографии можно увидеть восхищённые взгляды взрослых учеников, которые были поражены рассказом учителя. И лекция завершилась восторженными аплодисментами учеников. А учитель (Нестор Петрович) в этом эпизоде как «театр одного актёра» – один из труднейших жанров, к которому осмеливаются обращаться не все великие актёры. А между тем на это способны лишь учителя-художники (художники в педагогике), способные особым своим состоянием воздействовать магически на учеников.

По нашему глубокому убеждению, это и есть художественная иллюстрация мысли Ш.А. Амонашвили: «учитель должен быть актёром», а в целом – наглядный пример реализации художественного метода в содержании и технологиях образовательного процесса [10].

Итак, кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании фиксирует образы-представления, которые студент-педагог переносит в свою жизнь как уже его индивидуальное видение. Такое узнавание образов и явлений действительности творит норму, оформляя сознание как показатель мировоззренческой позиции педагога.

Очевидно, для того чтобы активно влиять на сознание людей, служить средством познания действительности, фильм должен быть истинным произведением киноискусства [3]. В то же время кинокартина не существует без теснейших связей с социокультурным контекстом. Когда мы встречаемся с истинными произведениями киноискусства, коими являются все вышеприведённые кинофильмы, в основе которых лежат вечные, непреходящие ценности, то на первый план выдвигается их эстетическое воздействие. Можно говорить о том, что они о чем-то информируют зрителей, воспитывают их, определенным образом организуют поведение, однако всего этого явно недостаточно для того, чтобы охарактеризовать влияние подобных кинокартин на личность. Лучше

все оно определяется через понятие катарсиса – потрясения, очищающего воздействия на человека. Результатом аудиовизуального восприятия дидактических видеоматериалов становится индивидуальная рефлексия субъектов педагогического взаимодействия в виде устных или письменных размышлений, художественных или академических эссе и т. п.

Так как мы ограничены форматом статьи, приведём в качестве примера лишь одно короткое письмо студента-педагога Анны Я., гр. 7450, ЛГУ им. А.С. Пушкина:

*...Извините за беспокойство, но просто не могу молчать. Вы задали нам на летнюю сессию просмотр фильмов и эссе к ним. И я не стала откладывать это дело «в долгий ящик», сразу стала смотреть. Сначала были «Большие и маленькие», хороший жизненный фильм, многому учит, посмотрела с удовольствием. НО... «Сотворившая чудо» – это нечто!!! Я просто в восторге!!! Постановка, режиссура, игра актёров... у меня нет слов, честное слово, плакала на протяжении всего фильма. Потрясающий фильм. Спасибо, что порекомендовали его к просмотру...*

Кинофильм как художественное произведение не равно себе: оно меняется, вступая в диалогическое взаимодействие со зрителем, в коммуникацию с обратной связью. Своим жизненным и художественным опытом зритель обогащает смысл произведения, запечатлевшего в себе жизненный и художественный опыт автора, т. е. осуществляет герменевтический анализ [1] социально-педагогического содержания кинофильма. В этой связи особое внимание уделяется различным видам пересказа (сжатого, избирательного, коммуникативно-ориентированного), можно предложить студентам написать краткое резюме или эссе по предложенным критериям. Излагая на бумаге свои размышления, на которые студента навели кинофильмы, книги, лекции, общение (в том числе вневременное) с интересными людьми, молодой человек (студент) заполняет свою память теми фактами, именами, датами, которые в дальнейшем помогают ему самостоятельно осмысливать события своей сегодняшней жизнедеятельности, «разглядывать» сегодняшний мир через призму художественных образов-персонажей.

## Техника проведения исследования и критерии оценки содержания

### 1. Критерии написания академического эссе по художественным фильмам.

#### Требования к содержанию эссе

Критерий	Требования к эссе	Максимальное кол-во баллов
Знание и понимание теоретического материала	<ul style="list-style-type: none"><li>- Рассматриваемые понятия определяются четко и полно, приводятся соответствующие примеры.</li><li>- Используемые понятия строго соответствуют теме.</li><li>- Самостоятельность выполнения работы</li></ul>	2
Анализ и оценка информации	<ul style="list-style-type: none"><li>- Грамотно применяется категория анализа.</li><li>- Умело используются приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений.</li><li>- Объясняются альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему.</li><li>- Обоснованно интерпретируется текстовая информация.</li><li>- Дается личная оценка проблеме</li></ul>	4
Построение суждений	<ul style="list-style-type: none"><li>-Изложение ясное и четкое.</li><li>- Приводимые доказательства логичны.</li><li>- Выдвинутые тезисы сопровождаются грамотной аргументацией.</li><li>-Приводятся различные точки зрения и их личная оценка.</li><li>- Общая форма изложения полученных результатов и их интерпретации соответствуют жанру проблемной научной статьи</li></ul>	4

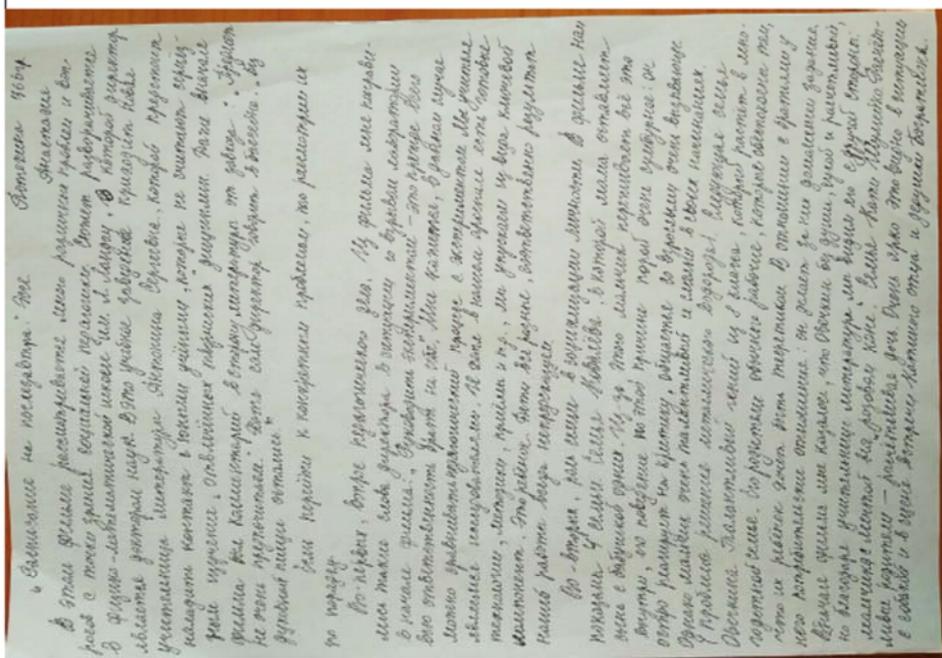
**Эссе** (от фр. *essai* – попытка, от лат. *exagium* – взвешивание) – краткое, свободное прозаическое сочинение, рассуждение небольшого объема со свободной композицией. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное мнение о чем-либо.

Максимальное количество баллов, которое участник может получить – 10. Оценивание эссе проводится по 2-бальной шкале: «зачтено» / «не зачтено», «не зачтено» ставится, если студент:

- не осознает специфику и сущность предмета,
- не владеет терминологией,
- не способен аргументировать свою точку зрения.

### 2. Примеры эссе студентов по дисциплине «Социальная педагогика».

## Академические эссе по х/ф «Расписание на послезавтра» (1978 г., реж. И. Добролюбов) и х/ф «Волшебная сила» (1970 г., реж. Н. Бирман)

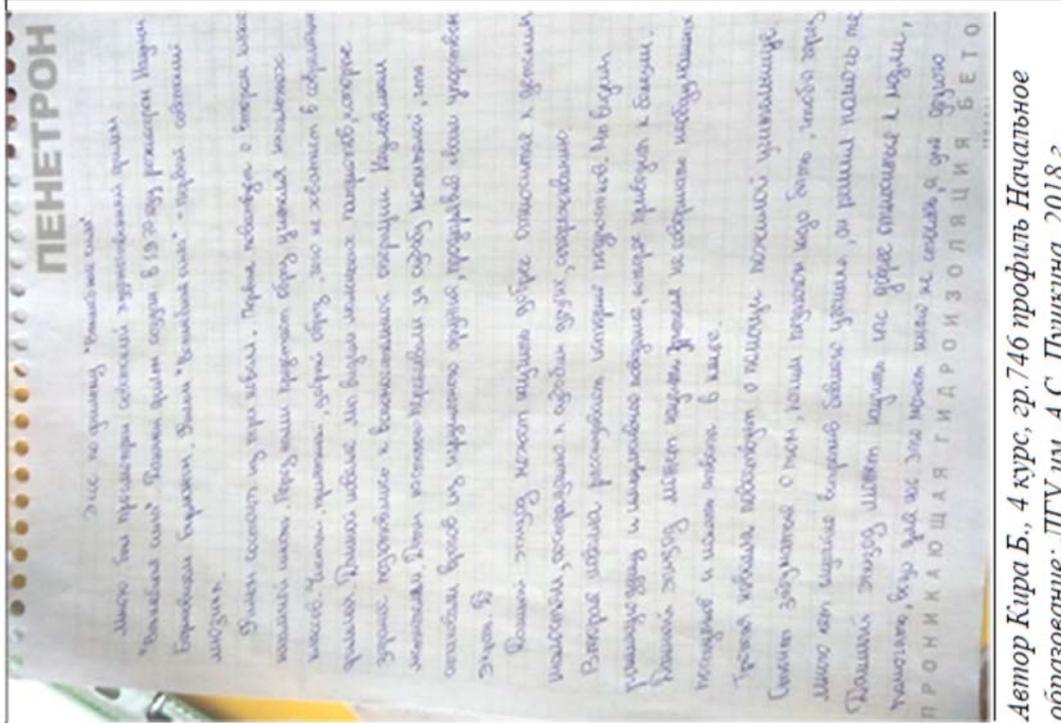


Автор Анастасия П., 3 курс, гр.766  
профиль Начальное образование;  
ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019 г.

Эссе по х/ф «Расписание на послезавтра» (1978г., реж. И. Добролюбов)  
В этом фильме рассматривается много различных проблем и вопросов с точки зрения социальной педагогики. Сюжет разворачивается в физико-математической школе им. Л. Ландау, в которой директором является доктором физ-мат.наук. В это учебное заведение приходит новая учительница литературы Антонина Сергеевна, которой предстоит наладить контакт с юными учёными, которые не считают серьёзным изучение «отвлечённых, творческих» дисциплин. Даже в начале фильма был комментарий в сторону литературы от завхоза: «Предмет не очень предпочитаем». Хотя сам директор отзывался об ситуации ухода учителя по литературе: «Без духовной пиши останься».

Если перейти к конкретным проблемам, то рассмотрим их по порядку. Во-первых, вопрос педагогического процесса. Мне понравились такие слова директора в ситуации со взрывом лаборатории в начале фильма: «Руководить экспериментом – это прежде всего всю ответственность брать на себя». Мне кажется, в данном случае можно сравнить педагогический процесс с экспериментом. Мы, учителя, являемся исследователями. И хотя в нашем арсенале существуют готовые технологии, методики, приёмы и прочее, мы упускаем из вида ключевой компонент. Это ребёнок. Дети все разные, соответственно результат нашей работы всегда непредсказуем.

Во-вторых, роль семьи в социализации личности. В фильме нам представлены четыре семьи. Семья Ковалёва, в которой мама оставляет сына с бабушкой одних, а сама переезжает к новому супругу. Из-за этого юноша переживает всё это внутри, а его поведение по этой причине порой очень сумбурное и резкое: он остро реагирует на критику, общается со взрослыми вызывающе. Однако мальчик очень талантливый и смелый в своих начинаниях (проблема металлургического водорода). Следующая семья Овечкина. Талантливый гений из восьмого класса, который растёт в многодетной семье. Его родители обычные рабочие, которые обеспокоены тем, что их ребёнок хочет стать теоретиком. Они не могут найти взаимопонимания, даже папа говорит такие метафоричные слова: «Словно через улитку живём с тобой...» и т.д....

 <p><b>ПЕНЕТРОН</b></p> <p>Эссе по фильму «Волшебная сила»</p> <p>Мною был просмотрен Советский художественный фильм «Волшебная сила». Данный фильм создан в 1970 году режиссером Наумом Борисовичем Бирманом. Фильм «Волшебная сила» – первый советский мюзикл. Фильм состоит из трех новелл...</p> <p><b>Первая</b> повествует о втором классе начальной школы. Перед нами предстает образ учителя начальных классов. Чистый и приятный, добрый образ, чего не хватало в современных фильмах и жизни. Здесь мы видим маленьких патриотов, которые заранее подготовились к вспомогательной операции неуловимых Мстителей. Дети настолько переживали за судьбу Мстителей, что атаковали «врагов» из игрушечного оружия, продырявив своим упорством экран. Данный эпизод учит с пониманием относиться к «взаправдашним» играм детей, поощряя их сострадание, сопереживание к судьбам других.</p> <p><b>Вторая</b> новелла рассказывает историю подростков. Мы видим раненую душу, импульсивное поведение, которое приводит к болезни. Данный эпизод может научить зрителя не совершать необдуманных поступков и искать ответы в классической литературе.</p> <p><b>Третья</b> новелла повествует о помощи пожилой учительнице. Стоит задуматься о том, каким педагогом надо быть, чтобы через много лет случайно встретить бывшего ученика, и Он решил помочь тебе. Данный эпизод может научить нас добрее относиться к людям, помогать, ведь для нас это может ничего не стоить, а для другого изменить жизнь к лучшему. Как будущий педагог я задумываюсь – как выстроить взаимодействие с каждым учеником, чтобы из него получилась гармонично развитая личность. Нужно заметить, что ученик из 3 новеллы в школе был хулиганом, именно он помогает пожилой учительнице. Данный фильм имеет большой Воспитательный потенциал...</p>	<p>Эссе по фильму «Волшебная сила»</p> <p>Мною был просмотрен Советский художественный фильм «Волшебная сила». Данный фильм создан в 1970 году режиссером Наумом Борисовичем Бирманом. Фильм «Волшебная сила» – первый советский мюзикл. Фильм состоит из трех новелл...</p> <p><b>Первая</b> повествует о втором классе начальной школы. Перед нами предстает образ учителя начальных классов. Чистый и приятный, добрый образ, чего не хватало в современных фильмах и жизни. Здесь мы видим маленьких патриотов, которые заранее подготовились к вспомогательной операции неуловимых Мстителей. Дети настолько переживали за судьбу Мстителей, что атаковали «врагов» из игрушечного оружия, продырявив своим упорством экран. Данный эпизод учит с пониманием относиться к «взаправдашним» играм детей, поощряя их сострадание, сопереживание к судьбам других.</p> <p><b>Вторая</b> новелла рассказывает историю подростков. Мы видим раненую душу, импульсивное поведение, которое приводит к болезни. Данный эпизод может научить зрителя не совершать необдуманных поступков и искать ответы в классической литературе.</p> <p><b>Третья</b> новелла повествует о помощи пожилой учительнице. Стоит задуматься о том, каким педагогом надо быть, чтобы через много лет случайно встретить бывшего ученика, и Он решил помочь тебе. Данный эпизод может научить нас добрее относиться к людям, помогать, ведь для нас это может ничего не стоить, а для другого изменить жизнь к лучшему. Как будущий педагог я задумываюсь – как выстроить взаимодействие с каждым учеником, чтобы из него получилась гармонично развитая личность. Нужно заметить, что ученик из 3 новеллы в школе был хулиганом, именно он помогает пожилой учительнице. Данный фильм имеет большой Воспитательный потенциал...</p>
---	---

Автор Кира Б., 4 курс, гр. 746 профиль Начальное образование; ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018 г.

## **Обсуждение и выводы**

Таким образом, просмотр художественных фильмов педагогической направленности и написание академического эссе (художественно-педагогических рассказов) по предложенным критериям в рамках тематики изучаемого материала является видом самостоятельной работы студентов. Основанный на творческом подходе и дающий возможность личного самовыражения умозаключений в свободной форме, данный подход реализует эстетический выбор субъекта, который порой бывает спорным. Одновременно эссе выступает методом научного познания и реализует обратную связь между преподавателем и учащимся [7].

Резюмируя, отметим, что кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании наполняет образовательный процесс глубоким культурологическим и личностным смыслом, базирующимся на самостоятельной творческой инициативе студента как основе духовности. Чем гармоничнее сочетаются композиция социокультурного содержания образовательного процесса и индивидуально-личностная форма представления, тем глубже, полнее и эффективнее осваивается обучающимся содержание обучения. В этой связи кинопедагогика в качестве средства художественного метода в педагогическом образовании справедливо может трактоваться как своего рода инновационный феномен.

Наряду с педагогическими кинокартинами в образовательном процессе педвуза можно использовать различные виды телекоммуникаций как инструменты информационных технологий: мультфильмы – анимационные зарисовки межличностных отношений (м/ф «Конфликт», Г.Я. Бардин, 1983 г., м/ф «Головоломка», Пит Доктер, 2015 г., «Большие неприятности», 1962 г. – анимация, режиссеры: Валентина и Зинаида Брумберг и др.); информативные телепередачи канала «Культура»: «Агора», «Тем временем», «Игра в бисер», «Нескучная классика» и др., авторская телепередача Н.С. Михалкова «Бесогон», цикл документальных фильмов «Ищу учителя», фильмы о выдающихся деятелях в области литературы, музыки, науки, политики, видеоклипы с записями песен, документальные и художественные фильмы и т. д. Все эти ресурсы обеспечивают формирование профессионального педагогического мировоззрения у студентов, а также квазипрофессионального («заочного») опыта.

Таким образом, выдающееся изобретение человека – кинематограф оказывает значительное влияние на формирование мировоззрения человека, являясь универсальным средством для повышения уровня культуры отдельно взятого гражданина. Через кино, через информационные институты действительно производится оформление человека в заданном направлении, а значит сотворяется личность посредством кинопедагогики [3; 9].

### Список литературы

1. Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика. 2004. №1. С. 37.
2. Левитес Д.Г. Опомнитесь! Открытое письмо учителя руководителям отечественного телевидения // Вестн. практ. психологии образования. 2006. № 3. С. 24–42.
3. Лотман Ю.М., Цивьян Ю. Диалог с экраном. Таллин. 1994. 214 с.
4. Матвеева Л.В. Подростки и телевидение: установки, ожидания, предпочтения // Вестник практ. психологии образования. 2006. № 4. С. 27–33.
5. Мелик-Пашаев А.А. О состоянии и возможностях художественного образования // Искусство в школе. 2008. №1. С. 4–16.
6. Околелов О.П. Дидактика дистанционного образования. М.: Директ-Медиа, 2013. 98 с.
7. Разумный В.А. Эстетическое воспитание: Сущность. Формы. Методы. М.: Мысль, 1969. 81 с.
8. Ситникова О.В. Художественный метод в педагогическом образовании: критерии диагностики и способы изучения: моногр. СПб., 2018. 149 с.
9. Ситникова О.В. Художественный метод в педагогическом образовании в условиях цифровой экономики // Инновации в образовании. 2018. № 5. С. 97–116.
10. Ситникова О.В. Художественный метод в контексте педагогики: философско-антропологический подход к пониманию и интерпретации // Учитель в системе современного антропологического знания: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь: Бюро новостей, 2017. 672 с.

### References

1. Zakirova, A.F. (2004) *Germenevticheskaya interpretaciya pedagogicheskogo znaniya* [Hermeneutical interpretation of pedagogical knowledge]. *Pedagogika – Pedagogy*. No 1. P. 37. (In Russian).
2. Levites, D.G. (2006) *Opomnites'! Otkrytoe pis'mo uchitelya rukovoditelyam otechestvennogo televideniya* [Come to your senses! An open letter from the teacher to the heads of national television]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*. No 3. pp. 24-42. (In Russian).
3. Lotman, YU.M., (1994) *Civ'yan, Y.U. Dialog s ekranom* [Dialog with the screen]. Tallin. 214 p. (In Russian).

4. Matveeva, L.V. (2006) Podrostki i televidenie: ustanovki, ozhidaniya, predpochteniya [Teenagers and television: attitudes, expectations, preferences]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*. No 4. pp. 27–33. (In Russian).

5. Melik-Pashaev, A.A. (2008) O sostoianii i vozmozhnostiakh khudozhestvennogo obrazovaniia [About the state and opportunities of art education]. *Iskusstvo v shkole – Art at school*. No 1. pp. 4–16 (In Russian).

6. Okolelov, O.P. (2013) *Didaktika distancionnogo obrazovaniya* [Didactics of distance education]. Moscow: Direkt-Media. 98 p. (In Russian).

7. Razumnyj, V.A. (1969) *Esteticheskoe vospitanie: Sushchnost'. Formy. Metody*. [Aesthetic education: the Essence. Shapes. Methods]. Moscow: Mysl'. 81 p. (In Russian).

8. Sitnikova, O.V. (2018) *Hudozhestvennyj metod v pedagogicheskom obrazovanii: kriterii diagnostiki i sposoby izucheniya: monografiya* [Artistic method in pedagogical education: diagnostic criteria and methods of study: monograph]. Saint Petersburg. 149 p. (In Russian).

9. Sitnikova, O.V. (2018) Hudozhestvennyj metod v pedagogicheskom obrazovanii v usloviyah cifrovoj ekonomiki [Artistic method in pedagogical education in the digital economy]. *Innovacii v obrazovanii – Innovations in education*. No 5. pp. 97–116. (In Russian).

10. Sitnikova, O.V. (2017) *Hudozhestvennyj metod v kontekste pedagogiki: filosofsko-antropologicheskij podhod k ponimaniyu i interpretacii* [Artistic method in the context of pedagogy: a philosophical and anthropological approach to understanding and interpretation]. *Uchitel' v sisteme sovremennogo antropologicheskogo znaniya – Teacher in the system of modern anthropological knowledge*. Stavropol': Byuro novostej. 672 p. (In Russian).

#### Об авторе

**Ситникова Оксана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: sitnikova.oksana@mail.ru

#### About author

**Oksana V. Sitnikova**, Ph.D, the senior lecturer of chair of pedagogics and pedagogical technologies, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: sitnikova.oksana@mail.ru

Поступила в редакцию: 03.11.2020

Received: 03 November 2020

Принята к публикации: 24.11.2020

Accepted: 24 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 371.31

## **Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в процессе преподавания китайского языка в высших учебных заведениях**

**А. И. Шулина**

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** При формировании межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в профессиональной области взаимодействия России и Китая значимую роль играет правильное создание межкультурного ментального мышления, обусловленного особенностями культуры, языка, психологии представителей другой страны.

**Материалы и методы.** Основным материалом является непосредственный процесс коммуникации, который в рамках учебного процесса представлен семинарами, специальной литературой, информацией в формате видео и аудио. Методы формирования ментального мышления: обсуждение на семинарах особенностей ментального мышления представителей культуры России и Китая, ситуационные задания на заданную тему; закрепление теоретического материала посредством вовлечения обучающихся в процесс профессиональной деятельности в качестве стажеров в ходе учебной и профессиональной практики.

**Результаты** исследования показывают, что при правильном формировании ментального мышления обучающихся складывается устойчивое понимание партнера по межкультурной коммуникации в области языка, традиций как части культуры, психологии поведения. Все это в итоге повышает качество коммуникации между представителями двух культур.

**Обсуждение и выводы.** У каждого народа есть свои ментальные особенности. При правильном их понимании и применении этих знаний на практике создается высокий уровень коммуникативной компетенции у обучающихся, позже – специалистов в области международной коммуникации. Без понимания менталитета представителя иной культуры невозможно познать его язык, особенности поведения, образ мыслей и, как результат, особенности процесса коммуникации с представителем культуры Китая. Следовательно, можно сделать вывод, что для формирования качественной коммуникативной компетенции у обучающихся преподаватель должен делать особый акцент на особенностях ментального мышления представителей страны-коммуниканта.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетенция, менталитет, ментальность, китайский язык, культура Китая, этнопсихология.

**Для цитирования:** Шулина А.И. Ментальные особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в профессиональной области взаимодействия России и Китая // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 143–152.

## **Formation of cross-cultural communicative competence of students in the process of teaching Chinese in higher educational institutions**

***Alina I. Shulina***

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the formation of intercultural communicative competence of students in the professional field of interaction between Russia and China, an important role is played by the correct creation of intercultural mental thinking, due to the characteristics of the culture, language, psychology of representatives of another country.

**Materials and methods.** The main material is the direct communication process, which in the framework of the educational process is represented by seminars, special literature, information in video and audio format. Methods of forming mental thinking: discussion at seminars of the features of mental thinking of representatives of the cult of Russia and China, situational tasks on a given topic; consolidation of theoretical material by involving students in the process of professional activity as trainees in the process of training and professional practice.

**The results** of the study show that with the correct formation of mental thinking of students, a stable understanding of a partner in intercultural communication in the field of language, traditions as part of culture, and psychology of behavior develops. All this ultimately improves the quality of communication between representatives of two cultures.

**Discussion and conclusions.** Each nation has its own mental characteristics. With their correct understanding and application of this knowledge in practice, a high level of communicative competence is created among students, and later specialists in the field of international communication. Without understanding the mentality of a representative of a different culture, it is impossible to know its language, behavior, thoughts and, as a result, features of the communication process with a representative of Chinese culture. Consequently, we can conclude that in order to form a high-quality communicative competence among students, the teacher should pay special attention to the peculiarities of mental thinking of the representatives of the communicant country.

**Key words:** intercultural communicative competence, mentality, mentality, Chinese language, Chinese culture, ethnopsychology.

**For citation:** Shulina, A.I. (2020) Formirovanie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii u obuchayushchikhsya v protsesse prepodavaniya kitaiskogo yazyka v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Formation of cross-cultural communicative competence of students in the process of teaching Chinese in higher educational institutions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. 143–152. (In Russian).

## Введение

Сотрудничество между двумя великими государствами, такими как Россия и Китай, в последние несколько десятков лет приобретает всё большие масштабы. Совместные проекты развиваются в тяжелой и легкой промышленности, медицинской и военной отраслях, сфере культуры и образования и во многих других областях. Безусловно, во всех этих направлениях необходимы профессионалы, способные создавать высокий уровень коммуникации с целью получения качественного продукта деятельности. Высшие учебные заведения готовят таких специалистов по различным направлениям в качестве переводчиков, дипломатов, специалистов по международным отношениям. Однако практика показывает, что зачастую специалисты подготовлены не комплексно. Что это означает? Специалист может хорошо владеть языком страны, с которой он работает, но плохо понимает особенности традиций, обычаев и культуры. Иными словами, специалист не понимает, как именно мыслит представитель страны-коммуниканта, на каком основании он принимает те или иные решения, почему он выбирает определенный формат коммуникации. Все это ведет к тому, что даже при знании языка и навыков дипломатического общения не удастся достичь высокого качества коммуникации. Именно поэтому так важно в процессе обучения делать особый акцент на ментальных особенностях формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в профессиональной области взаимодействия России и Китая<sup>1</sup> (рис.1).

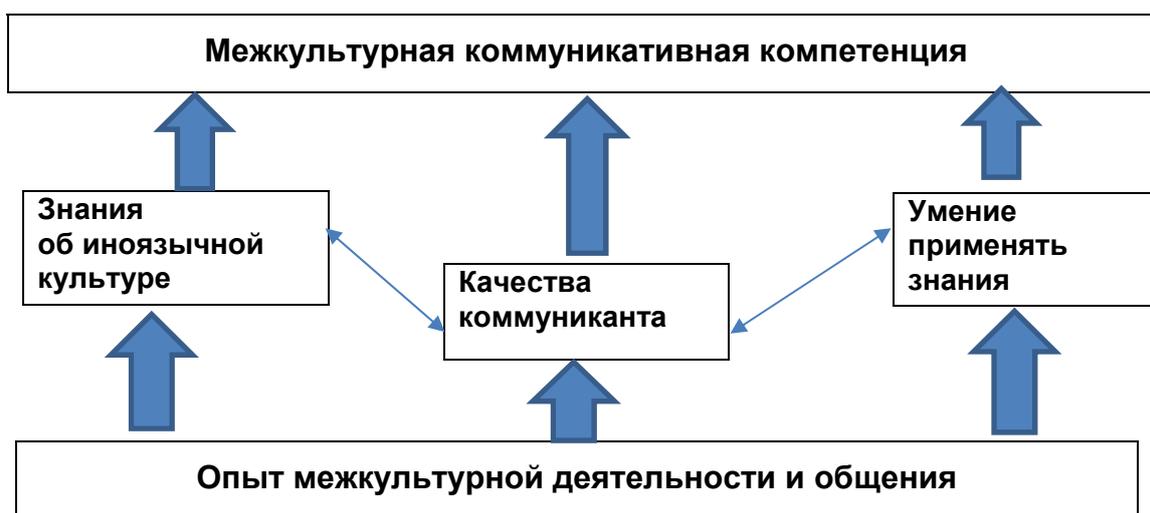


Рис. 1. Опыт межкультурной деятельности во взаимосвязи с межкультурной коммуникативной компетенцией

<sup>1</sup> Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 224 с.

## Материалы и методы

В процессе обучения основными материалами формирования ментального мышления являются теоретический материал в формате семинаров, конференций, публикаций в журналах тематического направления; а также практическое применение полученных знаний. Что касается теоретического материала, важно добиться от обучающихся абсолютного понимания, что представляет собой ментальное мышление. Например, нижеследующая формулировка, на наш взгляд, является наиболее подходящей в данном вопросе:

Менталитет (от лат. mens или (род. падеж) mentis – душа, дух (в более узком смысле – ум) и суффикса прилагательного 'al') – склад ума, совокупность умственных, эмоциональных, культурных особенностей, ценностных ориентаций и установок, присущих социальной или этнической группе, нации, народу, народности [9] (рис. 2).

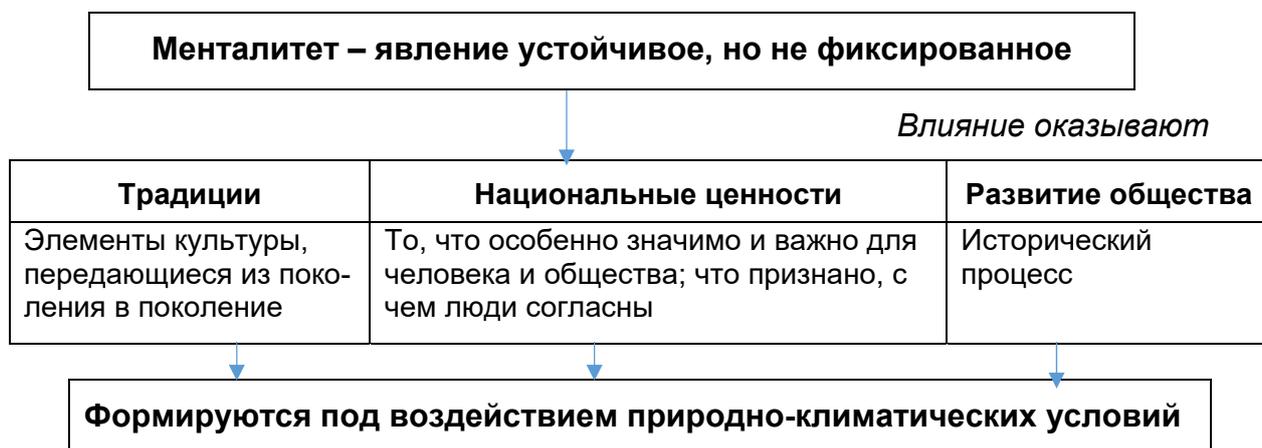


Рис. 2. Влияние особенностей культуры на менталитет представителей культуры

Национальный менталитет, как более узкое понятие, характеризует особенности мышления представителей какой-либо национальности, государства, этнической группы [10] (рис.3).

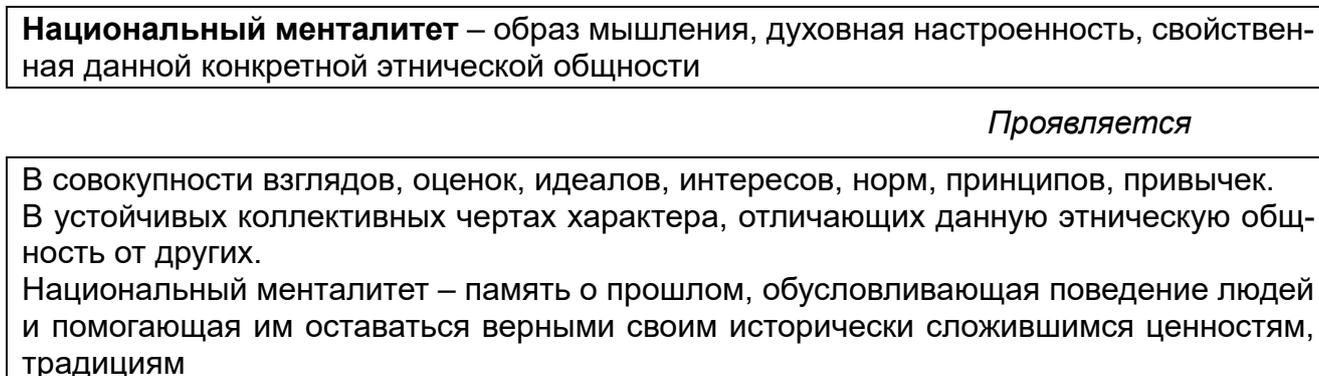


Рис. 3. Национальный менталитет как явление и понятие

Ментальность (менталитет) (от лат. *mens* – ум, мышление, образ мыслей, душевный склад) – глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное; относительно устойчивая совокупность установок и предрасположенностей индивида или социальной группы воспринимать мир определенным образом. Ментальность формируется в зависимости от традиций культуры, социальных структур и всей среды жизнедеятельности человека, и сама в свою очередь их формирует, выступая как порождающее начало, как трудно-определимый исток культурно-исторической динамики [9] (рис.4).

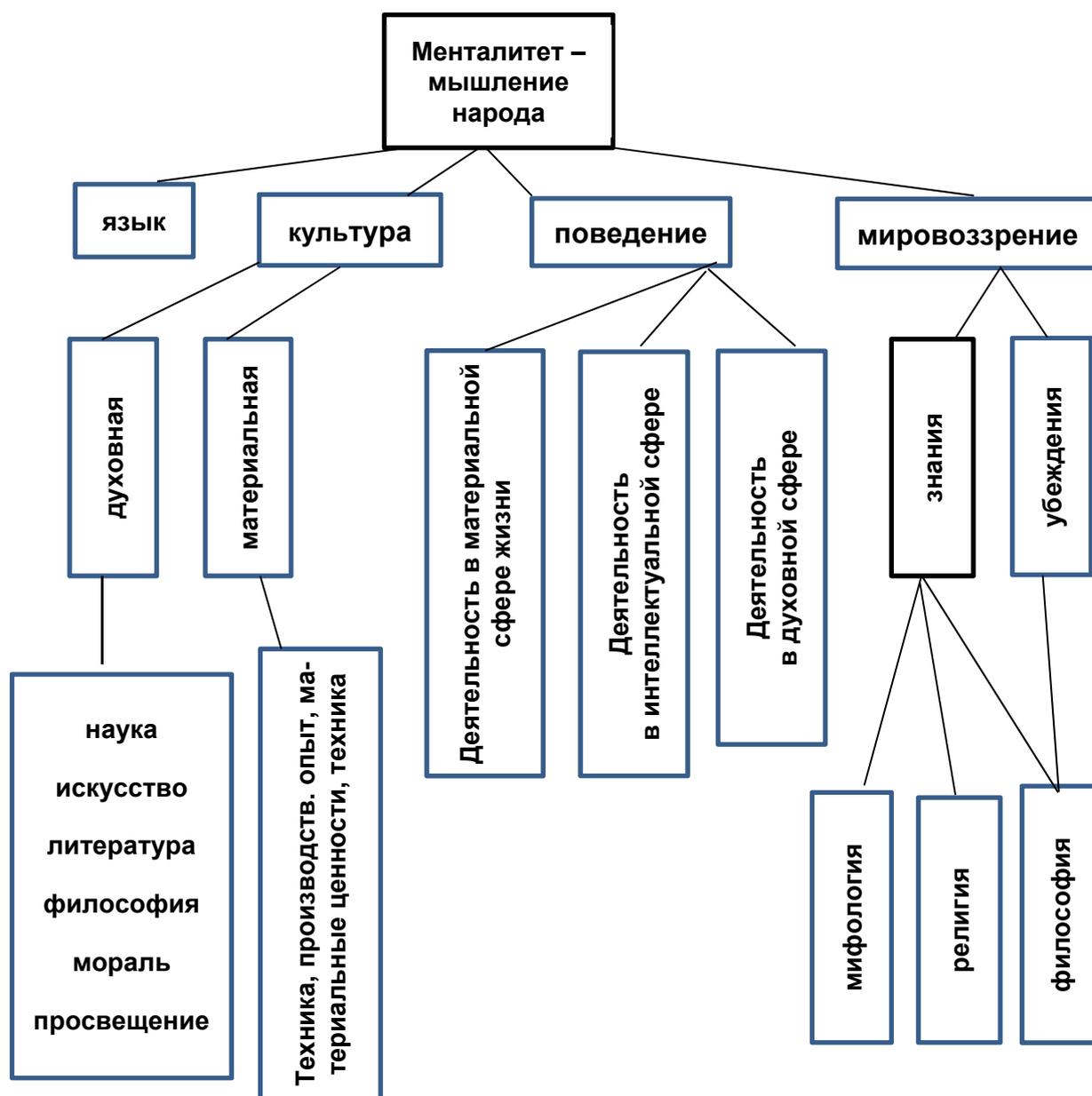


Рис. 4. Составные элементы менталитета как части культуры

Именно поэтому в процессе обучения так важно создавать ментальное мышление обучающихся с целью формирования качественной межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся высших учебных заведений как будущих специалистов межкультурного взаимодействия между Россией и Китаем.

Из практических методов, как уже было указано, важными являются следующие:

1. Активное вовлечение обучающихся в процесс межкультурной коммуникации в ходе учебной практики, например, переводы литературы на китайском языке, в которой как раз рассказывается о традициях, обычаях, культуре Китая. Данный метод позволяет обучающимся закрепить навыки перевода, узнать особенности мышления представителей страны изучаемого языка, запомнить лексические обороты, применяемые в тех или иных ситуациях коммуникации, что, в свою очередь, также отображает особенности менталитета. Данный метод позволяет узнать о ментальности народа Китая именно с их точки зрения, рассмотреть мышление китайцев в их восприятии ситуаций<sup>1</sup> [6].

2. Активное вовлечение обучающихся в процесс межкультурной коммуникации в ходе производственной практики: участие в переговорах в качестве стажера, что дает возможность обучающемуся применить свои теоретические знания и в области языка, и в области культуры, и улучшить ментальное мышление в процессе взаимодействия с представителем страны-коммуниканта. Данный метод позволяет именно в непосредственном процессе коммуникации сформировать навыки профессионального взаимодействия в комплексе [4; 8].

3. Активное вовлечение обучающихся в процесс заключения международных соглашений как в устном, так и в письменном формате в качестве практикантов. Данный метод позволяет обучающимся наглядно увидеть, как именно формат мышления страны-коммуниканта отображается на конечном продукте коммуникации, на его количестве и качестве [3].

---

<sup>1</sup> Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учеб. пособие. М.: КомКнига, 2005. 232 с.

**Результаты** исследования показывают, что в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции ее уровень напрямую зависит от уровня сформированности ментального мышления обучающихся, что, в свою очередь, отображают конкретные показатели – процентное соотношение допущенных ошибок в таких областях, как культура Китая, этнопсихология представителей Китая, этика общения, нормы делового общения, правовые нормы. Данные области поэтапно изучаются при подготовке специалистов. Ошибки фиксируются и анализируются преподавателем. Далее проводится обсуждение допущенных ошибок и возникших сложностей, причины их возникновения и методы их профилактики в будущем. На протяжении восьми семестров подготовки специалистов бакалавриата темы и задания в данных областях усложняются, диапазон тем расширяется, при этом также анализируется уровень восприятия материала обучающимися с помощью фиксирования допущенных ошибок и возникших сложностей (рис.5).

Расчет производился по формуле среднего арифметического числа:  
 $C$  (среднее арифметическое) =  $F1+L1+G1$ ,

где :

F1 – % ошибок в области знаний культуры Китая;

L1 – % ошибок в области знаний этнопсихологии;

G1 – % ошибок в области знаний этики общения;

D – % ошибок в области знаний делового общения;

P – % ошибок в области знаний правовых норм.

1-й семестр – % ошибок (среднее значение).

$$(F87\%+L85\%+G73\%+D90\%+P92\%)/5=86\%$$

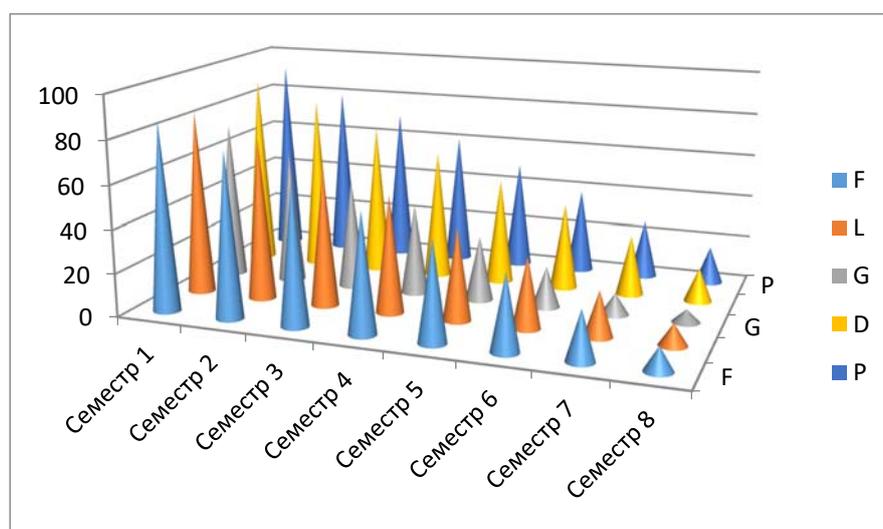


Рис. 5. Динамика изменения количества ошибок обучающихся

### **Обсуждение и выводы**

При формировании межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся большое значение имеет ментальное мышление участников коммуникации. В процессе преподавания необходимо делать особый акцент на особенности культуры страны-коммуниканта, которая непосредственным образом влияет и на язык, и на менталитет, и на формат коммуникации в итоге<sup>1</sup>.

В данном контексте необходимо указать, что культура имеет свои уровни, что также прямым образом влияет на ментальное мышление представителей страны-коммуниканта [8].

Поскольку культура – понятие достаточно широкое, многогранное, оно имеет множество особенностей. И при формировании межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения необходимо учитывать ментальное мышление и на уровне национальной культуры, и на уровне социального уровня, и на уровне определенной субкультуры. Особенности всех этих составляющих формируют мышление того или иного участника коммуникации. И только при верном понимании совокупности этих составляющих возможно создать эффективную коммуникацию с представителем иной культуры [5].

Важно также отметить, что при формировании ментального мышления в процессе коммуникации с представителем другой культуры необходимо помнить, что у культуры, традиций, истории страны-коммуниканта есть свои временные особенности [1]. Важно учитывать особенности прошлого страны, настоящего и перспектив будущего. То, как воспринимает определенный народ прошлое, будущее и настоящее своей страны, прямым образом влияет на его ментальность, на его решения, на его формат поведения в целом и, как результат, на итог коммуникации. Здесь в пример можно привести воспоминания о культурной революции в Китае [7]: с данной темой в Китае нужно быть максимально осторожным. Этот исторический период Китая при неправильной формулировке в процессе коммуникации может сильно ухудшить ее качество в настоящем и привести к проблемам в будущем даже при безупречном знании китайского

---

<sup>1</sup> Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учеб. пособие. М.: КомКнига, 2005. 232 с.; Дмитриев С. В. Вэнь сюань. – Духовная культура Китая. Энциклопедия. Т. III: Литература. Язык и письменность. М., 2008.

языка, но без знания истории, культуры и законов Китая. Также, хорошим примером может служить и то, что в Китае абсолютно не принято обсуждать существующую власть в государственном строе. Это считается плохим тоном. Если в процессе коммуникации специалист позволит себе данную тематику для обсуждения, он может даже не получить замечания, но в итоге «потеряет лицо», что в Китае означает потерю репутации, доверия и уважения [7]. Так, несколько неверно сказанных фраз могут разрушить созданную коммуникацию.

Такие особенности мышления представителей Китая, как суеверия, также должны учитываться в процессе обучения будущих специалистов в области взаимодействия с Китаем [2].

#### Список литературы

1. Бичурин Н. Я. Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. М., 1950.
2. Боровкова Л. А. Народы Средней Азии III–VI веков (по древним китайским и западным источникам). М., 2008.
3. Гришаева Л. И. Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Academia, 2015. 336 с.
4. Деопик Д.В. Некоторые тенденции социальной и политической истории Восточной Азии в VIII–V вв. до н.э. // Китай. Традиции и современность. М., 1976.
5. Захаров А.О. Очерки истории традиционного Востока. М.: Восточный ун-т, 2007.
6. Китай: История, экономика, культура, героическая борьба за национальную независимость: сб. ст. / под ред. акад. В. М. Алексеева, Л. И. Думана и А. А. Петрова. М.; Л., 1940. С. 282–300.
7. Конрад Н.И. Избранные труды. Синология. М.: Наука 1977.
8. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. Философия неравенства. М., 2001.
9. Стародубцев В.Ф. Деловое взаимодействие – путь к успеху (проблемы межкультурной коммуникации в сфере бизнеса и предпринимательства). М.: Экономика, 2007. 300 с.
10. Чуньбо Юй. Исследование прагматики в межкультурной коммуникации. Книга на китайском языке. М.: Спутник+, 2013. 206 с.

#### References

1. Bichurin, N. YA. (1950) *Sobranie svedenii o narodakh, obitavshikh v Srednei Azii v drevnie vremena* [Collection of information about the peoples who lived in Central Asia in ancient times]. Moscow. (In Russian).
2. Borovkova, L. A. (2008) *Narody Srednei Azii III–VI vekov (po drevnim kitaiskim i zapadnym istochnikam)* [Peoples of Central Asia of the III–VI centuries (according to ancient Chinese and Western sources)]. Moscow. (In Russian).

3. Grishaeva, L.I. Tsurikova, L.V. (2015) *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Introduction to the theory of intercultural communication]. Moscow: Academia. 336 p. (In Russian).
4. Deopik, D.V. (1976) *Nekotorye tendentsii sotsial'noi i politicheskoi istorii Vostochnoi Azii v VIII–V vv. do n.eh* [Some trends in the social and political history of East Asia in the VIII–V centuries BC (based on the systematization of "chunqiu" data)]. *Kitai. Traditsii i sovremennost' – China: traditions and modernity*. Moscow. (In Russian).
5. Zakharov, A.O. (2007) *Ocherki istorii traditsionnogo Vostoka* [Essays on the history of the traditional East]. Moscow: Vostochnyi universitet. 300 p. (In Russian).
6. *Kitai: Istoriya, ehkonomika, kul'tura, geroicheskaya bor'ba za natsional'nuyu nezavisimost'* [China. History, economy, culture, heroic struggle for national independence] / pod red. akad. V. M. Alekseeva, L. I. Dumana i A. A. Petrova (1940). Moscow, Saint Petersburg, pp. 282–300. (In Russian).
7. Konrad, N.I. (1977) *Izbrannye trudy. Sinologiya* [Selected works. Sinologiya]. Moscow: Nauka. (In Russian).
8. Sorokin, P.A. (2001) *Chelovek. Tsvivilizatsiya. Obshchestvo. Filosofiya neravenstva* [Man. Civilization. Society. Philosophy of inequality]. Moscow. (In Russian).
9. Starodubtsev, V.F. (2007) *Delovoe vzaimodeistvie – put' k uspekhu (problemy mezhkul'turnoi kommunikatsii v sfere biznesa i predprinimatel'stva)* [Business interaction: the path to success (problems of cross-cultural communication in business and entrepreneurship)]. Moscow: Ehkonomika. (In Russian).
10. Chun'bo, Yui. (2013) *Issledovanie pragmatiki v mezhkul'turnoi kommunikatsii. Kniga na kitaiskom yazyke* [Research of pragmatics in cross-cultural communication. Book in Chinese]. Moscow: Sputnik+. 206 p. (In Russian).

#### Об авторе

**Шулина Алина Ивановна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: shulinaalina@mail.ru

#### About the author

**Alina I. Shulina**, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: shulinaalina@mail.ru

Поступила в редакцию: 24.11.2020

Received: 24 November 2020

Принята к публикации: 04.12.2020

Accepted: 14 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Статья / Article

УДК / UDC

### Проблема психологической совместимости и сработанности: теория и практика

**В. А. Губин<sup>1</sup>, С. А. Петрук<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>Высшие специальные офицерские классы Военного учебно-научного центра  
Военно-Морского Флота «Военно-морская академия  
имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова»  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Необходимость подбора и расстановки личного состава, комплектования малых групп, экипажей, команд, потребовало тщательного изучения таких психологических феноменов как: совместимость, сработанность, сплоченность участников взаимодействия. Особое место в системе понятий психологии малых групп и коллективов занимают «совместимость и сработанность».

Совместимость вытекает из общности целевых установок, отношений к деятельности, межличностных предпочтений, доверия друг к другу, чувства коллективизма, симпатий, внимания и поддержки.

Сработанность есть согласованность в работе между ее участниками. В этом определении существенными являются два признака: согласованность и работа. Согласие определяется как единомыслие, общность точек зрения, единодушие и дружеские отношения. Как пример можно привести семейное согласие.

**Материалы и методы.** Применительно к данному исследованию использовались два варианта реализации системного подхода – системно-структурный и системно-функциональный. Традиция первого подхода связана с Л.С. Выготским, второго – с А.А. Ухтомским и П.К. Анохиным. Разделение системного подхода на два варианта достаточно условно, так как провести четкую границу между ними очень трудно. В ходе исследования были использованы следующие методы: анкетирование, тестирование, анализ результатов деятельности, социометрический метод, методы

математической статистики.

**Результаты исследования.** По результатам социометрической методики были выявлены взаимные выборы курсантов, обучающихся по гуманитарной специальности, определена структура психологических факторов, включающих индивидуально-психологические характеристики. С этой целью был применен факторный анализ.

**Обсуждение и заключения.** В ходе исследования было выявлено пять факторов: 1 – «эмоционального поведения», 2 – «отношение к окружающим», 3 – «тип отношения к окружающим», 4 – «открытость», 5 – «общительность», включающие индивидуально-психологические характеристики курсантов, обучающихся по гуманитарной специальности, которые оказывают доминирующее влияние на сработанность и совместимость военнослужащих в процессе учебно-профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** психологическая совместимость, сработанность, диады, взаимные выборы, индивидуально-психологические характеристики, учебная и служебная деятельность, курсанты военно-морского института.

**Благодарности.** Профессорско-преподавательскому составу Военно-морского института, Николаю Николаевичу Обозову за ценные указания и предложения по теории вопроса и разработке эмпирической части исследования, Василию Васильевичу Белову за ценные указания и предложения при рецензировании научной статьи.

**Для цитирования.** Губин В.А., Петрук С.А. Проблема психологической совместимости и сработанности: теория и практика // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 153–164.

## **The problem of psychological compatibility and harmony: theory and practice**

***Vladimir A. Gubin<sup>1</sup>, Sergey A. Petruk<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

*<sup>2</sup> Higher special officer classes of the «Military training and research center  
Naval Academy named after Admiral of the Fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov»  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The need for selection and placement of personnel, recruitment of small groups, crews, teams, required a thorough study of such psychological phenomena as: compatibility, harmony, cohesion of participants in interaction. A special place in the system of concepts of psychology of small groups and collectives is occupied by "compatibility and harmony".

Compatibility results from common goals, attitudes to activities, interpersonal preferences, trust in each other, a sense of collectivism, sympathy, attention and support.

Harmony is consistency in the work between its participants. In this definition, two features are essential: consistency and performance. Consent is defined as unanimity, commonality of points of view, unanimity and friendly relations. Family consent is an example.

**Materials and methods.** Two variants of the system approach implementation were used for this study: system – structural and system – functional. The tradition of the first approach is associated with L.S. Vygotsky, the second-with A.A. Ukhtomsky and P.K. Anokhin. The division of the system approach into two options is rather conditional, since it is very difficult to draw a clear border between them. The following methods were used in the research: questionnaires, testing, performance analysis, sociometric method, and methods of mathematical statistics.

**Discussion and conclusions.** The study identified five factors: 1 – "emotional behavior", 2 – "attitude to others", 3 – "type of attitude to others", 4 – "openness", 5 – "sociability", including individual psychological characteristics of cadets studying in the Humanities, which have a dominant influence on the harmony and compatibility of military personnel in the process of educational and professional activities.

**Key word:** Psychological compatibility, harmony, dyads, mutual choices, individual psychological characteristics, educational and service activities, cadets of the military Institute.

**Gratitudes.** To the teaching staff of the Military Institute, Nikolai Obozov for valuable instructions and suggestions on the theory of the issue and the development of the empirical part of the study, Vasily Belov for valuable instructions and suggestions when reviewing a scientific article.

**For citation:** Gubin, V. A., Petruk, S. A. (2020) Problema psikhologicheskoi sovmestimosti i srabotannosti: teoriya i praktika [The Problem of psychological compatibility and harmony: theory and practice]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 153–164. (In Russian).

## Введение

Психологическая совместимость определяется как способность человека легко и быстро адаптироваться в новом коллективе, устанавливать служебные и личные контакты, завоевывать уважение и авторитет [6].

В процессе общения формируется и проявляется совместимость (несовместимость) членов группы, которая в значительной степени определяет структуру межличностных отношений. Характер же этих отношений выражается в чувствах симпатии, как стремления к общению друг с другом, и в чувствах антипатии (стремление избежать общения), которые лежат в основе внешних признаков совместимости<sup>1</sup>. Именно в этом смысле мы рассматриваем межличностные отношения как форму проявления и критерий оценки совместимости. Диапазон же возможной совместимости человека с кругом других людей, по мнению Обозова Н.Н.,

---

<sup>1</sup> Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. М.: Изд-во МГУ, 2007. 432 с.

определяется комплексом качеств личности. Причем, межличностные отношения детерминированы не отдельными характерологическими особенностями, а их симптомокомплексом, структурой личности в целом.

В составе межличностных отношений выделяют, как правило, три компонента: когнитивный (информационный), эмоциональный (аффективный) и поведенческий (регулятивный). Если при регулировании официальных отношений ведущим является поведенческий компонент, то при неофициальных – основную регулирующую функцию выполняет эмоциональный компонент, т.е. межличностная привлекательность [7].

В условиях решения совместных задач (в совместной деятельности) – согласие, отражающееся в психомоторике (соматической и речевой), характеризует **сработанность**. Вторым признаком сработанности – работа, деятельность. Он указывает на тот факт, что согласованность в данном случае связана не с любым видом взаимодействия людей (например, неофициальным общением), а с **конкретной работой, деятельностью**. Работа, деятельность всегда предполагают в качестве следствия результативность, успешность, эффективность. Работа связана с производством материальных и духовных продуктов. Она оценивается по времени, качеству и в целом по эффективности, включая коэффициент полезного действия [3].

**При сработываемости** взаимная **удовлетворенность** взаимодействием партнеров **опосредована деятельностью**. Известно, что успешное выполнение индивидуальной деятельности вызывает удовлетворенность у человека. При совместной деятельности, в случае ее достаточно высокой успешности, у партнеров возникает удовлетворенность не только собой, как при индивидуальной деятельности, но и удовлетворенность партнером, также успешно выполняющим совместные задачи, общие для партнеров – членов группы [6].

В качестве деятельности в статье за основу берется учебная и служебная деятельность курсантов военно-морского института [1].

## Обзор литературы

Проблема совместимости и сработанности – одна из важнейших не только для теории малых групп, но и для теории коллективов [7]. В соответствии с видами совместимости (физиологической, психофизиологической, психологической и социально-психологической) можно говорить и

об уровнях включенности физиологических, психологических и социальных процессов [6]. Совместимость и сработанность формируют потребность быть вместе. Возможность совместной деятельности, образа жизни, вызывают у человека, как правило, положительные эмоции. Вместе с тем, несовместимость, как взаимоисключающие поведение и поступки партнеров, вызывают удовлетворение только при отсутствии контакта, а совместная жизнедеятельность в закрытых коллективах, как правило, порождает неприязнь, антипатию, и отрицательные чувства [2].

### **Материалы и методы**

В данной научной статье были использованы следующие методики и опросники: методика А. Белова, направленная на выявление темпераментной структуры личности; методика Лири, определяющая ведущий тип отношения к окружающим; 16-ти факторный личностный опросник, предназначенный для определения некоторых черт личности (характерологических особенностей), обуславливающих поведение человека в разнообразных ситуациях; личностный опросник FPI, предназначенный для диагностики состояний и свойств личности и социометрическая методика; опросник для выявления типа личности по доминирующему инстинкту и профиля личности по инстинктам, предназначенный для определения преобладающих инстинктов в структуре личности человека [4]; социометрическая методика, которая применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования, с помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп, внутригрупповых взаимоотношениях [5]. Курсантам предлагалось ответить на три вопроса социометрической методики: вопрос № 1 – «К кому вы чаще всего обращаетесь за помощью в учебе?» – когнитивная составляющая совместимости; вопрос № 2 – «С кем вы пойдете на задержание опасного преступника?» – операциональная составляющая совместимости; вопрос № 3 – «К кому бы вы пошли на день рождение?» – эмоциональная составляющая совместимости. По каждому из вопросов были выявлены микрогруппы. В этих микрогруппах определились диады курсантов с взаимными выборами [2]. Также были определены курсанты,

не получившие взаимных выборов, но сами выбирающие кого-либо из сокурсников. Нами были взяты диады курсантов, имеющие взаимные выборы, ответившие на второй вопрос социометрической методики.

С целью обеспечения проведения математико-статистической обработки результатов проведенных исследований, измеренные в ходе проводимого психологического исследования показатели развития индивидуально-психологических характеристик курсантов, обучающихся по гуманитарной и технической специальности, были занесены в базу данных с использованием прикладных программ «Excel 7.0» и «SPSS 17.0 for Windows».

Следующим шагом явилось определение типов распределения данных, так как соответствие или несоответствие нормальности распределения является тем свойством измеренного признака, которое необходимо учитывать при выборе статистических процедур анализа данных.

С помощью программы «SPSS 17.0 for Windows» были рассчитаны значения асимметрии и эксцесса и соответствующие им стандартные ошибки, а также построены гистограммы разброса данных. Результаты показали, что распределение полученных в ходе исследования данных соответствует нормальному виду.

Полученные в ходе исследования результаты были занесены в массив исходных данных таким образом, чтобы можно было формировать группы и подгруппы в соответствии с различными критериями и проводить расчеты на нужном уровне детализации.

## **Результаты**

Для анализа корреляции множества признаков, по результатам социометрической методики, при ответе на второй вопрос социометрической методики, на основе взаимных выборов курсантов обучающихся по гуманитарной специальности был применен факторный анализ, главной целью которого стало уменьшение размерности исходных данных и выявление скрытой причины их согласованной изменчивости. Определение числа факторов производилось с помощью критерия отсеивая Р. Кеттелла. Количество компонент было определено по точке перегиба ( $K-1$ ,  $K$ ,  $K+1$ ) на графике собственных значений и составило 5 факторов (см. рисунок).

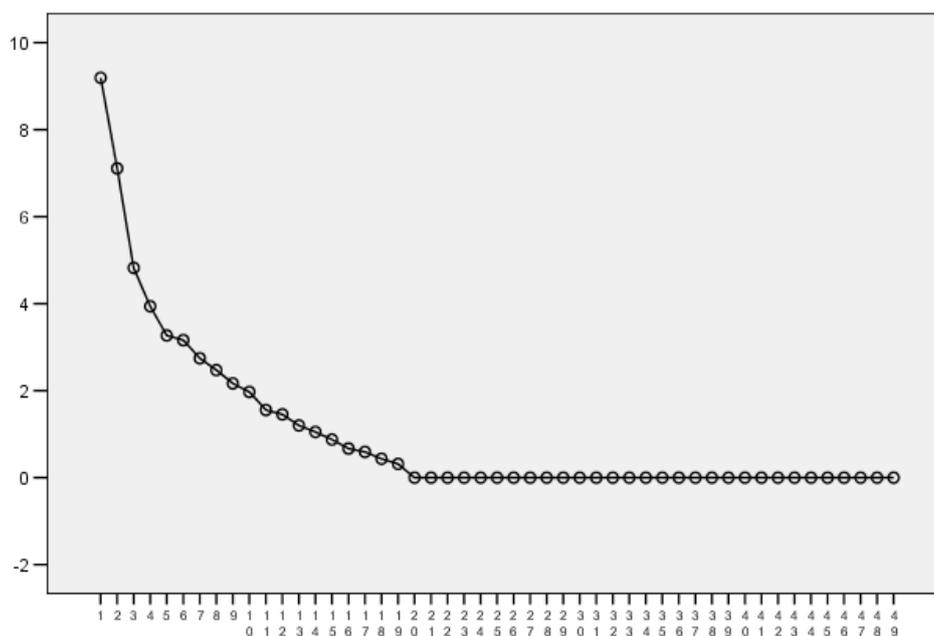


Рисунок. График собственных значений после компонентного анализа 49 показателей исходных измерений индивидуально-психологических характеристик

В качестве метода выделения был использован анализ главных компонент, а в качестве метода вращения – варимакс-вращение Г. Кайзера. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Факторные нагрузки после варимакс-вращения*

Индивидуально-психологические характеристики	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
FPI3 Депрессивность	0,87				
FPI11 Эмоциональная лабильность	0,84				
Holer Холерик	0,82				
C Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	-0,74				
FPI7 Реактивная агрессивность	0,72				
FPI4 Раздражительность	0,72				
Sangu Сангвиник	0,68				
Flegm Флегматик	-0,68				
FPI2 Спонтанная агрессивность	0,66				
FPI8 Застенчивость	0,62				
LIRI6 Зависимый тип отношения к окружающим	0,59				
FPI1 Невротичность	0,58				

Общая психология, психология личности, история психологии  
 General psychology, personal psychology, history of psychology

LIR15 Подчиняемый тип отношения к окружающим	0,52				
LIR11 Авторитарный тип отношения к окружающим		0,85			
LIR17 Дружелюбный тип отношения к окружающим		0,78			
G8 Инстинкт Альтруизма		-0,77			
LIR12 Эгоистичный тип отношения к окружающим		0,76			
FPI10 Экстраверсия – интроверсия		0,68			
O Уверенность в себе – тревожность		-0,66			
A Замкнутость – общительность		0,63			
LIR18 Альтруистический тип отношения к окружающим		0,56			
FPI12 Маскулинизм – феминизм		0,56			
G1 Инстинкт Свободы		0,50			
LIR14 Подозрительный тип отношения к окружающим			0,62		
G6 Инстинкт Продолжения рода			-0,61		
F Сдержанность – экспрессивность			0,59		
LIR13 Агрессивный тип отношения к окружающим			0,58		
G5 Инстинкт Самосохранения			-0,55		
Q4 Инстинкт Исследования			0,52		
Q3 Инстинкт Доминирования			-0,51		
FPI9 Открытость				0,74	
B Интеллект				0,68	
G2 Инстинкт Агрессивности				-0,62	
N Прямолинейность – дипломатичность				-0,60	
Q1 Консерватизм – радикализм				0,60	
E Подчиненность – доминантность					-0,79
I Жесткость – чувствительность					0,69
L Доверчивость – подозрительность					-0,61
G4 Инстинкт Исследования					0,55
Melanh Меланхолик					0,54

Суммарная информативность всех 5-ти факторов составила 57 %, что составляет более половины и считается приемлемым результатом (табл. 2).

Таблица 2

*Показатели информативности факторов*

Компонента	Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Всего	% дисперсии	Кумулятивный %
1	7,75	15,82	15,82
2	6,91	14,10	29,92
3	4,99	10,19	40,12
4	4,35	8,87	48,99
5	4,33	8,84	57,82

В результате полученных данных за взаимосвязью 49-тью исходных измерений индивидуально-психологических характеристик было выявлено действие пяти факторов.

**Фактор 1** имеет наибольшую информативность (15,82 %). Его положительный полюс определяется положительными полюсами следующих переменных: FPI3 депрессивность; FPI11 эмоциональная лабильность; Holer холерик; FPI7 реактивная агрессивность; FPI4 раздражительность; Sangv сангвиник; FPI2 спонтанная агрессивность; FPI8 застенчивость; LIRI6 зависимый тип отношения к окружающим; FPI1 невротичность; LIRI5 подчиняемый тип отношения к окружающим и отрицательными полюсами переменных: С эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; Flegm флегматик. Данный фактор можно обозначить как **«эмоционального поведения»**.

В **факторе 2** (информативность 14,10 %) положительный полюс определяется положительными полюсами следующих переменных: LIRI1 авторитарный тип отношения к окружающим; LIRI7 дружелюбный тип отношения к окружающим; LIRI2 эгоистичный тип отношения к окружающим; FPI10 экстраверсия – интроверсия; А замкнутость – общительность; LIRI8 альтруистический тип отношения к окружающим; FPI12 маскулинизм – феминизм; G1 инстинкт свободы и отрицательными полюсами переменных: G8 инстинкт альтруизма; О уверенность в себе – тревожность. Соответственно фактор 2 может быть идентифицирован как **«отношение к окружающим»**.

Положительные значения **фактора 3** (информативность 10,19 %) определяются положительными полюсами переменных: LIRI4 подозрительный тип отношения к окружающим; F сдержанность – экспрессивность; LIRI3 агрессивный тип отношения к окружающим; Q4 инстинкт исследования и отрицательными полюсами переменными: G6 инстинкт продолжения рода; G5 инстинкт самосохранения. Соответственно данный фактор можно обозначить как **«тип отношения к окружающим»**.

**Фактор 4** (информативность 8,87 %) определяется положительными полюсами следующих переменных: FPI9 открытость; В интеллект; Q1 консерватизм – радикализм и отрицательными полюсами переменных: G2 инстинкт агрессивности; N прямолинейность – дипломатичность. Данный фактор можно идентифицировать как **«открытость»**.

В **факторе 5** (информативность 8,84 %) положительный полюс определяется положительными полюсами следующих переменных: I жесткость – чувствительность; G4 инстинкт исследования; Melanh меланхолик и отрицательными полюсами переменных: E подчиненность – доминантность; L доверчивость – подозрительность. Данный фактор можно обозначить как **«общительность»**.

### **Обсуждение и выводы**

В ходе проведенного исследования были определены диады курсантов, обучающихся по гуманитарной специальности, характеризующиеся взаимными выборами при ответе на второй вопрос социометрической методики («К кому вы чаще всего обращаетесь за помощью в учебе?»).

Было выявлено пять факторов, оказывающих доминирующее влияние на сработанность и совместимость военнослужащих в процессе учебно-профессиональной деятельности, а именно: 1 – «эмоционального поведения», 2 – «отношение к окружающим», 3 – «тип отношения к окружающим», 4 – «открытость», 5 – «общительность».

Определены психологические характеристики, входящие в структуру каждого из пяти факторов, которые обуславливают внутреннее содержание совместимости и сработанности.

### **Список литературы**

1. Губин В.А., Петрук С.А. Прогнозирование успешности деятельности малых групп на основе психологической совместимости ее членов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 3 (50). С. 21–25.

2. Губин В.А., Петрук С.А. Психологические характеристики курсантов гуманитарной специальности, военного ВУЗа, имеющих и не имеющих взаимных выборов в воинском коллективе // Вестник Санкт-Петербургского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации. 2012. июль-сентябрь. № 3 (55). С. 171–174.
3. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. М., 2009. 128 с.
4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007.
5. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковой. М.: Академический Проект, 2010. 384 с.
6. Обозов Н.Н. Совместимости и срабатываемость людей. СПб.: Облик, 2000. 212 с.
7. Платонов К.К. Общие проблемы теории групп и коллективов // в кн.: Коллектив и личность. М., 1975. 117 с.

### References

1. Gubin, V.A., Petruk, S.A. (2012) *Prognozirovanie uspehnosti deyatel'nosti mal'nykh grupp na osnove psikhologicheskoy sovmestimosti ee chlenov* [Predicting the success of small groups based on the psychological compatibility of their members]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh – Psychopedagogics vs. law enforcement*. No. 3-50. pp. 21–25. (In Russian).
2. Gubin, V.A., Petruk, S.A. (2012) *Psikhologicheskie kharakteristiki kursantov gumanitarnoj special'nosti, voennogo VUza, imeyushchikh i ne imeyushchikh vzaimnykh vyborov v voinskom kollektive* [Psychological characteristics of students of humanitarian specialty, military university, who have and do not have mutual elections in the military team] *Vestnik Sankt-Peterburzhskogo Universiteta Ministerstva vnutrennikh del Rossijskoj Federacii – Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*. No. 3 (55). pp. 171–174 (In Russian).
3. Doncov, A. I. (2009) *Problemy gruppovoj splochnosti*. [Problems of group cohesion]. Moscow. 128 p. (In Russian)
4. Karelin, A. A. (2007) *Bol'shaya ehnciklopediya psikhologicheskikh testov* [The Great Encyclopedia of Psychological Tests]. Moscow.: Ehksmo (In Russian).
5. Moreno, YA.L. (2010) *Sociometriya: Ehksperimental'nyj metod i nauka ob obshchestve* [Sociometry: Experimental method and science of society]. Per. s angl. A. Bokovikova. M.: Akademicheskij Proekt. Moscow. 384 p. (In Russian).
6. Obozov, N.N. (2000) *Sovmestimosti i srbatyvaemost' lyudej*. [Social and psychological climate of the enterprise staff]. St. Petersburg. LNPP «Oblik». 212 p. (In Russian).
7. Platonov, K.K. (1975). *Obshchie problemy teorii grupp i kollektivov*. [General problems of group and team theory]. Kollektiv i lichnost'. Moscow. 117 p. (In Russian).

### Вклад соавторов

Губин В.А.: концепция и дизайн исследования; Петрук С.А.: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

### Author contributions

Gubin V.A.: concept and design of the study; Petruk S.A.: collection and analysis of material, statistical data processing.

### Об авторах

**Губин Владимир Алексеевич**, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0002-1279-2215, e-mail: mrgoobin@yandex.ru

**Петрук Сергей Александрович**, капитан-лейтенант, слушатель Высших специальных офицерских классов Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова», Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0002-7842-5768, e-mail: mr.sergey.petruk@gmail.com

### About the authors

**Vladimir A. Gubin**, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Pushkin Leningrad State University. Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID 0000-0002-1279-2215, e-mail: mrgoobin@yandex.ru

**Sergey A. Petruk**, Lieutenant commander, Student of the Higher special officer classes of the Military training and research center of the Navy "naval Academy named after Admiral of the Fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov", Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID 0000-0002-7842-5768, e-mail: mr.sergey.petruk@gmail.com

Поступила в редакцию: 24.10.2020

Received: 24 October 2020

Принята к публикации: 03.12.2020

Accepted: 03 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 159.99

## Человек в экстремальных условиях деятельности

**А. Г. Маклаков**

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Рассмотрены проблемы поведения человека в чрезвычайных ситуациях и экстремальных условиях деятельности. Приведена классификация чрезвычайных ситуаций. Дано обоснование объективных критериев оценки воздействия экстремальных факторов чрезвычайных ситуаций на психику человека. Показана целесообразность использования оценки уровня развития адаптационного потенциала личности для прогнозирования эффективности выполнения профессиональных обязанностей в экстремальных условиях деятельности.

**Ключевые слова:** чрезвычайные ситуации, деятельность в экстремальных условиях, адаптационный потенциал личности, психический барьер адаптации.

**Для цитирования:** Маклаков А.Г. Человек в экстремальных условиях деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 165–180.

## A person in extreme working conditions

**Anatolii G. Maklakov**

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

The problems of human's behavior in emergency conditions are shown in the article. Classification of emergency conditions are given in the article. In the article were given advance arguments what objective criteria can be used in attempt to assess influence of emergency factors on human's psychic. It was shown that personal adaptional potential can be used as the prognoses criterion of labor activity's effectiveness in emergency conditions.

**Key words:** emergency conditions, activity in emergency conditions, personal adaptional potential, psychical barrier of adaptation.

**For citation:** Maklakov, A.G. (2020) Chelovek v ekstremal'nykh usloviyakh deyatel'nosti. [A person in extreme working conditions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. 1. pp. 165–180. (In Russian).

## **Введение**

Никто из живущих на земле не застрахован от ситуации, когда возникает реальная угроза жизни. В истории человечества не было ни одного периода, когда бы отсутствовала вероятность возникновения угрозы жизни не только для конкретного человека, но и для значительных групп людей. Несмотря на то, что человечество активно развивается как в техническом, так и в культурном плане, вероятность возникновения таких ситуаций не устранена. Полностью устранить возможные угрозы человеческой жизни весьма непросто, поскольку существует множество причин, обуславливающих возникновение угрожающих жизни ситуаций.

В научной литературе подобные ситуации чаще всего обозначаются как «экстремальные ситуации». Следует отметить, что данное понятие включает в себя целый перечень явлений, которые существенно отличаются друг от друга. С точки зрения психологической науки, возникновение экстремальных ситуаций связано с двумя основными группами явлений. Во-первых, это собственно чрезвычайные ситуации. Во-вторых, возникновение экстремальных ситуаций при выполнении определенного вида профессиональной деятельности. Причем имеется в виду, что, выполняемая деятельность, имеет определенную специфику, которая изначально предполагает вероятность складывания экстремальной ситуации. К числу подобных профессий относятся, прежде всего, профессии особого риска: пожарные, военнослужащие и др. Следовательно, для них возникновение экстремальных ситуаций является специфическим условием деятельности.

Рассматривая эти два явления: экстремальные условия деятельности и экстремальные ситуации (возникшие вследствие чрезвычайных обстоятельств) следует понимать, что данные явления не тождественны. Именно поэтому люди, оказавшиеся в экстремальных ситуациях, возникших в результате воздействия неблагоприятных факторов, и люди выполняющие профессиональные обязанности в экстремальных условиях ведут себя по-разному. Чем это обусловлено?

## **«Экстремальная ситуация» и «экстремальные условия деятельности»: методологические аспекты**

Для того, чтобы ответить на этот вопрос надо рассмотреть ряд отличий понятия «экстремальная ситуация» и «экстремальные условия деятельности». Главное отличие между ними заключается в происхождении данных явлений. Экстремальная ситуация, как правило, возникает внезапно, а самое главное, ее возникновение не зависит от желания человека. В то же время деятельность человека в экстремальной ситуации осуществляется осознанно. Если при возникновении экстремальной ситуации, большинство людей не готово к ней, то при деятельности в экстремальных условиях человек в большей или меньшей степени готов к тому, с чем столкнется. Если при возникновении экстремальной ситуации у значительной части участников подобных событий отмечаются признаки нарушения регуляции поведения, то при деятельности в экстремальных условиях человек контролирует свое поведение и целеустремленно выполняет профессиональные обязанности.

Следует отметить, что в официальных документах экстремальные ситуации, как правило, называются чрезвычайными ситуациями. Принципиального различия между этими терминами в отношении конкретного человека или группы людей нет. Основное отличие состоит в том, что когда речь идет о чрезвычайной ситуации, то обстоятельства, возникшие вследствие каких-либо экстремальных факторов, рассматриваются с позиции органов государственного управления, т. е. с точки зрения организации мероприятий, направленных на ликвидацию последствий крайне неблагоприятной ситуации. Такая трактовка возникшей экстремальной ситуации предполагает расчет необходимых сил и ресурсов необходимых для ликвидации ее последствий. Соответственно, при расчете необходимых материальных и социальных затрат, учитываются и ресурсы необходимые для оказания медико-психологической помощи. Что же из себя представляют чрезвычайные ситуации?

Под *чрезвычайной ситуацией* подразумевается совокупность проявлений дестабилизирующих факторов, нарушающих заданное функционирование социальной системы. К дестабилизирующим факторам относятся: природные (стихийные бедствия); антропогенные (чрезвычайные ситуации, вызванные деятельностью человека); биологические (эпидемии и пандемии); экологические (окружающая среда); социальные.

Вышеуказанные, дестабилизирующие факторы можно рассматривать как качественные характеристики чрезвычайных ситуаций. Однако помимо качественных, чрезвычайные ситуации обладают рядом других характеристик.

Так, по темпам распространения все чрезвычайные ситуации могут быть «взрывными» и «плавными». К категории взрывных относятся чрезвычайные ситуации, которые возникают внезапно и в очень короткое время охватывают значительные по площади территории, а также подвергают реальной угрозе жизнь большого количества людей. К категории «плавных» относятся чрезвычайные ситуации, которые характеризуются прогнозируемостью появления и относительно медленным распространением по пограничным с эпицентром территориям.

Все чрезвычайные ситуации можно охарактеризовать по крайней мере еще по двум параметрам: по масштабности и причинам происхождения. К основным критериям масштабности чрезвычайной ситуации относятся: количество пострадавших, и площадь территории, на которой возникла чрезвычайная ситуация, размер экономического ущерба. Чаще всего, специалисты, решающие проблемы ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, по уровню масштабности все чрезвычайные ситуации разделяют на шесть категорий: локальные, местные, территориальные, региональные, федеральные, трансграничные.

Следует подчеркнуть, что масштабность чрезвычайной ситуации или катастрофы обусловлена не только территорией охвата. Связь масштабности катастрофы и территории (что отражено в классификации чрезвычайных ситуаций) обусловлено и тем, что чем больше охват территории, тем большее количество людей, оказываются подвергнутыми смертельному риску, тем более масштабны экономические потери и разрушения.

Чрезвычайные ситуации по причине своего возникновения могут быть отнесены к одному из четырех основных типов: стихийные бедствия (геоклиматические или природные), технологические катастрофы (техногенные), экологические и социальные катастрофы (социогенные). Следует отметить, что все вышперечисленные виды катастроф на полном основании можно было бы объединить в две группы. Так, техногенные, экологические и социальные катастрофы могут быть объединены в одну группу антропогенных катастроф, поскольку основная причина этих катастроф кроется в результатах деятельности самого человека. А во вторую

группу вошли бы природные катастрофы. Однако, учитывая существенные различия в протекании различных антропогенных катастроф, при решении практических задач и научных исследований, чаще всего, опираются на четырехвидовую классификацию.

Большинство внезапно возникших чрезвычайных ситуаций (стихийных бедствий) сопровождаются значительными человеческими жертвами. Так крупнейшее наводнение произошедшее в Китайской провинции Хэнань в 1887 году привело к гибели свыше 900 тысяч человек. Более 500 тысяч человек погибло в результате наводнения 12–13 ноября 1970 года в районе островов и побережья Бенгальского залива. В 1896 году цунами Мэдзи-Санридзу обрушился на побережье Японии, в результате было уничтожено 10 тысяч домов и погибло свыше 27 тысяч человек [1].

XXI век не стал исключением. 26 декабря 2004 год в акватории Индийского океана близ острова Сумарта (Индонезия) в результате землетрясения силой 8,9 балла по шкале Рихтера, вызвавшего цунами, произошло затопление прибрежных районов. В результате погибло около 225 тысяч человек, а общее число пострадавших составило около 2,2 миллиона человек.

Следует отметить, что, по мнению целого ряда специалистов, вероятность стихийных бедствий в наше время не только не уменьшилась, но наоборот – существенно возросла. У этого феномена есть целый ряд причин: это и использование опасных технологий, и ухудшение экологии, и обострение политической ситуации в мире и т.д. Почему данная тенденция является весьма актуальной для психологической науки?

Говоря о последствиях стихийных бедствий и технологических катастроф для здоровья людей, необходимо иметь в виду не только наличие санитарных потерь, вызванных поражающими факторами (ударная волна, утопление, пожары и др.), но и воздействие на человека психотравмирующих обстоятельств, приводящих к разнообразным психическим и соматическим нарушениям.

### **Психогенные нарушения в экстремальных ситуациях и психологическая устойчивость. Материалы и методы изучения**

Исследователи, изучавшие частоту психических нарушений при землетрясениях, приходят к выводу, что в момент воздействия острые реактивные психозы возникают у 10–25 % пострадавшего населения, а на

последующих этапах катастрофы число лиц, у которых выявлены нарушения достигает 35 % и более. Например, было установлено (F. Ahearn, 1981), что в течение года после землетрясения в Манагуа количество госпитализированных в психиатрической клинике увеличилось в 2 раза, а невротические и психосоматические нарушения у пострадавших отмечались еще на протяжении ряда лет. Подобные явления наблюдаются и при других стихийных бедствиях и катастрофах. Так, при взрыве газопровода в Башкирии изменения в психической сфере были обнаружены практически у 100 % пострадавших. Среди психопатологических синдромов преобладали астенодепрессивные состояния (56 %), психогенный ступор (23 %) и психомоторное возбуждение (11 %) (Решетников М.М. и др., 1990).

Все это обуславливает необходимость оказания специализированной медико-психологической помощи пострадавшим. При этом следует отметить, что у значительного количества пострадавших нарушения будут носить не патологический, а пограничный характер, что определяет целесообразность привлечения специалистов-психологов для оказания психологической помощи пострадавшим. В свою очередь, для того, чтобы эффективно оказывать помощь, необходимо понимать то, что вызывает психогенные нарушения в экстремальных ситуациях и как оценить степень воздействия на психику неблагоприятных факторов экстремальных ситуаций. Кроме этого, самостоятельной проблемой является изучение психологических механизмов, обуславливающих поведение человека в экстремальных условиях.

Как показывают многочисленные исследования, проводимые в рамках изучения, самых разнообразных экстремальных ситуаций, стихийных бедствиях и технологических катастроф, большинство людей (примерно около 70–75 %) в первые мгновения возникновения экстремальных ситуаций оказываются «ошеломлёнными» и малоактивными, теряют контроль над своими поступками. В научной литературе имеется яркое описание психического состояния пострадавшего населения при землетрясении в Ашхабаде. У людей, перенесших тяжелейший моральный удар, возникло состояние своеобразного ступора, выразившегося глубокой внутренней замкнутостью, абсолютным безразличием к окружающему. Люди двигались, как механизмы, не обращая никакого внимания на сигналы автомобилей, на крики и стоны раненых, на трупы убитых людей, лежавших на улицах и во дворах. Значительные по силе подземные

толчки, повторявшиеся в течение длительного времени после первого землетрясения, поддерживали это психическое состояние, вновь и вновь вызывая у значительной части людей состояние ужаса.

Однако следует отметить, что даже в самых тяжёлых экстремальных условиях около 25 % людей сохраняют самообладание, правильно оценивают ситуацию, чётко и решительно действуют в соответствии с обстоятельствами (Волович В. Г., 1983; Tyhurst J., 1951). Например, по данным исследователей (D. Petrovic, M. Popovic) изучавших последствия сильного землетрясения в Югославии, острые реактивные состояния наблюдались у всех пострадавших. Однако примерно у 20 % это состояние быстро прошло, хотя у 70 % оно продолжалось от нескольких часов до 2–3 суток, а у 10 % наблюдались даже серьезные психические расстройства, требовавшие специальной медицинской помощи и лечения. Чем обусловлено данное явление? Почему существуют люди, которые не подвержены общей панике и сохраняют адекватность психического состояния и регуляции поведения?

С высокой долей достоверности, можно утверждать, что такое поведение данной группы людей в экстремальных ситуациях обусловлено их индивидуально-психологическими особенностями и личностными качествами. Выявление этих характеристик и качеств является одной из самых актуальных задач психологов, решающих задачи психологического обеспечения деятельности в экстремальных условиях. В настоящее время уже накоплены определенные сведения, позволяющие получить некоторое представление о том, что помогает людям вести себя адекватно в самых сложных условиях.

### **Оценка личностного адаптационного потенциала**

Если проанализировать имеющуюся научную литературу, как отечественную, так и зарубежную, то основными психологическими качествами, обуславливающие особенности поведения человека в экстремальных условиях являются: уровень нервно-психической устойчивости, степень сохранности морально-нравственной сферы, ощущение своей значимости для окружающих. Следует отметить, что данные качества входят в понятия «Личностный адаптационный потенциал». Соответственно, используя для диагностики личности тест МЛО «Адаптивность» можно спрогнозировать, как себя будет вести человек при возникновении

экстремальных ситуаций. Сохранит ли он при возникновении экстремальных ситуаций способность адекватно действовать, либо потеряет контроль над своим поведением. В этом нет ничего удивительного, поскольку тест и создавался для оценки психических качеств человека, обуславливающих возможность человека эффективно действовать в самых сложных и даже экстремальных условиях.

Вероятно, следует напомнить, что тест «Адаптивность», по своей сути является практической реализацией концепции адаптационного потенциала личности, которая была сформулирована в результате изучения психологических особенностей людей при деятельности в экстремальных условиях. Основные положения данной концепции состоят в следующем:

1. Адаптация – это не только процесс, но и свойство любой живой саморегулируемой системы, которое состоит в способности приспособляться к изменяющимся условиям внешней среды. Уровень развития данного свойства определяет интервал изменения условий и характера деятельности, в рамках которого возможна адаптация для конкретного индивида.

2. Адаптационные возможности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды.

3. Оценить адаптационные возможности личности возможно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. К данным характеристикам следует отнести: уровень нервно-психической устойчивости, самооценки личности, уровень социальной поддержки (ощущение значимости для окружающих), уровень конфликтности, наличие опыта общения, степень ориентации на общепринятые нормы поведения и требования коллектива. Чем выше показатели перечисленных характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться.

4. Психологические особенности личности, определяющие возможность успешной социальной адаптации, взаимосвязаны между собой и составляют интегральную характеристику психического развития – личностный адаптационный потенциал. Показатели личностного адаптационного потенциала содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик личности общепринятым нормам психического состояния.

С позиции данной концепции, чрезвычайная ситуация может быть рассмотрена в качестве одного из многочисленных вариантов внешних обстоятельств, обуславливающих «запуск» адаптационных перестроек организма и психики человека. Однако чрезвычайная ситуация – весьма специфическое явление. Главная ее особенность состоит в том, что для нее характерно наличие реальной витальной угрозы для всех, кто в ней оказался. Соответственно, главным психогенным фактором, к которому должен адаптироваться человек является то, что существует реальная вероятность гибели. Но может ли человек адаптироваться к тому, что может погибнуть? Если он свыкается с мыслью о том, что в возникшей чрезвычайной ситуации должен погибнуть, то вряд ли следует говорить о том, что он адаптировался к новым условиям. Скорее всего, в этом случае следует оценивать степень его психической адекватности и соответствие психических показателей его состояния общепринятой норме.

Несмотря на то, что адаптироваться к условиям реальной витальной угрозы фактически невозможно, существуют группы профессий, представители которых выполняют профессиональные обязанности в экстремальных условиях. Если же адаптация к экстремальным условиям в полном объеме невозможна, то эффективное выполнение деятельности представителями данных профессий объясняется наличием у них определенных психических и физиологических ресурсов, которые и позволяют человеку в течение определенного времени успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

По мнению известного советского и российского психиатра Ю.А. Александровского, для каждого человека характерно наличие определенного интервала внешних воздействий, при которых он сохраняет способность адекватно рассуждать и эффективно действовать. Если же психоэмоциональные воздействия превышают допустимые границы, то происходит срыв психической адаптации. Данное явление Ю.А. Александровским было названо «барьером психической адаптации». Согласно

утверждению Александровского, человек не в состоянии адаптироваться к условиям, превышающим возможности его организма и психики. С этой точки зрения, адаптационный потенциал личности является тем оценочным критерием развития психики человека, который позволяет говорить не только о возможностях адаптации человека к сложным условиям деятельности, но и о предполагаемой продолжительности эффективной деятельности человека в условиях, когда адаптация в полном объеме фактически невозможна.

Подтверждением данного утверждения, являются данные психологического обследования лиц, выполняющих профессиональные обязанности в условиях наличия реальной витальной угрозы. Так, в табл. 1 представлены результаты оценки психического состояния военнослужащих, принимавших в течение 1,5–2 месяцев участие в военном локальном конфликте.

Таблица 1

*Значение базовых шкал СМИЛ у лиц с различным уровнем адаптационных возможностей, находящихся в экстремальных условиях деятельности*

Шкалы СМИЛ	1 группа	2 группа	3 группа
L	62,75 ± 0,46	60,39 ± 0,32***	53,70 ± 0,97***
F	55,62 ± 0,97	62,21 ± 0,34*	72,97 ± 0,31***
K	56,62 ± 0,76	58,32 ± 0,46	47,88 ± 0,29***
Hs	63,37 ± 0,84	66,21 ± 0,48**	67,28 ± 0,27***
D	45,87 ± 0,88	55,61 ± 0,48***	62,09 ± 0,39***
Hу	49,62 ± 0,83	52,71 ± 0,43**	54,41 ± 0,36***
Pd	50,25 ± 0,71	55,67 ± 0,35***	58,89 ± 0,37***
Mf	50,87 ± 0,67	55,21 ± 0,38***	59,55 ± 0,43***
Pa	53,87 ± 0,70	57,10 ± 0,35***	65,59 ± 0,32***
Pt	50,12 ± 0,44	59,78 ± 0,36***	65,87 ± 0,37***
Sc	45,37 ± 0,60	66,64 ± 0,38***	71,73 ± 0,42***
Ma	55,00 ± 0,85	57,14 ± 0,30*	65,79 ± 0,39***
Si	42,14 ± 0,80	47,96 ± 0,47***	50,37 ± 0,41***

Примечание: в таблице приведены значения в виде показателей  $M \pm m$ ;  
указана достоверность различий лиц 2 и 3 групп по отношению к 1 группе  
1 группа – лица с более высокими показателями адаптационных возможностей личности  
2 группа – лица со средними показателями адаптационных возможностей личности  
3 группа – лица с более низкими показателями адаптационных возможностей личности

Как следует из табл. 1, военнослужащие, обладающие более высоким адаптационным потенциалом, несмотря на относительно длительное пребывание в экстремальных условиях, существенно отличаются в лучшую сторону от других военнослужащих по показателям соответствия психической норме.

Также следует отметить, что в ходе данного исследования все военнослужащие были разделены на 3 группы, в зависимости от степени эффективности выполнения служебных обязанностей. Затем было проведено сравнение этих групп по уровню развития адаптационного потенциала личности. Результаты проведенного сравнения представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Соотношение характеристик по шкалам теста МЛО между группами военнослужащих, различающихся по эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях*

	1 группа	2 группа	3 группа
ПР	10,42 ± 0,47	21,71 ± 0,65***	40,72 ± 1,08***
КП	10,52 ± 0,37	12,57 ± 0,50***	14,45 ± 0,59***
МН	7,41 ± 0,37	7,28 ± 0,38	9,27 ± 0,53***
ЛАП	28,28 ± 0,58	41,57 ± 0,91***	64,63 ± 1,25***

Примечание: в таблице приведены значения в виде  $M \pm m$ ;

1 группа – лица с высокими показателями эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях

2 группа – лица с удовлетворительными показателями эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях

3 группа – лица с низкими показателями эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях

\*\*\* –  $p < 0,001$

Также следует отметить, что лица с более высоким уровнем развития адаптационного потенциала личности, существенно быстрее восстанавливаются в постстрессовый период. В таблице 3 представлены результаты сравнения показателей самочувствия лиц, перенесших воздействие реальной витальной угрозы в период реабилитации.

*Характеристика самочувствия, активности, настроения  
и реактивности пострадавших с различным уровнем личностного  
адаптационного потенциала в поставарийный период  
(этап реабилитации)*

Характеристики	Первая группа	Третья группа
самочувствие	6,35 ± 0,09	5,45 ± 0,10***
настроение	6,65 ± 0,06	5,10 ± 0,10***
активность	6,52 ± 0,06	4,10 ± 0,09***
реактивность	26,75 ± 1,01	43,10 ± 1,32

Примечание: группа 1 – лица с высоким личностным адаптационным потенциалом  
группа 3 – лица с низким личностным адаптационным потенциалом

Таким образом, адаптационный потенциал личности действительно может выступать в качестве оценочного критерия развития личностных качеств человека, обуславливающих вероятность сохранения адекватности поведения, в случае внезапно возникшей чрезвычайной ситуации и эффективности деятельности, в случае выполнения профессиональных обязанностей в экстремальных условиях. Однако при прогнозировании последствий воздействия экстремальных факторов на человека учет только лишь психологических особенностей самого человека недостаточно. Существует еще одна проблема, которую необходимо решать.

**Критерии оценки степени воздействия на психику человека неблагоприятных факторов экстремальной ситуации. Пандемия COVID-19 как психотравмирующий фактор**

Другой проблемой в решении задач оказания медико-психологической помощи пострадавшим является оценка степени воздействия неблагоприятных факторов на психику человека. В чем суть этой проблемы? Дело в том, что для того, чтобы объективно оценить степень воздействия на психику человека неблагоприятных факторов экстремальной ситуации необходимо использовать какой-то объективный критерий. Поведение человека не может выступать в качестве такого критерия, поскольку, как известно, два человека, находясь в одних и тех же условиях, будут себя вести по-разному. Это обусловлено тем, что они обладают разным уровнем развития личностных качеств, обуславливающих возможность сохранения адекватности при возникновении экстремальной ситуации. Кроме

того, они могут по-разному оценивать происходящие события. Соответственно, для оценки реального воздействия неблагоприятных факторов на психику человека нужен объективный критерий, не зависящий от субъективных характеристик самого человека. Таким объективным критерием может выступать степень выраженности реальной угрозы для жизни.

Данный критерий в большинстве экстремальных ситуаций не зависит от человека, а обусловлен теми неблагоприятными факторами, которые, по сути, являются характеристиками той деятельности, которую он выполняет или той чрезвычайной ситуацией, в которой оказался человек. Если проанализировать имеющуюся научную литературу, то большинство чрезвычайных (экстремальных) ситуаций можно отнести к одному из трех типов: витальная угроза возможна, витальная угроза возникает периодически, витальная угроза присутствует (реальна). При этом не вызывает сомнения тот факт, что, чем отчетливее выражена угроза жизни, тем сильнее психоэмоциональные нагрузки, которые испытывает человек.

Однако степень выраженности витальной угрозы – это не единственный объективный критерий, который следует учитывать при оценке степени воздействия неблагоприятных факторов на психику человека. Другим таким объективным критерием, вероятно, является время воздействия неблагоприятных факторов на человека. Можно полагать, что, чем больше временной период, в течение которого оказывается воздействие факторов экстремальной обстановки на человека, тем более существенно их воздействие и на психику человека. Соответственно, чем больше времени провел человек в экстремальной обстановке, тем более существенны будут последствия для его психического состояния.

Еще одним объективным критерием, позволяющим оценить степень перенесенных человеком психогенных воздействий, является скорость возникновения экстремальной ситуации. Анализ существующих информационных источников и научной литературы, посвященных проблемам ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, позволяет говорить о том, что все чрезвычайные ситуации возникают внезапно или развиваются плавно (постепенно). Можно полагать, что чем более внезапно произошла чрезвычайная ситуация и чем более выражена витальная угроза, тем сильнее потрясения, которые испытывает человек. Однако следует иметь в виду, что плавно развивающаяся чрезвычайная ситуация также не проходит бесследно для человека и имеет свою специфику.

В настоящее время вариант экстремальной ситуации, характеризующейся плавным развитием событий, особо актуален. Это обусловлено тем, что весь мир оказался в чрезвычайной ситуации, вызванной пандемией, объявленной ВОЗ в связи с распространением вируса COVID-19. Пандемия является одним из видов чрезвычайных ситуаций, которая имеет ряд своих особенностей.

Одной из главных особенностей пандемии, вызванной вирусом COVID-19, является то, что в большинстве люди не сталкивались на первых этапах возникновения пандемии с признаками реальной угрозы их жизни. Поэтому многие, как показывает опыт, даже не верили в существование коронавируса. Однако жители территорий, на которых отмечается весьма высокий уровень смертности, очень быстро осознали существование угрозы. Можно полагать, что в случае продолжения пандемии и увеличения смертности число лиц с повышенным уровнем нервно-психического напряжения также увеличится. Более того, можно полагать, что панические реакции станут весьма распространенными среди населения развитых стран.

Следует отметить, что в условиях пандемии, которая сейчас наблюдается фактически во всех странах мира, психогенным фактором является не только осознание существующей опасности, но и вынужденной самоизоляции. То, как вынужденная самоизоляция влияет на психику человека, ученые начали изучать еще задолго до пандемии. Например, в 2015 году Джулианна Холт-Лунстад установила, что отсутствие социальных связей оказывает такой же риск для здоровья, как и курение 15 сигарет в день или злоупотребление алкоголем. Также, согласно ее наблюдениям, одиночество и самоизоляция в 2 раза вреднее для физического и психического здоровья, чем ожирение, а также значительно повышает риск преждевременной смертности [4].

На основе исследований проведенных L.C. Hawkey и J.P. Capitanio в 2015 году было установлено, что социальная изоляция повышает риск: депрессии; нарушений сна; нарушения исполнительной функции; ухудшения работы сердечно-сосудистой системы; ослабления иммунитета [5]. В 2019 году группа американских исследователей изучили данные более чем 580 тысяч взрослых и обнаружили, что социальная изоляция повышает риск преждевременной смерти. Причем если у чернокожих самоизоляция повышает риск преждевременной смерти в 2 раза, то у белокожих –

на 60–84 %. Кроме того, ими также было установлено, что отсутствие социальных связей наносит ущерб не только физическому, но и психическому здоровью человека, а также в определенной степени способствует снижению когнитивных показателей [6].

### **Выводы**

Таким образом, можно с полным основанием полагать, что продолжение пандемии будет способствовать увеличению невротизации и психопатизации населения. Вполне вероятно, что в разных странах данная тенденция будет проявляться по-разному, но однозначно можно утверждать, что медико-психологическая помощь в условиях пандемии будет крайне востребована. Учитывая тенденции современного общества, которые указывают на возрастание количества чрезвычайных ситуаций, обострение политической обстановки в мире, а также возникновение новых пандемий (о чем предупреждает ВОЗ), профессиональную подготовку психологов следует осуществлять с учетом того, что могут возникнуть ситуации, когда психологу придется выполнять свои профессиональные обязанности в экстремальных условиях.

Принципиальная возможность осуществления подготовки профессиональных психологов по направлению «психологическое обеспечение деятельности в экстремальных условиях», обусловлена тем, что существуют методы оценки психологических характеристик человека, позволяющих ему успешно действовать в подобных ситуациях, а также существуют объективные критерии оценки экстремальной ситуации с точки зрения ее воздействия на психику человека. Наличие этих двух групп оценочных критериев позволяет осуществлять как прогнозирование поведения человека в экстремальных ситуациях, так и определять возможные последствия для психики участников подобных событий.

### **Список литературы**

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. М.: Зевс, 1997. 570 с.
2. Волович В. Г. Человек в экстремальных условиях природной среды. М.: Мысль, 1983. 203 с.
3. Ahearn F. Disaster and mental health: A pre- and post-earthquake comparison of psychiatric admission rates // *Urban and social change review*. 1981. Vol. 14. P. 22—28.
4. Julianne Holt-Lunstad, Timothy B. Smith, Mark Baker, Tyler Harris, David Stephenson, 2015. – Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review.

5. Louise C. Hawkey and John P. Capitanio, 2015. – Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: a lifespan approach.

6. Cassandra I Alcaraz, Katherine S Eddens, Jennifer L Blase, W Ryan Diver, Alpa V Patel, Lauren R Teras, Victoria L Stevens, Eric J Jacobs, Susan M Gapstur, American Journal of Epidemiology, Volume 188, Issue 1, January 2019, P. 102–109. – Social Isolation and Mortality in US Black and White Men and Women.

### References

1. Aleksandrovskiy, YU. A. (1997) *Pogranichnyye psikhicheskiye rasstroystva*. [Borderline mental disorders]. Moskow: Zevs. (In Russian).

2. Volovich, V. G. (1983) *Chelovek v ekstremal'nykh usloviyakh prirodnoy sredy* [Man in extreme conditions of the natural environment]. Moskow: Mysl'. (In Russian).

3. Ahearn F. (1981) Disaster and mental health: A pre- and post-earthquake comparison of psychiatric admission rates // Urban and social change review. Vol. 14. pp. 22–28.

4. Julianne Holt-Lunstad, Timothy B. Smith, Mark Baker, Tyler Harris, David Stephenson, 2015. – Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review.

5. Louise C. Hawkey and John P. Capitanio, 2015. – Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: a lifespan approach.

6. Cassandra I Alcaraz, Katherine S Eddens, Jennifer L Blase, W Ryan Diver, Alpa V Patel, Lauren R Teras, Victoria L Stevens, Eric J Jacobs, Susan M Gapstur, American Journal of Epidemiology, Volume 188, Issue 1, January 2019, Pages 102–109. – Social Isolation and Mortality in US Black and White Men and Women.

### Об авторе

**Маклаков Анатолий Геннадьевич**, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

### About the author

**Anatolii G. Maklakov**, Doctor of Psychology, Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

Поступила в редакцию: 20.11.2020

Received: 20 November 2020

Принята к публикации: 02.12.2020

Accepted: 02 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК 159.9

## Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей в турецкой и российской выборках

***В. И. Михайлов, О. Н. Моторина***

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Во введении обоснована актуальность исследования, обусловленная необходимостью уточнения параметров зрелого возраста в различных культурах, определением универсальных черт личности, свойственных всем национальностям, а также специфических особенностей, характеризующих только российскую или только турецкую культуру.

**Материалы и методы.** В ходе исследования был использован метод сравнительного анализа. В исследовании приняли участие 316 представителей туркоговорящей выборки и 262 представителя русскоязычной выборки. Отбор в группы исследования осуществлялся в процессе консультативной работы, а также при помощи дипломатического ведомства. В качестве методов исследования были использованы методики ИЖС, ИТО, SACS, методика Розена, методика исследования социальной фрустрации, методика Столина.

**Результаты исследования.** Итоги исследования представлены поэтапно по методикам, используемым в результате сравнительного анализа. Сравнительный анализ проводился с помощью использования метода Стьюдента. Анализ показал наличие значительных различий между выборками, в основном, по параметрам личностных особенностей.

**Обсуждение и выводы.** Обобщение результатов исследования позволило сделать вывод о том, что к универсальным чертам, свойственным рассматриваемым культурам, можно отнести, в основном, личностные особенности (смысло-жизненные ориентации, экстраверсию, эмоциональную лабильность, отсутствие склонности к социальной фрустрации и т.д.). Поведенческие особенности и защитные реакции дают более значительный разброс показателей, характеризуя специфику турецкой выборки в области социальных отношений (отношение к старшим и чужим, усиление блока защитных реакций, снижение эгоистических тенденций) и отношения к себе. В российской выборке к таким показателям были отнесены личностные особенности, связанные с экзистенциальными проблемами, сензитивностью, спонтанностью, а также отсутствием склонности к неконструктивным поведенческим реакциям.

**Ключевые слова:** культура, зрелость, поведение, социально-психологические особенности, личностные особенности, универсальные и специфические черты.

**Для цитирования:** Михайлов В.И., Моторина О.Н. Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 181–198.

## Comparative Analysis of Individual Psychological Characteristics in Turkish and Russian Samples

*Vyacheslav I. Mikhailov, Olga N. Motorina*

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the introduction, the relevance of the study is justified by the need to clarify the parameters of adulthood in various cultures, the definition of universal personality traits that are characteristic of all cultures, as well as specific features that characterize only Russian or only Turkish culture.

**Materials and methods.** In the course of the research, the method of comparative analysis was used. The study involved 316 representatives of the Turkish-speaking sample and 262 representatives of the Russian-speaking sample. The selection for the study groups was carried out in the course of Advisory work and the work of the diplomatic Department. The research methods used were IHS, ITO, SACS, Rosen's method, social frustration research method, and Stolin's method.

**Research result.** The results of the study are presented in stages according to the methods used as a result of comparative analysis. The comparative analysis was performed using the Student's method. The analysis showed that there were significant differences between the samples, mainly in terms of personal characteristics.

**Discussion and conclusions.** Generalization of the research results allowed us to conclude that the universal features inherent in the studied cultures can be attributed mainly to personal characteristics (life orientations, extroversion, emotional lability, lack of propensity to social frustration, etc.). while behavioral features and defensive reactions give a more significant spread of indicators, characterizing the specifics of the Turkish sample in the field of social relations (attitude to elders and others, strengthening of the block of protective reactions, reduction of egoistic tendencies) and self-attitude. In the Russian sample, such indicators included personal characteristics associated with existential problems, sensitivity, spontaneity, and lack of propensity for non-constructive behavioral reactions.

**Key words:** culture, maturity, behavior, socio-psychological characteristics, personal characteristics, universal and specific features.

**For citation:** Mikhailov, V. I., Motorina, O. N. (2020). Sravnitel'nyj analiz individual'no-psikhologicheskikh osobennostej v tureckoj i rossijskoj vyborkakh [Comparative Analysis of Individual Psychological Characteristics in Turkish and Russian Samples]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 181–198. (In Russian).

## **Введение**

Процессы глобализации и цифровизации общества приводят к тому, что условия развития индивидуально-психологических особенностей представителей различных культур все в большей мере приобретают общие черты, свойственные всем членам общества. Однако, современный контекст развития оставляет место и формированию индивидуальности, которая проявляет себя как на уровне каждого отдельного человека, так и на уровне общества и социальных отношений. Более значительной становится разница в формировании индивидуальности в восточных и западных сообществах, что обусловлено не только культуральной спецификой и религиозными традициями, но и особенностями территориального расположения, устоями, свойственными субкультуральным группам и т.д.

Именно последнее обусловило разработку плана сравнительного исследования культуральных групп, принадлежащих к различным социальным сообществам. Исходя из этого, в исследовании приняли участие представители российской и турецкой выборок в количестве 578 человек. Выбор тестов для сравнительного анализа производился с учетом универсального подхода к исследованию личности, позволяющему нивелировать различия в культурах. Тестовый материал, как правило, подбирался с учетом точечного исследования отдельных показателей (а не типологического подхода).

Объектом исследования стали люди, достигшие зрелого возраста. Предметом исследования стали индивидуально-психологические особенности людей зрелого возраста. Новизна исследования заключалась в выделении универсальных и специфических черт личности и поведения, свойственных русской и турецкой культурам.

Целью исследования стало проведение сравнительного анализа индивидуально-психологических особенностей людей зрелого возраста, включая социально-психологические и поведенческие параметры, а также выявление устойчивых, неизменных и динамичных, специфических показателей, свойственных каждой культуре.

## Обзор литературы

Теоретические исследования в области изучения культуры позволяют говорить о значительном влиянии бытия на структуру психологических особенностей [1; 7; 9; 13; 18; 19; 20]. Большой вклад в развитие данного направления внесли зарубежные психологии. Однако, в работах М. Коула делается вывод о неоднозначном отношении к изучению внутренних и внешних связей, возникающих в процессе усвоения человеком культуры в целом. Подобной точки зрения придерживаются и R. D'Andrade, C. Strauss, S. Harkness, C. Super и др. [8; 21; 17; 24–26].

Особого внимания в этой связи заслуживают работы, основанные на изучении так называемых процессов горизонтальной и вертикальной культуральной трансмиссии, проявляющих себя в структуре влияний со стороны старших членов общества, а также влияний внутри самого поколения. А вот усвоение таких влияний Н.Л. Москвичева и Е.В. Зиновьева связывают с формированием особенностей восприятия человека и структурой жизненных сценариев, профессиональной средой и т.д. [12].

Не меньшее влияние на структуру индивидуальных особенностей представителей культуры оказывают и механизмы, запускающие процесс идентификации, который, в конечном итоге, рассматривается как результирующий элемент личной истории и конкретной историко-культурной ситуации [4–6]. К общепризнанным механизмам, регулирующим культуральные особенности, можно отнести: традиции, обычаи, обряды, ритуалы, а также ряд правовых норм, имеющих отношение к наиболее важным для общества зонам отношений субъекта, которые регулируются гражданским и уголовным кодексом. Учитывая влияние неформальных норм на человека, а также изменение обрядовых характеристик и традиций в последнее время, можно говорить о том, что в современных обществах уровень свободы выбора определенных форм поведения является значительно более выраженным, чем это было, к примеру, сто лет назад.

Однако, приверженность нормам и, в целом, традициям и правилам по-разному проявляет себя в различных культурах и сообществах. Так, анализ европейской культуры позволяет сделать вывод о том, что сама система нормообразования в современной Европе претерпела сильные изменения в сторону значительного ослабления как религиозных, так и межчеловеческих ценностей. Примером тому может служить увеличение

стремления к толерантности, которая подразумевает, кроме более терпимого отношения к моральным идеалам других национальностей, существенное изменение религиозных догматов, а также смену общественных ценностей под влиянием геополитических интересов [16; 22].

Несколько иные тенденции имеют место в процессе развития Восточной культуры, которая отличается не столько наличием какого-то особенного круга ценностей, сколько их устойчивостью, склонностью к их накоплению, а не полной замене, близостью к природе и среде обитания человека. Иным образом проявляет себя в Восточных системах и религиозная составляющая, являющаяся более гибкой в плане приобщения к ней новых членов, однако, более неоднородная по своему содержанию в зависимости от страны и направления религии. На разницу в европейской и восточной системах развития, в своих работах указывает Н.Н. Балда nova. Автор называет несколько основных категорий различий, характеризующих восточную культуру, куда включает: более выраженную духовную ориентацию восточной культуры; изменение человека под особенности природы (а не наоборот); накопление нового не в ущерб старому; склонность к образному мышлению, ориентацию не на личные, а на семейные ценности; ориентацию на единство философских идей и идей материального мира [2, с. 56]. Если в европейском обществе в большей мере преобладают нормы права, то на Востоке значительное влияние все еще оказывают неформальные нормы, проявляющие себя в форме традиций и обычаев. Доминанта подобных норм, однако, вовсе не означает, что эти догматы реже нарушаются. При этом очевидным является и тот факт, что во всех современных социумах, в том числе в восточных культурах, можно наблюдать значительное увеличение колебаний в области соблюдения практически всех видов норм как права, так и существовавших ранее устоев общественной жизни.

Результатом подобных влияний является формирование определенных психологических паттернов личности, характеризующих ту или иную культуру. При этом, следует оговориться, что не все представители общества усваивают данные паттерны. Более того, некоторые паттерны поведения могут не совпадать не только с паттернами другой культуры, но и с так называемыми внутренними культуральными показателями. Од-

нако, в подобных случаях речь идет скорее об отклонениях от традиционного культурального поля. В зарубежной психологии несовпадение человека и культуры зачастую рассматривается лишь как проблема ее субъективизации, которая, по мнению Н.С. Triandis, проявляется в способах категоризации явлений и предметов культуры, установлении лишь определенных социально значимых связей, выделении специфических ценностей и смыслов [27].

В свою очередь, исследование восточных культур является довольно популярным направлением в психологии. Особое место в этом ряду занимают те общности, которые вобрали в себя как черты, свойственные Востоку, так и черты, свойственные западным представителям. К таким культуральным единицам, имеющим подобный «смешанный» менталитет в данный момент можно отнести представителей как русской, так и турецкой выборки, с той разницей, что во второй из указанных выборок в несколько большей мере преобладают черты, свойственные представителям Востока [10, с. 9]. Однако, как в первой, так и во второй выборке можно выделить определенные маркеры, которые могут быть интерпретированы с точки зрения исследования понятия зрелости.

По мнению ученых, исследование понятия возраста и зрелости в различных культурно-языковых общностях (понятие, которым все чаще заменяют слово «этнос»), в первую очередь, начинается с ответа на вопрос о специфике того, что побуждает человека «выходить из дома», то есть из той среды, которая до некоторых пор являлась комфортной для человека [3].

В различных культурах ответ на данный вопрос зависит не только от так называемых «этнических маркеров», к которым В.А. Тишков относит такие феномены, как язык, физический облик, религиозные предпочтения и т.д. [15], но и совокупности внутренних и внешних факторов формирования личности в целом. В качестве интегральной психологической основы различий, зависящих от влияния различных культуральных групп, автор называет самосознание субъекта, связанное с общностью проживания или происхождения группы, поддерживаемой с помощью браков в рамках одной культуры или этноса [11]. Именно последнее и стало предметом нашего эмпирического исследования.

Таким образом, подводя итоги теоретической части исследования, следует отметить влияние на личность таких особенностей, как религиозные предпочтения, язык, физические контакты и т.д., которые, однако, определяют не только универсальные, но и специфические черты личности.

### **Материалы и методы**

Исходя из анализа публикаций, были выделены основные направления изучения универсальных и специфических черт личности, которые были условно разделены на три основных блока: психологические особенности, социально-психологические черты личности, поведение. Целью исследования было проведение сравнительного анализа, включающего указанные блоки. В исследовании приняли участие представители российской и турецкой выборок в количестве 578 человек. Из них 316 человек – представителей туркоговорящей выборки и 262 человека – представители русскоязычной выборки. Выбор тестов для сравнительного анализа производился с учетом универсального подхода к исследованию личности, позволяющему нивелировать различия в культурах. В исследовании были использованы методики ИТО, ИЖС, SACS, методика В.В. Столина, методика исследования невербально-перцептивной компетентности Розена, методика исследования социальной фрустрации и эмоционального интеллекта. Все тексты были переведены на турецкий язык с помощью метода двойного перевода с участием экспертов. В процессе исследования также использовался метод сравнительного анализа (критерий Стьюдента). Основу русскоговорящей выборки составили представители российской культуры, в возрасте старше 20 лет, взятые в случайном порядке. Основу турецкой выборки составили в большинстве своем мужчины, обращающиеся в российское посольство. Средний возраст туркоязычной выборки составил 31,3 года, русскоязычной – 27 лет.

### **Результаты исследования**

На первом этапе сравнительного исследования были изучены доминантные черты личности, имеющие место в турецкой и российской культуре, с помощью опросника ИТО. Данные исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнительный анализ личностных особенностей представителей  
турецкой и российской выборок (методика ИТО)*

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	T-критерий
1	ИТО (L)	4,67±0,09	3,38±0,13	8,260
2	ИТО (F)	1,21±0,08	0,86±0,08	3,199
3	Экстраверсия	6,33±0,08	5,88±0,13	2,962
4	Спонтанность	3,98±0,07	5,45±0,11	-11,364
5	Агрессивность	3,32±0,08	4,50±0,09	-9,322
6	Ригидность	4,45±0,07	5,59±0,10	-9,384
7	Интроверсия	4,89±0,09	4,55±0,14	2,141
8	Сензитивность	3,83±0,08	5,09±0,11	-9,492
9	Тревожность	4,19±0,09	4,38±0,11	-1,312
10	Лабильность	5,15±0,07	5,51±0,08	-3,187

Где: M1 – средние результаты в турецкой выборке

M2 – средние результаты в российской выборке

Данные качественного анализа позволяют предположить, что доминантными личностными показателями в турецкой выборке являются два – экстраверсия и лабильность, выходящие за пределы так называемой «гармоничной нормы». В структуре личностных особенностей российских представителей набор доминирующих и выходящих за пределы гармоничной нормы показателей является более широким и включает в себя экстраверсию, спонтанность, ригидность, сензитивность и лабильность.

При этом диапазон колебаний по параметрам «интроверсия-экстраверсия» в отечественной выборке является менее значительным и демонстрирует более низкие показатели. Все остальные показатели, такие как спонтанность, агрессивность, ригидность, сензитивность, лабильность представлены в российской выборке на более высоком уровне. В целом, личностный портрет представителя российской выборки является менее сбалансированным относительно гармоничной нормы. Максимальное отклонение наблюдается по параметру экстраверсии, несколько менее выражен показатель ригидности.

В целом, данные позволяют сделать вывод о том, что в турецкой выборке более выраженной является склонность к демонстрации себя в лучшем свете, подчеркиванию собственного характера, проявлению черт экстраверсии и интроверсии, склонность к ориентации на социально значимую норму (показатель шкалы коррекции). Однако, различия между выборками колеблются, как правило, в пределах нормативного диапазона или незначительно превышают его.

Менее выраженными в турецкой выборке являются такие качества, как спонтанность (разница является значительной), агрессия, ригидность, лабильность, а также сензитивность, что частично совпадает с данными качественного анализа.

На следующем этапе исследования нами были проанализированы особенности самооценки представителей выборок по методике В.В. Столина. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Сравнительный анализ личностных особенностей представителей турецкой и российской выборок (методика Столина)*

№ п/п	Показатель (частота встречаемости)	M1 ± m	M2 ± m	T-критерий
1	S (чувство «Я»)	89,12±0,62	88,92±0,84	0,190
2	I (самоуважение)	86,89±0,92	83,59±1,08	2,319
3	II (аутосимпатия)	74,47±0,90	76,21±1,19	-1,188
4	III (ожидаемое отношение от других)	60,80±1,25	67,84±1,51	-3,599
5	IV (самоинтерес)	83,26±1,15	80,00±1,53	1,735
6	1 шкала (самоуверенность)	79,36±0,93	70,89±1,27	5,497
7	2 шкала (отношение других)	63,86±1,27	66,96±1,49	-1,579
8	3 шкала (самопринятие)	76,15±1,11	82,27±1,28	-3,586
9	4 шкала (саморуководство, само-посредовательности)	72,67±1,07	72,62±1,19	0,035
10	5 шкала (самообвинение)	48,44±1,22	39,43±1,54	4,642
11	6 шкала (самоинтерес)	78,62±1,39	83,60±1,30	-2,524
12	7 шкала (самопонимание)	83,67±0,91	78,37±1,21	3,568

Где: M1 – средние результаты в турецкой выборке  
M2 – средние результаты в российской выборке

Изучение центрального образования личности, связанного с самооценкой индивида, позволяет сделать вывод о том, что в турецкой выборке преобладают показатели, связанные с глобальным ощущением «Я» (87 %), самоинтересом (83 %), а также установкой на самопонимание (84 %). Несколько менее представлены показатели самоуверенности (79 %) и установки на самоинтерес (78 %). Менее всего проявляет себя установка на самообвинение. В российской выборке к доминирующим проявлениям можно отнести глобальное ощущение «Я» (89 %), самоуважение (84 %), самоинтерес (80 %), а также установки на самоинтерес (84 %) и самопринятия (82 %). Наиболее редко формирующейся, также, как и в предыдущей выборке, является установка на самообвинение (39 %).

Однако, сравнительный анализ не показал различий между выборками по интегральному показателю. Также можно говорить и об отсутствии разницы между культуральными группами взрослых людей по показателям аутосимпатии и самоинтереса. Однако, по параметрам самоуважения и ожидаемого отношения от других наблюдаются различия. Так, в частности, в турецкой выборке самоуважение выражено в большей мере, а ожидание отношения от других – в меньшей. Можно предположить, что это связано с тем фактом, что представители турецкой выборки предъявляют требования к себе выше, чем к другим. Сравнительный анализ готовности к конкретным действиям показал значительно большее количество различий между выборками по таким показателям как самоуверенность, самообвинение, самопонимание. Несколько меньше разнятся показатели самопринятия и самоинтереса. Обобщенный анализ данных указывает на снижение в турецкой выборке ориентации на эгоистические тенденции и склонности к социальным связям, при полном отсутствии разницы в структуре смысложизненных ориентаций (данные не показали различий, поэтому не вынесены в табличную форму).

На следующем этапе исследования мы проанализировали ряд социально-психологических особенностей личности, отражающих специфику социального взаимодействия обследуемых. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Сравнительный анализ социально-психологических особенностей представителей турецкой и российской выборок*

№ п/п	Показатель (частота встречаемости)	M1 ± m	M2 ± m	T-критерий
1	Перцептивно-вербальная компетентность (стэны)	7,71+0,07	7,39+0,07	3,168
2	Социальная фрустрация	0,60+0,03	1,19+0,12	-5,611
3	ЭИ (эмоциональная осведомленность)	12,38+0,27	10,85+0,31	3,678
4	ЭИ (управление своими эмоциями)	10,94+0,30	5,56+0,45	10,263
5	ЭИ (самотивация)	11,81+0,24	9,54+0,34	5,592
6	ЭИ (эмпатия)	12,01+0,22	9,19+0,33	7,403
7	ЭИ (распознавание эмоций других людей)	10,04+0,27	9,24+0,32	1,902
8	ЭИ (общий)	57,05+1,02	42,04+1,44	8,734

Где: M1 – средние результаты в турецкой выборке  
M2 – средние результаты в российской выборке

Анализ средних показателей по методикам иллюстрирует факт, что уровень перцептивно-невербальной компетентности в обеих выборках является достаточно высоким, а общий уровень социальной фрустрированности – низким (однако, значительно ниже в турецкой выборке). При этом, уровень эмоционального интеллекта с максимальными показателями эмпатии и эмоциональной осведомленности является более высоким в турецкой выборке. В российской выборке диапазон показателей не демонстрирует высоких значений, а самыми выраженными являются представленные данные эмоциональной осведомленности.

Сравнительный анализ уровня перцептивно-вербальной компетентности продемонстрировал, что данный показатель значительно выше у представителей турецкой выборки, как и показатели эмоционального интеллекта (эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самомотивации и эмпатии). При этом, уровень социальной фрустрации, напротив, выше в российской выборке.

Следующий этап исследования был направлен на исследование защитных реакций представителей турецкой и российской выборок. Данные представлены в табл. 4.

Таблица 4

*Сравнительный анализ защитных реакций представителей турецкой и российской выборок (методика ИЖС)*

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	T-критерий
1	Отрицание	70,21±0,93	56,23±1,45	8,449
2	Подавление	41,84±0,94	26,28±0,99	11,236
3	Регрессия	22,30±0,90	24,23±1,11	-1,370
4	Компенсация	45,83±1,06	33,61±1,28	7,390
5	Проекция	64,14±1,19	47,53±1,41	9,041
6	Замещение	14,42±0,89	17,57±0,97	-2,372
7	Интеллектуализация	71,05±0,94	51,36±1,04	13,962
8	Реактивные состояния	46,61±1,10	26,70±1,16	12,335
9	Общий показатель	47,04±0,58	35,03±0,56	14,627

Где: M1 – средние результаты в турецкой выборке

M2 – средние результаты в российской выборке

Анализ средних показателей позволяет говорить о превышении уровня выраженности данных по параметрам отрицания (4,5) и интеллектуализации (5,9) в обеих выборках (при более высоких показателях в турецкой), а также уменьшение, по сравнению со средними показателями, количества проявлений защитных реакций, связанных с регрессией (4,7) и замещением (3,8). Однако, другие показатели в выборке ведут себя разнонаправленно. Так, показатель подавления (4,0) выше среднего в турецкой выборке и ниже – в российской. Компенсаторные реакции (3,1) значительно превышают средние показатели в турецкой выборке и практически колеблются на границе нормативного диапазона в российской. Показатели проекции (8,2) флюктуируют в границах среднего диапазона в турецкой выборке и значительно ниже него в российской. И, наконец, реактивные образования (3,1) выше в турецкой выборке, но значительно ниже среднего – в российской. Можно предположить, что диапазон используемых защитных реакций в турецкой выборке является более широким. Недостатком использования подобного, «широкого» диапазона средств защиты является использование как конструктивных защитных реакций в виде компенсации и рационализации, которые в турецкой выборке представлены на уровне выше среднего, так и неконструктивных защит, таких как проекция и вытеснение, которые превышают средние значения в указанной выборке.

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что разница в структуре защитных реакций имеет место практически по всем показателям, кроме регрессии, которая в выборках представлена приблизительно одинаково. При этом практически все показатели защит, кроме «замещения», в турецкой выборке проявляют себя на более высоком уровне, что может говорить о защитах, как об активно используемом способе снятия напряжения.

Анализ особенностей поведения в турецкой и российской выборках также показал значительные различия. Данные сравнительного анализа представлены в табл. 5.

Таблица 5

*Сравнительный анализ особенностей поведения представителей турецкой и российской выборок (методика SACS)*

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	T-критерий
1	Ассертивность	21,26±0,17	21,62±0,19	-1,364
2	Вступление в социальный контакт	24,51±0,19	22,97±0,23	5,183
3	Поиск соц. поддержки	24,70±0,17	23,75±0,25	3,297
4	Осторожные действия	24,37±0,17	21,95±0,22	8,782
5	Импульсивные действия	17,85±0,17	17,21±0,21	2,370
6	Избегание	15,90±0,23	15,31±0,22	1,818
7	Манипуляции	15,30±0,21	18,12±0,27	-8,339
8	Асоциальные действия	13,36±0,23	15,06±0,28	-4,693
9	Агрессивные действия	14,64±0,25	14,49±0,30	0,375
10	Суммарный показатель	172,21±1,00	170,48±1,03	1,182

Где: M1 – средние результаты в турецкой выборке  
M2 – средние результаты в российской выборке

Так, доминирующими в российской выборке являются конструктивные стратегии, которые укладываются в средненормативный диапазон, в то время как в турецкой выборке таковыми являются стратегии, опирающиеся на социально ориентированное или пассивное поведение и осторожные действия. Достаточно выраженными являются и некоторые неконструктивные стратегии (манипуляции и асоциальные действия). При этом, уровень выраженности данных показателей в турецкой выборке является более высоким.

Однако, сравнительный анализ особенностей поведения позволил сделать вывод о незначительных различиях между представителями различных культур (в отличие от структуры личностных особенностей). Так, в частности, в турецкой выборке более выраженными являются только социально ориентированные формы поведения, такие как вступление в социальный контакт, поиск общественной поддержки, осторожные действия. Чаще проявляется и такая форма поведения, как импульсивность. Несколько менее выраженными в турецкой выборке являются неконструктивные формы поведения, такие как склонность к манипулированию и асоциальные действия. Уровень проявления агрессии в поведении в обеих выборках является практически одинаковым.

### **Обсуждение и выводы**

Результаты качественного и сравнительного анализов позволяют сделать вывод о том, что вся структура личностных и социально-психологических показателей представителей различных культур может быть разделена на универсальные и специфические особенности. При этом, к первым принято относить, в первую очередь, параметры смысложизненных ориентаций, фрустрационную устойчивость, в меньшей мере показатели определенных форм поведения (ассертивности, агрессивности, избегания), а также некоторые личностные черты, которые включают в себя экстраверсию и лабильность.

К однозначно специфическим формам поведения в турецкой выборке можно отнести высокие уровни ориентации на социум и эмоционального интеллекта, склонность к проявлению всех видов защит, кроме регрессии и замещения. В свою очередь, в российской выборке к таковым можно отнести ориентацию на смысл и самосовершенствование, на фоне дисбаланса личностных особенностей; снижение уровня выраженности защитных реакций, однако, на фоне увеличения неконструктивных форм поведения; снижение ориентации на социум в пользу увеличения психологического компонента на фоне снижения показателей эмоционального интеллекта.

### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2014. 288 с.
2. Балданова Н.Н. Культурные ценности восточных цивилизаций и их роль в развитии творческого потенциала учащихся // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2012. № 8. С. 55–57.
3. Бочавер А.А., Резниченко С.И. Что побуждает молодежь выходить из дома? // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы междунар. науч. конф., 23–26 октября 2018 г. / под общ. ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой; отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян. СПб., 2018. 496 с.
4. Бурлакова Н.С. Культурно-историческое исследование психологического знания об идентичности обществе // Ананьевские чтения – 2016. Психология: вчера, сегодня, завтра: материалы междунар. науч. конф. / отв. ред. А.В. Шаболтас и др. СПб., 2016. Т. 1. С. 9.
5. Бурлакова Н.С., Олешкович В.И. Идентичность и проблема субъекта в современной психологии // Методология и история психологии. 2010. 5 (1). С. 156–183.
6. Бурлакова Н.В., Олешкович В.И. Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора (опыт исследования природы клинико-психологического знания). М.: Маска, 2011. 306 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 1136 с.

8. Коул М. Культурно-историческая психология. М.: Когито-Центр, 1997. 432 с.
9. Меньшикова Л.В., Левченко Е.В. Историко-научный анализ формирования понятия «жизненный мир» в психологии // Ананьевские чтения – 2016. Психология: вчера, сегодня, завтра: материалы междунар. науч. конф. / отв. ред. А.В. Шаболтас и др. СПб., 2016. Т. 1. С. 28.
10. Михайлов В.И. Турция в преддверии новых реформ // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2014. № 2 (23). С. 8–11.
11. Москаленко В.А. Этнопсихологические особенности как один из главных векторов анализа личностно-профессиональных качеств военнослужащих Турции // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2013. № 4. С. 86–94.
12. Москвичева Н.Л., Зиновьева Е.В. Исследование межпоколенной трансляции жизненных моделей: постановка проблемы // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы междунар. науч. конф., 23–26 октября 2018 г. / под общ. ред. Н.В. Гришиной, С.К. Костроминой; отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян. СПб., 2018. С. 47.
13. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. М.: Педагогика, 1984. 271 с.
14. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
15. Тишков В.А. Реквием по этносу: Исследования по социально культурной антропологии. М.: Наука, 2003. 544 с.
16. Федоров В.Ф. Европейские культурные ценности и психология православной миссии // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. Т.2. № 1. С. 177–186.
17. Хомский Н. Как устроен мир. М.: АСТ, 2014. 448 с.
18. Шадриков В.В. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.
19. Шляпников В.Н. Этнокультуральные особенности реализации намерения в действии // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы междунар. науч. конф., 23–26 октября 2018 г. / под общ. ред. Н.В. Гришиной, С.К. Костроминой; отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян. СПб., 2018. С. 346–347.
20. Яцевич С.П. Социальная психология. СПб.: Облик, 2003. 248 с.
21. D'Andrade R., Strauss C. Human Motives and Cultural Models. New York: Cambridge University Press, 1992.
22. Davies. N. Europe. A history. Oxford, N.-Y., Oxford University Press, 1996. P. 821.
23. Harkness S. and Super C. Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences. New York: Guilford, 1995.
24. Latour B. On technical mediation: Philosophy, sociology, genealogy // Common Knowledge, 1994. V.3. P. 29–64.
25. Lucariello J. Mind, culture, and person: Elements in a cultural psychology // Human Development, 1995. V.38 P. 2–18.
26. Luria A. R. Language and Cognition. Washington; New York: V. H. Winston / J. Wiley, 1981.
27. Triandis H.C. Culture and social behavior. N.Y. etc., «McGraw-Hill», 1994.

## References

1. Ananyev, B. G. (2014) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. Saint Petersburg: Piter, 288 p. (In Russian).
2. Baldanova, N. N. (2012) Kul'turnye tsennosti vostochnykh tsivilizatsii i ikh rol' v razvitiitvorcheskogo potentsiala uchashchikhsya [Cultural values of Eastern civilizations and their role in the development of students' creative potential]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Buryat State University*. No. 8. pp. 55–57. (In Russian).
3. Bochaver, A. A., Reznichenko, S. I. (2018) *Chto pobuzhdaet molodezh' vykhodit' iz doma?* [What motivates young people to leave home?] *Anan'evskie chteniya – 2018: Psikhologiya lichnosti: traditsii i sovremennost'* [Ananiev readings-2018: psychology of personality]: traditions and modernity: proceedings of the international scientific conference, October 23–26 / Edited by N. V. Grishina, S. N. Kostromina. Ed. I. R. Murtazin, M. O. Avanesyan. Saint Petersburg, 496 p. (In Russian).
4. Burlakova, N. S. (2016) *Kul'turno-istoricheskoe issledovanie psikhologicheskogo znaniya ob identichnosti obshchestve* [Cultural and historical research of psychological knowledge about the identity of society] *Anan'evskie chteniya – 2016. Psikhologiya: vchera, segodnya, zavtra: [Ananiev readings – 2016. Psychology: yesterday, today, tomorrow]: materials of the international scientific conference / Ed. A.V. Shaboltas et al. Saint Petersburg, Vol. 1. P. 9. (In Russian).*
5. Burlakova, N. S., Oleshkovich, V. I. (2010) Identichnost' i problema sub"ekta v sovremennoi psikhologii [Identity and the problem of the subject in modern psychology] *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and history of psychology*. No.5 (1). pp. 156–183. (In Russian).
6. Burlakova, N. V., Oleshkovich, V. I. (2011) *Psikhologicheskaya kontseptsiya identichnosti EH. Ehriksona v zerkale lichnoi istorii avtora (opyt issledovaniya prirody kliniko-psikhologicheskogo znaniya)* [The Psychological concept of E. Erikson's identity in the mirror of the author's personal history (experience of studying the nature of clinical and psychological knowledge)]. Moscow: Maska, 306 p. (In Russian).
7. Vygotskii, L. S. (2005) L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Eksmo, 1136 p. (In Russian).
8. Koul, M. (1997) *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology]. Moscow: Kogito-Center, 432 p. (In Russian).
9. Menshikova, L. V., Levchenko, E. V. (2016) *Istoriko-nauchnyi analiz formirovaniya ponyatiya «zhiznennyi miR» v psikhologii* [Historical and scientific analysis of the formation of the concept of "life world" in psychology] *Anan'evskie chteniya – 2016. Psikhologiya: vchera, segodnya, zavtra: [Ananiev readings – 2016. Psychology: yesterday, today, tomorrow]: materials of the international scientific conference / Ed. A.V. Shaboltas et al. Saint Petersburg, Vol. 1. P. 28. (In Russian).*
10. Mikhailov, V. I. (2014) *Turtsiya v preddverii novykh reform* [Turkey on the threshold of new reforms]. *Vestnik Sankt-Peterburgskoi yuridicheskoi akademii – Bulletin of the Saint Petersburg law Academy*. No. 2 (23). pp. 8–11. (In Russian).

11. Moskalenko, V. A. (2013) *Ethnopsikhologicheskie osobennosti kak odin iz glavnykh vektorov analiza lichnostno-professional'nykh kachestv voennosluzhashchikh Turtsii* [Ethnopsychological features as one of the main vectors of analysis of personal and professional qualities of Turkish military personnel]. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – Bulletin of Tuva state University. Pedagogical Sciences*. No. 4. pp. 86–94. (In Russian).
12. Moskvicheva, N. L., Zinovieva, E. V. (2018) *Issledovanie mezhpokolenoii translyatsii zhiznennykh modelei: postanovka problemy* [Research of intergenerational translation of life models: problem statement] *Anan'evskie chteniya – 2018: Psikhologiya lichnosti: traditsii i sovremennost'* [Ananiev readings-2018: personality Psychology: traditions and modernity]: proceedings of the international scientific conference, October 23–26 / Edited by N. V. Grishina, S. K. Kostromina, Ed. by I. R. Murtazin, M. O. Avanesyan. Saint Petersburg, P. 47. (In Russian).
13. Petrovskii, A. V. (1984) *Voprosy istorii i teorii psikhologii. Izbrannye trudy* [Questions of history and theory of psychology. Selected works]. Moscow: Pedagogika, 271 p. (In Russian).
14. Platonov, K. K. (1986) *Struktura i razvitie lichnost* [Structure and development of personality]. Moscow: Nauka, 254 p. (In Russian).
15. Tishkov, V. A. (2003) *Rekvie'm po ehnosu: Issledovaniya po sotsial'no kul'turnoi antropologii* [Requiem for ethnos: Research on socio-cultural anthropology]. Moscow: Nauka, 544 p. (In Russian).
16. Fedorov, V. F. (2015) *Evropeiskie kul'turnye tsennosti i psikhologiya pravoslavnoi missii* [European cultural values and psychology of the Orthodox mission]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Vestnik LSU named after A. S. Pushkin*. Vol. 2. No. 1. pp. 177–186. (In Russian).
17. Khomskii, N. (2014) *Kak ustroen mir* [How the world is arranged]. Moscow: AST, 448 p. (In Russian).
18. Shadrikov, V. V. (2007) *Mental'noe razvitie cheloveka* [Mental development of a person]. Moscow: Aspect Press, 284 p. (In Russian).
19. Shlyapnikov, V. N. (2018) *Ehnikul'tural'nye osobennosti realizatsii namereniya v dejstvii* [Ethnocultural features of realization of intention in action] *Anan'evskie chteniya – 2018: Psikhologiya lichnosti: traditsii i sovremennost'* [Ananiev readings-2018: psychology of personality: traditions and modernity]: proceedings of the international scientific conference, October 23–26 / Edited by N. V. Grishina, S. N. Kostromina. Ed. I. R. Murtazin, M. O. Avanesyan. Saint Petersburg, pp. 346–347 (In Russian).
20. Yacevich, S. P. (2003) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Saint Petersburg: Oblik, 248 p. (In Russian).
21. D'andrade, R., Strauss, C. (1992) *Human Motives and Cultural Models*. New York: Cambridge University Press.
22. Davies, N. (1996) *Europe A history*. Oxford, N.-Y., Oxford University Press. P. 821.
23. Harkness S. and Super, C. (1995) *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: Guilford.

24. Latour, B. (1994) *On technical mediation: Philosophy, sociology, genealogy* // Common Knowledge. V.3. pp. 29–64.

25. Lucariello, J. (1995) *Mind, culture, and person: Elements in a cultural psychology* // Human Development. V. 38. pp. 2–18.

26. Luria, A. R. (1981) *Language and Cognition*. Washington; New York: V.H. Winston / J. Wiley.

27. Triandis, H.C. (1994) *Culture and social behavior*. N.Y. etc., «McGraw-Hill».

### **Вклад соавторов**

Соавторство неделимое.

### **Co-authors' contribution**

Co-authorship is indivisible.

### **Об авторах**

**Михайлов Вячеслав Иванович**, Первый секретарь Консульский Департамент МИД РФ, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: granit49@mail.ru

**Моторина Ольга Николаевна**, аспирант кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: o.motorina@lengu.ru

### **About authors**

**Vyacheslav I. Mikhailov**, First Secretary of the Consular Department of the Russian foreign Ministry, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: granit49@mail.ru

**Olga N. Motorina**, postgraduate student of the Department of General and Applied Psychology Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: o.motorina@lengu.ru

Поступила в редакцию: 12.10.2020

Received: 12 October 2020

Принята к публикации: 02.12.2020

Accepted: 02 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК 159.9

## Структура психологического времени личности, включенной в процесс глобализации: на материале Японии и России\*

**Е. В. Забелина**

*Челябинский государственный университет,  
Челябинск, Российская Федерация*

**Введение.** В эпоху глобализации время в восприятии человека претерпевает существенные изменения. С другой стороны, психологическое время как никакой другой аспект существования человека отражает общественные изменения. Цель исследования – выявить структуру психологического времени личности в условиях глобализации на примере студентов из Японии и России (N=540).

**Материалы и методы.** С целью исследования структуры психологического времени современной молодежи применялись методики: «Шкала ценности времени как экономического ресурса» Ж. Узюнье, «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, «Временные аттитюды» Ж. Нюттена, а также «Шкала полихронных ценностей» А. Блюдорна. Для построения и верификации модели психологического времени применялся метод моделирования структурными уравнениями.

**Результаты исследования.** Сформулирована и верифицирована с некоторыми изменениями теоретическая модель психологического времени личности в глобальном обществе. Итоговая модель демонстрирует нечеткую, размытую структуру психологического времени личности. Выделенные в структуре компоненты отражают противоречия в восприятии и отношении ко времени, а также отсутствие сбалансированной временной перспективы у молодежи.

**Обсуждение и заключения.** На основе полученных результатов сформулированы рекомендации для родителей, педагогов и психологов по нивелированию психологических рисков для молодежи в глобальном мире.

**Ключевые слова:** восприятие времени, психологическое время, временная перспектива, отношение ко времени, глобализация.

**Для цитирования:** Забелина Е.В. Структура психологического времени личности, включенной в процесс глобализации: на материале Японии и России // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 199–215.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00201 А

© Забелина Е. В., 2020

## Structure of the psychological time of a personality included in the globalization process: the study of Japan and Russia\*

**Ekaterina V. Zabelina**

*Chelyabinsk State University,  
Chelyabinsk, Russian Federation*

**Introduction.** In the era of globalization, time in one's perception is undergoing significant changes. On the other hand, psychological time, like no other aspect of human existence, reflects social changes. The purpose of the study is to identify the structure of the psychological time of an individual in the context of globalization on the sample of students from Japan and Russia (N = 540).

**Materials and methods.** In order to study the structure of the psychological time of the modern young person, the following methods were used: Inventory of Time Value as an Economic Resource (Usunier), Zimbardo Time Perspective Inventory, Attitudes towards Time (Nuttin), and Inventory of Polychronic Values (Bluedorn). To verify the model of psychological time, the method of structural equations modeling was used.

**Results.** A theoretical model of the psychological time in a global society is formulated, and verified with some changes. The final model demonstrates the fuzzy structure of the psychological time of an individual. The components distinguished in the structure reflect contradictions in perception and attitude toward time, as well as the lack of a balanced time perspective among young people.

**Discussion and conclusion.** Based on the results obtained, we formulated the recommendations for parents, teachers and psychologists that will decrease the psychological risks for young people in the global world.

**Key words:** time perception, psychological time, time perspective, time attitude, globalization.

**For citation:** Zabelina, E.V. (2020) Struktura psihologicheskogo vremeni lichnosti, vklyuchennoj v process globalizacii: na materiale Yaponii i Rossii [Structure of the psychological time of a personality included in the globalization process: the study of Japan and Russia]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 199–215. (In Russian).

### Введение

Время всегда было и остается одним из самых загадочных феноменов. Несмотря на устойчивость характеристик объективного времени, субъективное, или психологическое, время, переживается совершенно по-разному в разных культурах и ситуациях. Механизмы этих различий до

---

\* The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-013-00201 A

сих пор недостаточно изучены.

Особое значение изучение психологического времени личности приобретает в так называемую эпоху глобализации. Широкое использование интернет-технологий совершенно изменило восприятие времени и отношение к нему. Сегодня в социальной и культурной теории преобладает акцент на всеобщем ускорении [4]. Эта новая темпоральность описывается как темпоральность «немедленности, моментальности, одновременности, вневременности, хроноскопии или сетевого времени» [4, с. 12]. Бен Эггер дает определение субъективно переживаемому времени «iTime» как маниакальному, навязчивому, сильно сжатому, наваливающемуся тяжким грузом на человека, у которого всегда слишком много дел и слишком мало времени, чтобы их переделать [15]. Именно поэтому можно заключить, что психологическое время сегодня является тем маркером, который высвечивает тенденции и противоречия современного общества [7].

Настоящее исследование направлено на выявление структуры психологического времени личности, включенной в процесс глобализации, путем его сопоставления в таких различных в социально-экономическом и культурном плане стран, как Япония и Россия. Подобное сравнение позволит достоверно выявить тенденции глобализации в современном обществе.

### **Обзор литературы**

В общем смысле под психологическим временем личности следует понимать «восприятие и переживание человеком объективного времени своей жизни, представления о времени, обусловленные как личным опытом индивидуальной и групповой жизни, так и усвоенным общественно-историческим культурным опытом, осознание личностью течения времени, личностное отношение ко времени, психологическую организацию и регуляцию времени жизнедеятельности» [10, с. 217] Психологическое время включает в себя также «прошлое, настоящее и будущее этноса, государства и человечества в той мере, в какой конкретный человек вмещает в индивидуальном сознании национальную и общечеловеческую культуру» [12].

Одна из первых попыток разработать структуру психологического времени личности принадлежит К.А. Абульхановой и ее коллегам. Они

выдвинули и доказали гипотезу о трехкомпонентной структуре личностной организации времени: 1) осознание времени; 2) эмоциональное переживание времени; 3) практическая организация времени или организация времени деятельности [1, с. 19]. Каждый компонент был наполнен эмпирическим содержанием в рамках проведенных в школе исследований. Такой компонент психологического времени личности, как сознание, включает набор временных ценностей, обобщенную рефлексию способа действия во времени и результата деятельности. Компонент эмоционального переживания представлен личностной и ситуативной тревожностью, влияющей на скорость и ошибки в деятельности. Личностные организационные стратегии обращения со временем могут отражать содержание третьего компонента – организации времени деятельности [1].

Во многом схожая, но более детализированная модель отношения ко времени предложена Т.А. Нестиком<sup>1</sup>. Она объясняет структуру психологического времени как на индивидуальном, так и на групповом (социальном) уровне. Данная модель включает четыре компонента отношения к времени: ценностно-мотивационный (субъективная значимость времени как невозполнимого ресурса); когнитивный (временная перспектива, временные аспекты идентичности); аффективно-оценочный (эмоциональное отношение личности ко времени) и конативный (предпочитаемые способы организации времени)<sup>2</sup>. В настоящем исследовании данная модель (рассматриваемая на индивидуальном уровне) была взята в качестве концептуальной теоретической основы.

Современные исследователи сходятся во мнении о том, что время в восприятии человека может существенно отличаться от объективно существующего (исторического), принимая субъективный (личный, социальный) характер. Социальный характер воспринимаемого человеком времени во многом обусловлен национально-культурными особенностями того общества, частью которого он является. Основы восприятия времени человеком, по-видимому, закладываются в детстве, в процессе усвоения им культурных ценностей и, прежде всего, благодаря усвоению языка. По мнению ряда исследователей, отношение ко времени, сложившееся в разных культурах, отражает ценностные ориентации бытия человека [2; 3; 11 и др.]. В свою очередь, культурные особенности восприятия

---

<sup>1</sup> Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2015. 479 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 100.

времени складываются исторически, в процессе осуществления ежедневной деятельности, и зависят от рода занятий, верований, географических характеристик местности, опыта взаимодействия с природой и т.д.

Культурными маркерами, характеризующими психологическое время в Японии, исследователи считают комплексное отношение ко времени по типу «вечное теперь», сосредоточенность в настоящем моменте (совокупность всех возможностей в единицу времени), фатализм, монохронность, следование ритуалам (уместности) при переходе от одной фазы к другой, неопределённость и неконтролируемость будущего<sup>1</sup> [5; 9]. Особенности психологического времени в России можно считать линейность его восприятия, дробность и индивидуализированность событий, полихронность (существование в нескольких хронотопах одновременно), утилитарное отношение ко времени, ориентация на будущее [6].

В новую эпоху в условиях информационной культуры, «мгновенного устаревания» товаров и услуг, дефицита времени на обдумывание решений усиливается «плотность» времени в индивидуальном восприятии за счет увеличения скорости и количества проживаемых событий. Постепенно происходит переход от размеренно циклического времени, характеризующегося нерушимым природным ходом вещей, ко времени линейному, а затем от линейного времени к плюрализму времен в современной истории [7]. Детерминированность прошлого, настоящего и будущего становится все более сложной проблемой. Эти признаки новой эпохи, как ожидается, должны найти свое отражение в структуре психологического времени личности, включенной в глобализацию.

Учитывая структурные компоненты психологического времени, их национально-культурное своеобразие, с одной стороны, и намечающиеся изменения под влиянием информационно-технологических процессов, представляется возможным рассмотреть теоретическую модель психологического времени личности в условиях глобализации. Предполагается, что модель включает 4 фактора: когнитивный, аффективный, ценностно-мотивационный и конативный, которые находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии друг с другом. Предполагается выделить общие для двух групп взаимосвязи в структуре психологического времени, отражаю-

---

<sup>1</sup> Париева Н.Е. Концепт «время» в японской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. наук. М., 2017. 23 с.

щие типичные особенности восприятия времени в условиях глобализации. Например, ожидается, что доминирующей модальностью в отношении ко времени является его нейтрально-негативная оценка. Превалирующим элементом становится фокус на настоящем, который «перекрывает» внимание к прошлому и будущему. В ответ на возросшую полихронность современного мира ожидается увидеть привычку выполнять несколько дел одновременно в поведении студентов обеих стран. Можно предположить также сохранение признаков культурно обусловленных особенностей в восприятии и отношении ко времени жизни, таких, например, как более выраженная склонность к монохронности у японцев и более выраженная ориентация на будущее у россиян. Теоретическая модель проверялась в эмпирическом исследовании.

### **Материалы и методы**

Поскольку эффекты глобализации (общие взгляды, убеждения, поведение) заметны прежде всего у молодых людей, наиболее активно вовлеченных в технологичные коммуникативные процессы, выборку для данного исследования сформировали студенты региональных вузов Японии и России. Объём выборки составил 540 человек: 293 студента в возрасте от 18 до 23 лет из России, из которых 75 юношей, 218 девушек и 247 студентов-японцев, в возрасте от 18 до 24 лет, из которых 121 юноша, 126 девушек. Все студенты обучаются по очной форме на факультетах гуманитарного направления: российские студенты – представители факультетов права, экономики, управления, журналистики, Евразии и Востока; японские студенты обучаются на факультетах общественных и гуманитарных наук (*liberal arts and social study*).

С целью исследования содержания ценностно-мотивационного компонента психологического времени личности применялась «Шкала ценности времени как экономического ресурса» Ж. Узюнье (в адаптации Т.А. Нестика)<sup>1</sup>. Для изучения содержания когнитивного компонента психологического времени был применен «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой)<sup>2</sup>. С целью исследования содержания аффективного компонента психологического времени личности была

---

<sup>1</sup> Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2015. 479 с.

<sup>2</sup> Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 317 с.

использована методика «Временные аттитюды» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) [13], в основе которой лежит семантический дифференциал, позволяющий изучить эмоциональное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Для изучения содержания конативного компонента психологического времени личности применялись Шкала полихронных ценностей А. Блюдорна (в модификации Т.А. Нестика)<sup>1</sup>. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 24.0, включая модуль AMOS.

### Результаты исследования

С целью выявления структуры психологического времени личности в условиях глобализации был проведен эксплораторный факторный анализ отдельно на выборках японских и российских студентов. Его результаты позволяют говорить о наличии трехфакторной структуры психологического времени как в России, так и в Японии, однако с различным психологическим содержанием (табл. 1 и 2).

Таблица 1

#### *Факторная структура психологического времени личности студентов в Японии*

	Факторы		
	1	2	3
Отношение к прошлому	,799		
Отношение к будущему	,772		
Отношение к настоящему	,756		
Позитивное прошлое	-,553		
Полихронность	-,452		
Фаталистическое настоящее		,798	
Гедонистическое настоящее		,690	
Негативное прошлое	,517	,568	
Будущее			,859
Экономическая ценность времени			,566
Доля объяснимой дисперсии, %	27,4	15,4	13,0
Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.			

<sup>1</sup> Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2015. 479 с.

В первый фактор, объясняющий 27,4 % дисперсии, вошли следующие показатели: отношение ко времени (к прошлому, будущему, настоящему), негативное прошлое, а также позитивное прошлое и полихронность с отрицательными знаками. Психологическое наполнение данного фактора можно определить как характеристику студентов, которые в целом болезненно и осторожно относятся ко времени. Оно вызывает у них нейтральные или негативные эмоции, особенно прошлое, в котором запечатлены в основном трудности, неудачи и мало радостных моментов. Помимо этого, для таких студентов не характерна склонность к полихронному образу жизни, напротив, им важно довести до конца одно дело, прежде чем переключиться на другое. Последнее наблюдение объяснимо культурными особенностями японского сознания, в котором время представляется как поток, течение, в которое встраивается человек, подчиняясь его ритму<sup>1</sup> [14]. Поэтому и нет необходимости хвататься за несколько разных дел одновременно, нужно спокойно и с достоинством выполнять то, что от тебя требуется в настоящий момент.

Второй фактор (15,4 % дисперсии) объединяет показатели фаталистического и гедонистического настоящего, а также негативного прошлого. Данный фактор отражает такую культурную черту японского сознания, как фиксация на настоящем, которая отмечена во многих научных работах<sup>2</sup> [14]. Действительно, японская молодежь живет, в первую очередь, настоящим моментом, стремясь наслаждаться и ценить его. В то же время для этой категории студентов характерна вера в то, что события их жизни не случайны, они подчинены высшей силе, судьбе, определены сложившимся общественным порядком. Японцы в этом смысле проявляют определенную покорность происходящим событиям, принимая их как данность<sup>3</sup>. В то же время для данной группы студентов характерно «застревание» в негативных событиях прошлого, которые они помнят и эмоционального переживают. Возможно, этот факт можно объяснить выраженным чувством долга японцев, которое воспитывается у них практически с самого рождения [9]. Это чувство по отношению к родителям, значимым взрослым, государству, императору заставляет их снова и снова перебирать в памяти свои прошлые ошибки.

---

<sup>1</sup> Париева Н.Е. Концепт «время» в японской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. наук. М., 2017. 23 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

Третий фактор, имеющий наименьший вес (13 % дисперсии), объединил ориентацию на будущее и ценность времени как экономического ресурса. Ни тот, ни другой показатель не характерен для традиционного японского самосознания, и можно предположить, что именно он является маркером намечающейся трансформации этого самосознания под влиянием глобализации общества, в частности в сторону некоторых особенностей американской культуры, в которой время представляет собой стрелу, проходящую от прошлого к настоящему. Время в этой культуре рационально, материально, измеримо, приравнено к деньгам [17]. Для такого темпорального сознания характерна устремленность в будущее, в котором заключена некая цель, ради достижения которой можно поступиться частью настоящего и прошлого (идея прогресса).

Таким образом, в структуре психологического времени японских юношей и девушек можно наблюдать как традиционные культурные черты, так и новые, связанные, вероятно, с глобализационными тенденциями.

Обратимся для сравнения к факторной структуре психологического времени личности студентов в России (таблица 2).

Таблица 2

*Факторная структура психологического времени личности студентов в России*

	Факторы		
	1	2	3
Гедонистические настоящее	,874		
Будущее	,793		
Фаталистическое настоящее	,776		
Позитивное прошлое	,750		
Негативное прошлое	,699		
Отношение к настоящему		,872	
Отношение к будущему		,845	
Отношение к прошлому		,824	
Полихронность			,781
Экономическая ценность времени			-,644
Доля объяснимой дисперсии, %	30,5	24,5	10,9
Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.			

Как видно из таблицы, элементы психологического времени распределились в факторной структуре российских студентов иным образом, чем у японцев, что свидетельствует о сохраняющихся культурных различиях между представителями двух стран.

Первый фактор (30,5 % дисперсии) отражает когнитивный компонент психологического времени – временную перспективу, при этом определяющий вес в нем имеет гедонистическое настоящее – сосредоточенность молодежи на настоящем моменте, желание получать удовольствие «здесь и сейчас», не всегда задумываясь о последствиях. Далее следует ориентация на будущее: студентов волнует, как сложится их жизнь в будущем, они строят планы и стремятся их реализовать. Шкала Фаталистическое настоящее как склонность видеть происходящие в жизни события predetermined, не зависящими от воли человека, также включена в этот фактор, однако имеет меньший вес по сравнению с результатами на японской выборке. Представляется, что склонность к фаталистическому объяснению событий имеет разную культурную подоплеку в России и Японии, что продемонстрировано в других исследованиях [8]. Наконец, последние элементы в этом факторе – позитивное и негативное прошлое – отражают внимание к событиям прошлого, причем большая часть их содержит радостные, светлые, счастливые воспоминания, в отличие от воспоминаний японцев.

Второй фактор (24,5 % дисперсии) представлен аффективно-эмоциональным компонентом психологического времени и отражает преимущественно негативное (осторожное, пессимистичное) отношение к своему настоящему, будущему и прошлому. Похожее сочетание можно увидеть и в структуре психологического времени личности японских студентов, но с меньшими коэффициентами. Кроме того, если японцы более негативно оценивают свое прошлое, то российские студенты – настоящее. Возникает противоречие: несмотря на то, что фокус молодежи в России сосредоточен на настоящем (студенты стремятся получить максимально возможное удовольствие от текущего момента), в то же время именно настоящее неосознанно оценивается как неопределённое, несвободное, враждебное. Данное противоречие может быть свидетельством некоего душевного разлома, внутренней неуверенности, потери смыслов, что уже отмечалось в других исследованиях [6].

Третий фактор (10,9 % общей дисперсии) образован склонностью к полихронности (стремлением осуществлять несколько дел параллельно) и ценностью времени как экономического ресурса (с отрицательным значением). Данный фактор обозначает такую особенность российских студентов, как неготовность постоянно «переводить» время в деньги,

оценивать временные затраты в денежном эквиваленте, которая базируется на полихронном стиле поведения, существовании в нескольких временных потоках, одновременном включении в решение нескольких задач. Эта поведенческая привычка во многом противоречит японской культурной традиции жизни в режиме монохронности. Итак, результаты эксплораторного факторного анализа выявили культурные различия в восприятии и оценке времени современной молодежью.

Следующим шагом стало проведение конфирматорного факторного анализа с целью проверки достоверности факторной структуры. Результаты конфирматорного факторного анализа не подтвердили трехфакторную структуру психологического времени личности: третий фактор, включающий ценность времени как экономического ресурса оказался не состоятельным как на японской, так и на российской выборке (не показал значимых коэффициентов регрессии). В итоге была проверена универсальная двухфакторная модель в общей выборке (рис. 1).

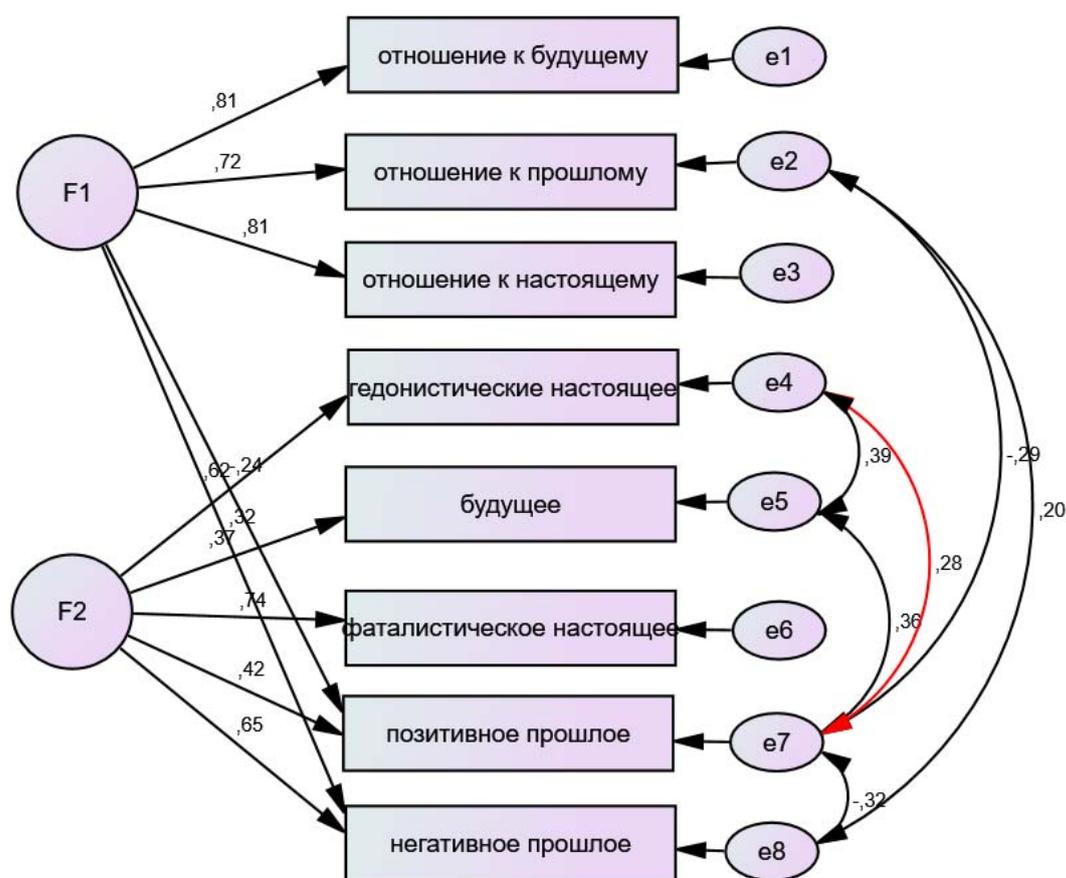


Рис. 1. Модель психологического времени личности, включенной в процесс глобализации

Итоговая (апостериорная) модель (рис.1) состоит из двух факторов показывает приемлемые индексы согласия: CMIN = 54,893; df = 12;  $\rho = 0,000$ ; CFI = 0,975; RMSEA = 0,076. Все оцениваемые параметры модели статистически достоверны (табл. 3): регрессионные коэффициенты ( $\rho < 0,001$ ), дисперсии латентных переменных ( $\rho < 0,001$ ) и ковариаций (корреляций) между ошибками ( $\rho < 0,001$ ).

Таблица 3

*Модель психологического времени личности в условиях глобализации:  
 регрессионные коэффициенты*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Отношение к будущему	<---	F1	1,000			
Отношение к прошлому	<---	F1	,764	,046	16,675	***
Отношение к настоящему	<---	F1	,861	,049	17,651	***
Гедонистическое настоящее	<---	F2	1,000			
Будущее	<---	F2	,668	,076	8,819	***
Фаталистическое настоящее	<---	F2	1,236	,110	11,187	***
Позитивное прошлое	<---	F2	,712	,078	9,170	***
Негативное прошлое	<---	F2	1,230	,108	11,348	***
Негативное прошлое	<---	F1	,238	,028	8,445	***
Позитивное прошлое	<---	F1	-,158	,025	-6,207	***

Анализ полученной модели позволяет сделать следующие выводы. Психологическое время личности имеет нечеткую, размытую структуру: элементы когнитивного компонента проникают в аффективный компонент, и наоборот. Однако, между самими компонентами целостной взаимосвязи также не возникает (отсутствие значимой связи между факторами). Возможно, такая структура отражает сложность, дискретность, неоднозначность восприятия времени в глобальном обществе.

Два фактора в структуре психологического времени личности представляются разнонаправленным по своему психологическому содержанию. Первый фактор, основной вес в котором имеют показатели эмоционального отношения ко времени, оказался негативным по своему наполнению. Он отражает восприятие времени (особенно настоящего и будущего) как чего-то неприятного, темного, печального, быстро проходящего, неподконтрольного и неуправляемого.

Второй фактор не так однозначен по своему психологическому содержанию, хотя и образуется показателями временной перспективы (когнитивным компонентом психологического времени личности). Значительный вклад в образование данного фактора вносят шкалы фаталистическое настоящее ( $R=0,74$ ), негативное прошлое ( $R=0,65$ ), гедонистическое настоящее ( $R=0,62$ ) и меньший – позитивное прошлое ( $R=0,42$ ) и будущее ( $R=0,37$ ). Психологическое наполнение данного фактора следует признать противоречивым и отражающим отсутствие баланса в восприятии времени [16]. Большой вклад фаталистического восприятия настоящего свидетельствует о том, что молодежь обеих стран не склонна брать на себя ответственность за происходящие события, а гедонистическая ориентация, хотя и компенсирует частично эту неуверенность позитивными установками на получение удовольствия от текущего момента, но также не предполагает ответственности за будущие последствия. Сосредоточенность на настоящем моменте – «растянутое настоящее» [18] – является ярким признаком современного глобализированного общества. Показательно, что ориентация на будущее включена в этот фактор с наименьшим вкладом – оно не очень привлекает студентов, возможно, в силу своей неопределенности и отсутствия ощущения контроля.

Необходимо отдельно остановиться на важном значении в структуре психологического времени личности прошлого, как позитивного, так и негативного (показатели вошли в оба фактора). Этот факт подтверждает положение о том, что во временной перспективе прошлое тесно связано с настоящим и, особенно – с будущим [1; 10; 19]. Фокус на негативных воспоминаниях, неумение делать выводы из прошлых ошибок, позитивно осознавать свой опыт ограничивают возможности планирования успешных сценариев будущего.

Следует отметить, что такие компоненты психологического времени личности, как конативный и ценностно-мотивационный, не вошли в структуру эмпирической модели. Причина этого может заключаться не только в их низком весе и слабых взаимосвязях с другими компонентами, но и в ограничениях применяемых диагностических инструментов. При планировании последующих исследований психологического времени личности необходимо обратить внимание на этот факт и рассмотреть иные варианты диагностики данных компонентов.

## **Обсуждение и выводы**

Проведенное исследование обогащает науку новыми эмпирическими данными о структуре психологического времени личности в глобальном обществе. Теоретическая модель с некоторыми изменениями нашла эмпирическое подтверждение, которое свидетельствует о потенциальных рисках для психологического здоровья молодежи в глобальном мире.

Ориентируясь на полученные выводы, можно предложить ряд рекомендаций для родителей, преподавателей и психологов в сфере образования.

1. В условиях повышенной полихронности современного глобального мира необходимо развивать у молодых людей умения и навыки осмысления и структурирования событий своей жизни. Хорошей привычкой будет периодическое «взвешивание» ценности конкретных событий и расстановка приоритетов между ними.

2. Важно научить молодежь экологично и в полной мере использовать свои личностные ресурсы в событиях настоящего, для того чтобы не быть пассивным наблюдателем происходящих событий, но творчески участвовать в их реализации. Это предполагает в первую очередь диагностику и развитие способностей личности, а также создание условий для получения удовольствия, радости, позитивных эмоций от их применения.

3. Прежде чем планировать будущее, молодым людям необходимо поработать со своим прошлым. Важно рефлексировать прошедшие события, как удачные, так и не очень, с позиции того, что они дают для личностного развития студентов. Необходимо развивать у молодых людей чувство благодарности к прошлому и ценности своего опыта как ресурса для достижения успеха в будущем. В выстраивании позитивного отношения к прошлому важным фактором является ценность поддержания отношений с людьми, особенно с близкими [16; 19], поэтому необходимо уделять внимание навыкам совершенствования коммуникаций и развития отношений с окружающими людьми.

## **Список литературы**

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Афонасенко Е.В. Психологическое время личности: этнокультурные особенности отношения к времени китайцев и русских // Россия и Китай: История и перспективы сотрудничества. Материалы III междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск, 2013. Вып. 3. С. 360–362.

3. Бородицки Л. Как языки конструируют время // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 199–212.
4. Вайсман Дж. Времени в обрез: ускорение жизни при цифровом капитализме. М.: Дело, 2019. 304 с.
5. Главева Д.Г. Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия. М.: Восточная литература, 2003. 264 с.
6. Забелина Е.В. Время в восприятии современной молодежи: отражение культуры постмодернизма // Гуманитарные науки. 2018. №4. С. 17–23.
7. Забелина Е.В., Смирнов М.Г., Честюнина Ю.В. Психологическое время личности в условиях глобализации: постановка проблемы // Universum: психология и образование. 2016. № 9 (27). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3607> (дата обращения: 28.09.2016).
8. Забелина Е.В., Честюнина Ю.В. Временная перспектива и экономические аттитуды (сравнительное исследование представителей российской и японской молодежи) // Методология, теория, история психологии личности. М.: Институт психологии РАН, 2019. С. 596–604.
9. Искабулова Э.У. Отношение ко времени в русской и японской лингвокультурах // Студенческий научный форум: Материалы VII Междунар. студ. науч. конф. 2018. URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015011922> (дата обращения: 28.08.2019 ).
10. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 216–230.
11. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 5–21.
12. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 700–701.
13. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл. 2004. 607 с.
14. Смирнов М.Г., Смирнова Н. К вопросу о восприятии времени в современном японском социуме // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 8 (430). Философские науки. Вып. 53. С. 75–82.
15. Agger B. iTime: Labor and life in a smartphone era // Time and Society. 2011. Vol. 20 (1). pp. 119–136.
16. Boniwell I. Beyond time management: how the latest research on time perspective and perceived time use can assist clients with time-related concerns // International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2005. Vol. 3 (2). pp. 61–74
17. Lewis R. How Different Cultures Understand Time // Richard Lewis Communications. Jun. 1, 2014. URL: <http://www.businessinsider.com/how-different-cultures-understand-time-2014-5> (дата обращения: 28.08.2019).
18. Nowotny H. Time: The Modern and Postmodern Experience. Cambridge: Polity, 2005. 192 p.
19. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77. pp. 1271–1288.

### References

1. Abulkhanova, K.A., Berezina, T.N. (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Time of personality and time of life]. St. Petersburg: Aleteia (In Russian)

2. Afonassenko, E.V. (2013). Psihologicheskoe vremya lichnosti: etnokul'turnye osobennosti otnosheniya k vremeni kitajcev i russkih [Psychological Personality Time: Ethnocultural Features of Attitude to the Time of the Chinese and Russians] *Russia and China: History and Prospects of Cooperation*. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Blagoveshchensk. Issue 3. pp. 360–362. (In Russian)
3. Borodicki, L. (2015). Kak yazyki konstruiruyut vremya [How languages construct time]. *Yazyk i mysl: Sovremennaya kognitivnaya lingvistika* [Language and thought: Modern cognitive linguistics]. Moscow: Languages of Slavic culture. pp.199–212. (In Russian)
4. Weisman, J. (2019). *Vremeni v obrez: uskorenie zhizni pri cifrovom kapitalizme* [Time in the cut: accelerating life under digital capitalism]. Moscow: Delo. (In Russian)
5. Glaveva, D.G. (2003). *Tradicionnaya yaponskaya kul'tura: Specifika mirovospriyatiya* [Traditional Japanese culture: Specifics of worldview]. Moscow: Vostochnaya literatura. (In Russian)
6. Zabelina, E.V. (2018). Vremya v vospriyatii sovremennoj molodezhi: otrazhenie kul'tury postmodernizma [Time in the perception of modern youth: a reflection of the culture of postmodernism]. *Gumanitarnye nauki – Humanities*. Vol. 4. pp.17–23. (In Russian)
7. Zabelina, E.V., Smirnov, M.G., Chestyunina, Yu.V. (2016). Psihologicheskoe vremya lichnosti v usloviyah globalizacii: postanovka problemy [Psychological time of personality in the conditions of globalization: setting the problem] *Universum: psychology and education*. Vol. 9 (27). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3607> (28.09.2016). (In Russian)
8. Zabelina, E.V., Chestyunina, Yu.V. (2019). Vremennaya perspektiva i ekonomicheskie attityudy (sravnitel'noe issledovanie predstavitelej rossijskoj i yaponskoj molodezhi) [Time perspective and economic attitudes (comparative study of representatives of Russian and Japanese youth)]. *Metodologiya, teoriya, istoriya psihologii lichnosti – Methodology, theory, history of personality psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publishing House. pp. 596–604. (In Russian)
9. Iskabulova, E.U. (2018). *Otnoshenie ko vremeni v russoj i yaponskoj lingvokul'turah* [Relation to time in Russian and Japanese linguistic cultures]. *Materialy VII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum»* [Materials of the VII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum."]. URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015011922> (28.08.2019). (In Russian)
10. Kovalev, V.I. (1988). Kategoriya vremeni v psihologii (lichnostnyj aspekt) [Category of time in psychology (personality aspect)]. *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psihologii – Categories of materialistic dialectics in psychology*. Moscow: Nauka. pp. 216–230. (In Russian)
11. Muzdybayev, K. (2000). Perezhivanie vremeni v period krizisov [Experiencing time during crises]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*. Vol. 21 (4). pp. 5–21. (In Russian)
12. Mukhina, V.S. (2007). *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty)* [Personality: Myths and Reality (Alternative View System Approach. Innovative aspects)]. Yekaterinburg: IntelFly. (In Russian)
13. Nuttin, J. (2004). *Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action and perspective of the future]. Moscow: Smysl. (In Russian)
14. Smirnov, M.G., Smirnova, N. (2019). K voprosu o vospriyatii vremeni v sovremenom yaponskom sociume [To the question of the perception of time in modern Japanese society]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*. Vol. 8 (430). Philosophical sciences. pp. 75–82. (In Russian)

15. Agger, B. (2011). iTime: Labor and life in a smartphone era. *Time and Society*. Vol. 20 (1). pp. 119–136.
16. Boniwell, I. (2005). Beyond time management: how the latest research on time perspective and perceived time use can assist clients with time-related concerns. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. Vol. 3 (2). pp. 61–74.
17. Lewis, R. (2014). *How Different Cultures Understand Time* // Richard Lewis Communications. Jun. 1, 2014. URL: <http://www.businessinsider.com/how-different-cultures-understand-time-2014-5> (28.08.2019).
18. Nowotny, H. (2005). *Time: The Modern and Postmodern Experience*. Cambridge: Polity.
19. Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 77. pp. 1271–1288.

### Об авторе

**Забелина Екатерина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2365-6016, e-mail: [katya\\_k@mail.ru](mailto:katya_k@mail.ru)

### About the author

**Ekaterina V. Zabelina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2365-6016, e-mail: [katya\\_k@mail.ru](mailto:katya_k@mail.ru)

Поступила в редакцию: 20.10.2020

Received: 20 October 2020

Принята к публикации: 29.11.2020

Accepted: 29 November 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 159.923.2 : 005.32

### **Акмеологический подход к разработке описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций**

***В. В. Белов<sup>1</sup>, Е. П. Привалова<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>Северо-Западный Институт управления Российской академии  
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Эффективные методы управления, модернизация деятельности коммерческих организаций, совершенствование управленческого кадрового состава, а также запрос общества на высокий профессионализм выражаются в ожидании от топ-менеджеров стремления к саморазвитию, эффективному использованию внутреннего потенциала, сформированных акмеологических резервов, гибкости, адаптивности к изменяющимся условиям, умения находить нестандартные решения управленческих задач, творчества и новизны в подходе к управлению людьми, процессами и организацией. Одним из важнейших требований к личности топ-менеджера является умение управлять самим собой. Деятельность менеджеров коммерческих организаций – это освоение новых технологий, алгоритмов решения профессиональных задач, принятие управленческих решений, раскрытие личностного потенциала, развитие личностно-деловых качеств и т.д. Всё это обуславливает потребность в развитии аутопсихологической компетентности личности топ-менеджера.

Состояние проблемы исследования определило, что в настоящий момент обучение специалистов в сфере менеджмента не направлено на развитие рефлексивных навыков. Результатом этого является недостаток развития аутопсихологической компетентности, что приводит к низкому уровню эффективности управления персоналом,

процессами и организацией в целом. Одна из причин кроется в недостаточной изученности феномена «аутопсихологическая компетентность». В частности, возникает необходимость в выявлении, изучении и систематизации акмеологических инвариантов аутопсихологической компетентности.

**Материалы и методы.** В качестве основного теоретического подхода в исследовании был применен общенаучный метод моделирования, также использовался принцип идеализации, с помощью которых мы предприняли попытку создать идеальную описательную модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций.

Также нами был использован контент-анализ для количественной оценки научных текстов с целью выделения содержательных компонентов аутопсихологической компетентности.

Для разработки описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров были проанализированы и обобщены тексты научных трудов современных акмеологов и психологов с целью выявления инвариантных структурных элементов аутопсихологической компетентности.

**Результаты исследования.** При разработке идеальной описательной модели нами был проведен психологический и акмеологический анализ проблемы акмеологических особенностей аутопсихологической компетентности топ-менеджеров. Были выявлены следующие акмеологические особенности аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций: рефлексия, позитивное отношение к себе и окружающему миру, высокий уровень субъективного контроля, профессиональное саморазвитие, профессионально-психологическое здоровье, стрессоустойчивость, высокий уровень интеллекта, локус контроля и т.д.

**Обсуждение и выводы.** Нами доказано, что аутопсихологическая компетентность, являющаяся одним из важнейших факторов актуализации потенциала личности в процессе развития акме, обуславливающая взаимосвязь феноменов акмеологии и психологии, где раскрываются проблемы личностного и профессионального роста руководителей, состоит из двух основных блоков – самопознание и самосозидание.

**Ключевые слова:** акмеологический подход, аутопсихологическая компетентность, аутопсихологическая компетентность топ-менеджера, акмеологические особенности деятельности топ-менеджера, описательная модель, самосозидание, самопознание.

**Для цитирования:** Белов В.В., Привалова Е.П. Акмеологический подход к разработке описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 216–234.

## **Acmeological approach to development of descriptive model of autopsychological competence of commercial organizations' top managers**

***Vasilii V. Belov<sup>1</sup>, Elena P. Privalova<sup>2</sup>,***

*<sup>1</sup>Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

*<sup>2</sup>North-West Institute of Management under Russian Presidential Academy  
of National Economy and Public Administration,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The efficient management methods, modernization of commercial organizations' activities, enhancement of managerial staff, as well as the demand for high professionalism involve the expectation of top managers' striving for self-development, efficient use of their internal potential, well-formed acmeological reserves, flexibility, adaptability to changing conditions, ability to find non-standard solutions to managerial problems, creativity and novelty in approaches to managing people, processes and the organization. One of the most important requirements for the top manager's personality is the ability to manage oneself. The commercial organizations managers' activities imply learning the use of new technologies and algorithms for solving professional challenges, due ability to take managerial decisions, unleashing human potential, formation of personal and business qualities, etc.; all this underlies the need for development of the top manager's personality's autopsychological competence.

The assessment of the research problem showed that currently the training of specialists in the field of management is not aimed at developing reflexive skills. This results in poor development of autopsychological competence, which entails a low level of staff management efficiency, inadequate excellence in managing routine processes and the organization as such. One of the reasons is insufficient knowledge of the "autopsychological competence" phenomenon. Therefore, this gives rise to a need to identify, explore and systematize the acmeological invariants of autopsychological competence.

**Materials and methods.** The main theoretical research method involved the general scientific modelling method as well as the principle of idealization using which we attempted to create an ideal descriptive model of autopsychological competence of commercial organizations' top managers.

The authors also used the content analysis for quantitative evaluation of scientific texts, aimed to highlight the content-specific components of autopsychological competence.

In order to develop a descriptive model of top managers' autopsychological competence, a number of scientific essays of modern acmeologists and psychologists were analyzed and generalized with a view to identify the invariant structural elements of autopsychological competence.

**Research results.** When developing an ideal descriptive model, we undertook a psychological and acmeological analysis of the issues connected with acmeological features of top managers' autopsychological competence and identified the following acmeological characteristics of autopsychological competence of commercial organizations' top managers: reflection, positive attitude towards oneself and the surrounding world, high level of judgmental control, professional self-development, personal psychological and professional health, stress resistance, high level of intelligence, locus of control, etc.

**Discussion and conclusions.** The authors have proved that being one of the most important factors in actualization of personal potential in the acme development process and conditioning the interrelation of acmeology – and psychology-specific phenomena, thus bringing to light the problems of personal and professional growth of top managers, autopsychological competence comprises two main blocks – self-cognition and self-realization.

**Key words:** acmeological approach, autopsychological competence, top manager's autopsychological competence, acmeological features of top manager's activity, descriptive model, self-realization, self-cognition.

**For citing:** Belov, V.V., Privalova, E.P. (2020) Akmeologicheskii podkhod k razrabotke opisatel'noi modeli autopsikhologicheskoi kompetentnosti top-menedzherov kommercheskikh organizatsii [Acmeological approach to development of descriptive model of autopsychological competence of commercial organizations' top managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 216–234. (In Russian).

## Введение

Высокая эффективность деятельности коммерческой организации, так же, как и польза для самой организации, общества и страны в целом, напрямую зависит от топ-менеджеров каждого предприятия, поскольку специфика управленческой деятельности заключается в целесообразном воздействии на персонал и процессы, а также планировании, организации и принятии решений, касающихся тактических и стратегических целей предприятия [10].

Психологический подход к анализу личности топ-менеджеров показывает, что требования к профессиональной деятельности менеджера подразумевают под собой освоение новых технологий управления и алгоритмов решения профессиональных задач; принятие ответственности за кадровые решения, что невозможно без таких характеристик, как постоянное развитие личностно-деловых качеств, инициативы, организованности, стрессоустойчивости, интеллекта, раскрытия личностного потенциала и других важных качеств личности [4; 5; 14].

Однако, на наш взгляд, важнейшим конструктивным подходом, который позволяет изучать и развивать способность человека к самопознанию, самосозиданию, самосовершенствованию, самообразованию, самовыражению и т. д., является акмеологический подход, который основывается на принципе, обеспечивающем возможность достижения высшей ступени индивидуального развития, что, безусловно, невозможно без развития аутопсихологической компетентности<sup>1</sup>. Аутопсихологическая компетентность является одним из центральных критериев качества управленческой деятельности, профессиональной компетентности топ-менеджера как способности к управлению людьми, процессами и организацией, способности, основанной на личностных и профессионально значимых качествах. Как известно, успешные менеджеры – это люди, которые сделали себя сами.

Вместе с тем, несмотря на то что в большинстве научных трудов исследуется эффективность деятельности топ-менеджеров, в этих работах, как правило, личность менеджера рассматривается как ресурс с определенным набором характеристик для достижения целей предприятия. Нам же было важно выделить такие элементы, которые помогут топ-менеджеру, прежде всего как человеку, сохранить ряд жизненных составляющих, таких как благополучие в профессиональной и личной сфере, долголетие и профессионально-психологическое здоровье [14], что и предполагает исследование аутопсихологической компетентности с опорой на акмеологический подход.

Несмотря на то что по исследованию проблемы аутопсихологической компетентности в акмеологии существует довольно много публикаций, возникает необходимость уточнить ее содержание применительно к топ-менеджерам коммерческих организаций с учетом благополучия в различных сферах жизнедеятельности.

### **Цель исследования**

На основе акмеологического подхода разработать идеальную описательную модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций, что обеспечит руководителям высшего звена оптимальный путь в достижении профессионального и личностного акме.

---

<sup>1</sup> Калюжная Н. Б. Психолого-акмеологические предпосылки личностного самосозидания средствами когнитивной рефлексии: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Кострома. 2015. 26 с.

## Обзор литературы

На современном этапе развития научного знания особенности профессиональной деятельности топ-менеджеров изучены и выявлены, в отечественной психологии даже возникло целое направление «управленческая акмеология». Особое внимание уделяется профессионализму менеджера как субъекту управленческого труда, его роли, функциям, задачам при работе с кадрами и организационными процессами, а также делается акцент на развитии личностно-деловых и профессионально важных качеств руководителя [2; 3; 6; 13; 14]<sup>1</sup>. Управленческая акмеология направлена на изучение личности руководителей высшего звена, но, как правило, исследования проводятся с руководителями государственной службы, а научных публикаций о топ-менеджерах коммерческих организаций, на наш взгляд, недостаточно.

Разработка модели аутопсихологической компетентности опирается на акмеологический подход к профессиональной деятельности, который ориентирован на раскрытие вершинных вариантов структуры развития личности и ее профессионализма. Конструктивность данного подхода к разнообразным видам профессиональной деятельности доказана в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина.

В рамках акмеологии впервые было введено понятие «аутопсихологическая компетентность» известными учёными Н.В. Кузьминой и Г.И. Метельским<sup>2</sup>. В работах В.Н. Софьиной аутопсихологическая компетентность раскрывается как «осведомленность специалистов о способах самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности, и о том, что и как нужно сделать, чтобы повысить качество своей работы» [11; 16]. В.Н. Софьиная рассматривает аутопсихологическую компетентность как составную часть профессиональной компетентности (рис. 1).

---

<sup>1</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие для студ. вузов. СПб.: Питер, 2003. 252 с.; Карташова Л.В., Никонова Т.В., Соломанидина Т.О. Организационное поведение: учеб. М.: ИНФРА-М, 2001. 220 с.; Толочек В.А. Организационная психология и стили профессиональной деятельности государственных служащих. М.: РАГС, 2003. 159 с.; Удалов Ф.Е., Алехина О.Ф., Гапонова О.С. Основы менеджмента: учеб. пособие. Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2013. 363 с.

<sup>2</sup> Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 62 с.

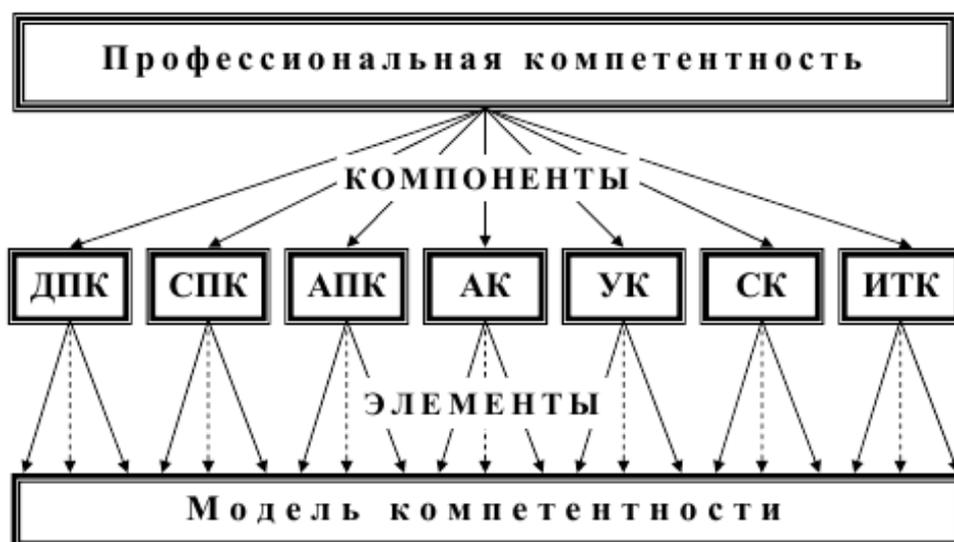


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности  
специалиста с высшим образованием:

ДПК — дифференциально-психологическая компетентность; СПК — социально-психологическая компетентность; АПК — аутопсихологическая компетентность; АК — акмеологическая компетентность; УК — управленческая компетентность; СК — специальная компетентность; ИТК — информационно-технологическая компетентность

Исследователи Л.А. Степнова и М.Т. Алмагестова в своих работах описывают задачи руководителя как «обеспечение достижения функциональных и эмоциональных целей владельцев бизнеса» [17], т. е. управление бизнесом в целом: персоналом, процессами, стоимостью, финансами и т.д.

Л.А. Степнова, на наш взгляд, в своих исследованиях очень точно формулирует понятие аутопсихологической компетентности, где аутопсихологическая компетентность представлена «в готовности и способности человека к ориентации и регуляции в интраиндивидуальном пространстве и является результатом целенаправленной психической работы по получению нового знания о себе, регуляции психических состояний и свойств, изменению личностных черт и поведенческих характеристик»<sup>1</sup>.

Применительно к исследованию личности топ-менеджера в работах Л.И. Катаевой раскрывается сущность акмеологического содержания профессиональной деятельности [9] как особенности профессионального самоопределения от начала профессиональной деятельности, так и в

<sup>1</sup> Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 62 с.

процессе; особенности саморазвития профессионала; акмеологические законы совместной деятельности, делового и межличностного общения. Можно согласиться с точкой зрения автора, в том, что суть акмеологического подхода в профессиональной деятельности – «самостоятельное преобразование профессиональной среды и себя» [9]. Детерминантами акмеологических особенностей в таком случае становятся саморазвитие, самосовершенствование, стремление к профессионализму.

На обратную связь в своем исследовании указывает Д.В. Жуина: «только с опорой на акмеологию, где в качестве предмета рассматриваются факторы личностно-профессионального становления, возможно отражение личности профессионала и его карьерной направленности» [7]. Автор в ходе эмпирического исследования приходит к выводу о том, что применение акмеологических технологий в профессиональной деятельности, изучение карьеры с точки зрения акмеологического подхода позволяет «раскрыть спектр показателей зрелости личности профессионала и рассмотреть профессионально-важные качества специалиста» [7].

Также в профессиональной деятельности проявляются акме-функции. По мнению Ю.П. Зинченко, это функции, направленные на защиту организма, преодоление стрессовых реакций. О.А. Кругловым проведено исследование, где вводится понятие «развертываемость акме-функции», что означает долговременную или срочную адаптацию к стрессовой ситуации [12].

Также интерес представляет работа С. Симоненко «Исследование успешных менеджеров России «Модель компетенций 20 граней», где эта модель представлена компетенциями топ-менеджеров и менеджеров среднего звена<sup>1</sup>: управленческими навыками, мотивацией, навыками принятия решений, индивидуальными чертами менеджеров (стрессоустойчивость, адаптивность, ответственность), межличностными навыками (умение работать в команде, убедительная коммуникация, построение взаимоотношений).

У разных авторов есть общее: аутопсихологическая компетентность – это набор характеристик личности руководителя, обеспечивающих качественное выполнение профессиональной деятельности.

---

<sup>1</sup> Симоненко С. Исследование компетенций успешных менеджеров России. Модель «20 граней» [Электронный ресурс] <http://hrm.ru/issledovanie-kompetencijj-uspeshnykh-menedzherov-v-rossii--model-20-granejj>

Однако, на наш взгляд, аутопсихологическая компетентность – это комплексная характеристика, отражающая направленное воздействие самой личностью в двух направлениях – самопознании и самосозидании в её интраиндивидуальном поле, где цель этого воздействия заключается в повышении уровня своей плодотворности и плодотворности окружающего мира.

### **Материалы и методы**

В данной научной статье для создания идеальной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций мы использовали общенаучный метод моделирования – построение моделей объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя. При моделировании происходит мысленное создание идеальной модели, состоящей из нескольких структурных элементов, которые можно анализировать и синтезировать для того, чтобы модель можно было изучать и совершенствовать в дальнейшем (С.С. Захаров).

Общенаучный метод идеализации, который был применен нами вкуче с методом моделирования, призван также умозрительно конструировать идеальную модель нашего исследования, чтобы представить её научному сообществу.

В основу нашего исследования был положен метод контент-анализа для выявления инвариантных характеристик аутопсихологической компетентности в работах разных авторов. Цель использования в данном исследовании указанного метода – выделение из многообразия материала и определений элементов, относящихся по контексту к самопознанию или к самосозиданию, и дальнейшей разработки модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций.

### **Результаты и их обсуждение**

С помощью контент-анализа нами был проведен частотный анализ встречаемости инвариантных характеристик аутопсихологической компетентности. Упоминания характеристик аутопсихологической компетентности в работах разных авторов стали искомыми смысловыми единицами подсчета, которые были зафиксированы в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнение характеристик аутопсихологической компетентности, представленных в работах различных авторов*

Автор	Компонент аутопсихологической компетентности
Астапенко Е.В.	Аутопсихологическая компетентность представлена компонентами: аксиологическим, эмоциональным, когнитивным, регуляторным. Позитивное отношение, высокий уровень субъективного контроля, стремление к самоактуализации; развитие самоэффективности, эффективности управления временем адекватного самооценивания, формированием умения прогнозирования результатов деятельности, самоутверждением, регулированием отношений, конструированием самопрограмм профессионального развития
Деркач А.А., Секач М.Ф., Астапенко Е.В.	Система характеристик, благодаря которым обеспечивается высокий уровень самоорганизации, самотворчества и саморазвития
Жуина Д.В.	Зрелость личности профессионала
Зинченко Ю.П., Круглов О.А.	Защита организма в преодолении стрессовых реакций, долговременная или срочная адаптация к стрессовой ситуации
Катаева Л.И.	Самостоятельное преобразование профессиональной среды и себя
Круглов О.А.	Самосознание, ценностные ориентации и компетенции образа как механизм аутопсихологического развертывания акме субъекта в профессиональной деятельности
Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина	Осведомленность специалистов о способах самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности, и о том, что и как нужно сделать, чтобы повысить качество своей работы
Степнова Л.А.	Готовность и способность человека к ориентации и регуляции в интраиндивидуальном пространстве и является результатом целенаправленной психической работы по получению нового знания о себе, регуляции психических состояний и свойств, изменению личностных черт и поведенческих характеристик
Чупшева Т.А.	Профессиональное самосознание, условия и факторы его развития, взаимодействие самосознания и деятельности

В работах А.А. Деркача, М.Ф. Секача, Е.В. Астапенко аутопсихологическая компетентность понимается как «система характеристик, благодаря которым обеспечивается высокий уровень самоорганизации, самотворчества и саморазвития» [1]<sup>1</sup>. Таким образом, аутопсихологическая компетентность является одним из факторов актуализации профессионального потенциала топ-менеджера.

С позиции субъектно-деятельностного подхода в работах Е.А. Климова мы находим ценностно-смысловую направленность деятельности как аутопсихологический признак акме субъекта [8], где ценностно-смысловая составляющая деятельности топ-менеджера определяет уровень и характер деятельности, которая представляет собой развивающую реальность и проявляется в преобразующей активности руководителя высшего звена; направленная на реализацию его субъектной позиции, раскрытие личностно-профессиональных потенциалов и ресурсов, определяя, с одной стороны, формы, способы, условия осуществления управленческой деятельности, а с другой – выступая ее источником [15].

В работе О.А. Круглова самосознание, ценностные ориентации и компетенции образа рассматриваются как механизм аутопсихологического развертывания акме субъекта в профессиональной деятельности [12].

Т.А. Чупшева в качестве аутопсихологической компетентности руководителей рассматривает профессиональное самосознание, условия и факторы его развития. Автор указывает: «Профессиональное самосознание является акмеологической категорией, где отражены типы взаимодействия самосознания и деятельности». Изучение акмеологических особенностей способствует развитию профессионального становления топ-менеджера. Т.А. Чупшева эмпирическим путем доказывает, что профессиональное самосознание менеджеров выступает в роли аутопсихологической компетентности и детерминанты акмеологических особенностей одновременно. «В систему критериев профессионального самосознания менеджера входят:

- 1) акмеологический критерий профессиональной мотивации саморазвития;
- 2) критерий акмеологических знаний и опыта взаимодействия с персоналом;

---

<sup>1</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие для студ. вузов. СПб.: Питер. 2003. 252 с.

3) акмеологический критерий профессионального мышления,  
4) акмеологический критерий реализации творческого потенциала личности менеджера, и построения отношений с персоналом»<sup>1</sup>.

Е.В. Астапенко изучено влияние аутопсихологической компетентности как акмеологической детерминанты на эффективность профессиональной деятельности менеджеров [1].

Модель акмеологических особенностей аутопсихологической компетентности менеджера по результатам исследования Е.В. Астапенко включает в себя акмеологические детерминанты: позитивное отношение, высокий уровень субъективного контроля, стремление к самоактуализации; аутопсихологическая компетентность представлена компонентами: аксиологическим, эмоциональным, когнитивным, регуляторным [1].

В данной модели аутопсихологическая компетентность выполняет ряд функций, оказывая влияние на акмеологические детерминанты. Данные функции представлены развитием самоэффективности, эффективности управления временем, адекватного самооценивания, формированием умения прогнозирования результатов деятельности, самоутверждением, регулированием отношений, конструированием самопрограмм профессионального развития.

Контент-анализ вариантов понятия «аутопсихологическая компетентность», представленных в публикациях, выявил максимальную частоту встречаемости компонентов, относящихся к характеристике «Самопознание». Но слабо представлен компонент «Самосозидание». Структура этого компонента была глубоко изучена Н.Б. Калюжной, по мнению которой, самосозидание включает в себя следующие характеристики: готовность к получению нового опыта, интерес к будущему, позитивное отношение к когнитивно-рефлексивным процессам, самосознание, надситуативную активность личности, интернальный локус контроля, рефлексивные процессы когнитивно-рефлексивного характера, обеспечивающие реализацию внутренних и внешних действий<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Чупшева Т.А. Акмеологические особенности развития профессионального самосознания менеджеров по работе с персоналом: дис. ... канд. психол. наук. Ульяновск, 2004. 28 с.

<sup>2</sup> Калюжная Н. Б. Психолого-акмеологические предпосылки личностного самосозидания средствами когнитивной рефлексии: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Кострома. 2015. 26 с.

Обобщая результаты исследования, была разработана описательная модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций (рис. 2).



Рис 2. Описательная модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций

Итак, подводя итоги, мы можем сказать, что идеальная описательная модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров включает в себя два основных блока «Самопознание» и «Самосозидание», которые состоят из структурных элементов, обуславливающих развитие личности

топ-менеджера в его профессиональной деятельности, его осведомленность о своих сильных и слабых сторонах [16], о способности целенаправленной работы в интраиндивидуальном пространстве<sup>1</sup>, а также элементов, выполняющих регуляторную и адаптивную функции при столкновении со стрессом [12; 18], выполнении управленческих функций в состоянии постоянной неопределенности, поддержании своего профессионально-психологического здоровья [14], сохранении акмеологических и психологических ресурсов.

## **Выводы**

Обобщая результаты теоретического исследования, можно прийти к следующим выводам:

1. Акмеологический подход в анализе феномена «аутопсихологическая компетентность» является наиболее конструктивным для исследования личностного и профессионального роста топ-менеджеров коммерческих организаций. Деловой мир развивается интенсивно, чтобы не просто успевать, но и работать на опережение, при этом сохраняя личное благополучие, здоровье и профессиональное долголетие. Для топ-менеджеров аутопсихологическая компетентность является важной в достижении акме, а элементы «самопознание» и «самосозидание» являются равными по значимости.

2. Аутопсихологическая компетентность – это компонент в структуре профессиональной компетентности, состоящий из двух основных элементов «самопознание» и «самосозидание», которые в свою очередь включают в себя перечень характеристик.

3. Самопознание – это непрерывный процесс постижения личностью самой себя и окружающего мира, анализ и осмысление своих психических и физических особенностей. Этот процесс обладает такими характеристиками, как стремление к самоактуализации, ценностно-смысловые ориентации, осведомленность о способах самосовершенствования и о том, что и как нужно сделать, чтобы повысить качество своей работы; умение анализировать свои недостатки, свои деловые и личностные качества, эффективно работать с информацией, планировать личную деятель-

---

<sup>1</sup> Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 62 с.

ность, разрабатывать программу самосовершенствования на основе знания о себе; зрелость личности; защита организма в преодолении стрессовых реакций, долговременная или срочная адаптация к стрессовой ситуации [11; 16]<sup>1</sup>.

4. Самосозидание – это непрерывный процесс творческого воздействия человека на самого себя для улучшения качеств своей личности, повышения своей эффективности и плодотворности. Характеризуется наличием таких компонентов, как готовность к получению нового опыта, интерес к будущему, позитивное отношение к когнитивно-рефлексивным процессам, самопроектирование, надситуативная активность личности, интернальный локус контроля, рефлексивные процессы когнитивно-рефлексивного характера, обеспечивающие реализацию внутренних и внешних действий; способность к личностному и профессиональному саморазвитию и развитию своего творческого потенциала; умение устранять свои недостатки, способность развивать в лучшую сторону свои деловые и личностные качества [15; 18]<sup>2</sup>.

5. Полученная нами описательная модель позволяет провести эмпирические исследования для апробации и подтверждения прикладной значимости разработанной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций.

#### Список литературы

1. Астапенко Е. В. Аутопсихологическая компетентность как субъективно-акмеологическая детерминанта эффективности профессиональной деятельности менеджера // Российский психологический журнал. 2011. Вып. 8. № 2. С. 33–36.
2. Белов В.В. Акмеологический подход к формированию лидеров организации для инновационной экономики // Экономика и управление. № 6 (38). 2008. С. 70–74.
3. Белов В.В. Подходы к исследованию духовно-нравственного развития личности и воспитания созидающего организационного лидера: акмеологическая концепция: сб. материалов второй всерос. науч.-практ. конф. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2019. №3. С. 9–13.
4. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 5. № 1. С. 40–50.

---

<sup>1</sup> Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 62 с.

<sup>2</sup> Калюжная Н. Б. Психолого-акмеологические предпосылки личностного самосозидания средствами когнитивной рефлексии: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Кострома. 2015. 26 с.

5. Белов В.В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. 2016. С. 106–109.
6. Едророва В.Н., Овчаров А.О. Система методов в научных исследованиях // Экономический анализ: теория и практика. 2013. №10 (313).
7. Жуина Д.В. Психолого-акмеологическая модель карьерной направленности личности // Фундаментальные исследования. 2014. № 5. Ч. 2. С. 393–397.
8. Иванова Е.М. Субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е. А. Климова и ее научно-практическая ценность // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №2.
9. Катаева Л.И. Акмеологические детерминанты профессионального самоопределения субъекта труда // Акмеология. 2013. №1 (45). М.: Роспечать. 2013. С. 61-65.
10. Коньшев В. А. Эффективность менеджера успех деятельности предприятия // Вестник ОГУ. 2012. №2 (138).
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа. 1990. 119 с.
12. Круглов О. А. Предпосылки регуляции аутопсихологических акме-функций преодоления реакций в стрессовых ситуациях // Акмеология. 2013. №1 (45). М.: Роспечать. 2013. С. 113–118.
13. Никулушкин В.В. Акмеологические компетенции менеджера [Электронный ресурс] <http://thsp.ru/issues/issue0511/051129.htm>
14. Привалова Е.П. Проблема профессионально-психологического здоровья личности менеджеров: акмеологический подход // ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2019. №3. С. 80–82.
15. Почтарева Е. Ю. Ценностно-смысловая компонента в психологической структуре педагогической деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №3 (28).
16. Софьина В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. №128.
17. Степнова Л.А., Алмагестова М.Т. Акмеологические технологии личностно-профессионального развития руководителей высшего управленческого звена // Акмеология. 2013. №1 (45). М.: Роспечать. 2013. С. 21–26.
18. Sharit J., Salvendi G. Occupational stress: Review and reappraisal // Human Factors, V.24. №2. pp.129–162.

### References

1. Astapenko, E.V. (2011) *Autopsikhologicheskaya kompetentnost' kak sub"ektivno-akmeologicheskaya determinanta ehffektivnosti professional'noj deyatel'nosti menedzhera* [Autopsychological competence as subjective – acmeological determinant of manager's professional performance]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*. Release 8. No 2. pp. 33–36. (In Russian).
2. Belov, V.V. (2008) *Akmeologicheskij podkhod k formirovaniyu liderov organizacii dlya innovacionnoj ehkonomiki* [Acmeological approach to the formation of leaders of the

organization for an innovative economy]. *Ehkonomika i upravlenie – Economics and management*. No 6 (38). pp. 70–74. (In Russian).

3. Belov, V.V. (2019) *Podkhody k issledovaniyu dukhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti i vospitaniya sozidayushchego organizacionnogo lidera: akmeologicheskaya koncepciya* [Approaches to the study of the spiritual and moral development of the personality and the upbringing of a creative organizational leader: acmeological concept]. *Vtoraya vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya* [Second All-Russian Scientific and Practical Conference]. Conference Materials Collection. St. Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina. No 3. pp. 9–13. (In Russian).

4. Belov, V. V. (2014) *Problema organizacionnogo liderstva: akmeologicheskij podkhod* [Organizational Leadership Challenge: An Acmeological Approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. St. Peterburg Vol. 5. No 1. pp. 40–50. (In Russian).

5. Belov, V. V. (2016) *Akmeologicheskij podkhod k issledovaniyu lichnosti lidera organizacii* [Acmeological approach to the research of the personality of the leader of the organization]. *XI mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya molodykh uchenykh «Psikhologiya XXI veka. Teoriya i praktika sovremennoj psikhologii»* [XI International Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Psychology of the XXI Century. Theory and Practice of Modern Psychology "]. St. Peterburg. Conference Materials Collection. pp. 106–109. (In Russian).

6. Edronova, V.N., Ovcharov, A.O. (2013) *Sistema metodov v nauchnykh issledovaniyakh* [System of methods in scientific research]. *Ehkonomicheskij analiz: teoriya i praktika – Economic analysis: theory and practice*. No.10 (313). (In Russian).

7. Zhuina, D.V. (2014) *Psikhologo-akmeologicheskaya model' kar'ernoj napravlenosti lichnosti* [Psychological-acmeological model of career orientation of personality]. *Fundamental'nye issledovaniya – Basic researches*. No 5. pp. 393–397. (In Russian).

8. Ivanova, E.M. (2010) *Sub"ektno-deyatel'nostnaya koncepciya professional'nogo truda E. A. Klimova i ee nauchno-prakticheskaya cennost'* [Subject-activity concept of professional labor E. A. Klimov and its scientific and practical value]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of Moscow University*. No 2. (In Russian).

9. Kataeva, L.I. (2013) *Akmeologicheskie determinanty professional'nogo samoopredeleniya sub"ekta truda* [Acmeological determinants of professional self-determination of the subject of labor]. *Zhurnal Akmeologiya – Journal of Acmeology*. No 1 (45). Moscow: Rospechat. pp. 61–65. (In Russian).

10. Konyshchev, V.A. (2012) *Ehffektivnost' menedzhera uspekhn deyatel'nosti predpriyatiya* [Manager Performance Success]. *Vestnik OGU – OGU Bulletin*. Orenburg. No 2 (138). (In Russian).

11. Kuz'mina, N.V. (1990) *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya* [Professional personality of teacher and master of industrial training]. Moscow: Higher School. 119 p. (In Russian).

12. Kruglov, O.A. (2013) *Predposylki regulyatsii autopsikhologicheskikh akme-funkcij preodoleniya reakcij v stressovykh situatsiyakh* [Prerequisites for the regulation of autopsychological acme functions of overcoming reactions in stressful situations]. *Zhurnal Akmeologiya – Journal of Acmeology*. No 1 (45). Moscow: Rospechat. pp. 113–118. (In Russian).

13. Nikulushkin, V.V. (2012) *Akmeologicheskie kompetencii menedzhera* [Acmeological competencies of the manager]. *Ehlektronnyj resurs – Electronic resource*. <http://thsp.ru/issues/issue0511/051129.htm> (In Russian).

14. Privalova, E.P. (2019) *Problema professional'no-psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti menedzherov: akmeologicheskij podkhod* [The problem of the professional and psychological health of the individual managers: the acmeological approach]. *Vtoraya vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya* [Second All-Russian Scientific and Practical Conference]. Conference Materials Collection. St. Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina. No 3. pp. 80–82. (In Russian).

15. Pochtareva, E. YU. (2016) *Tsennostno-smyslovaya komponenta v psikhologicheskoi strukture pedagogicheskoi deyatel'nosti* [Value and meaning component in the psychological structure of teacher-teacher activity]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov – Scientific support of the system of advanced training of personnel*. №3 (28). (In Russian).

16. Sofina, V.N. (2010) *Sistemnyj podkhod k analizu struktury professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza* [Systematic approach to the analysis of the structure of professional competence of a university graduate]. St. Petersburg: News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. No 128. (In Russian).

17. Stepnova, L.A., Almagestova, M.T. (2013) *Akmeologicheskie tekhnologii lichnostno-professional'nogo razvitiya rukovoditelej vysshego upravlencheskogo zvena* [Acmeological technologies of personal and professional development of senior managers]. *Zhurnal Akmeologiya – Journal of Acmeology*. №1 (45). Moscow: Rospechat. pp. 21–26. (In Russian).

18. Sharit, J., Salvendi, G. (1982) Occupational stress: Review and reappraisal // *Human Factors*. V. 24. №2. pp.129–162.

#### **Вклад соавторов**

*Белов В.В.*: концепция и дизайн исследования; *Привалова Е.П.*: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

#### **Author contributions**

*Belov V.V.*: concept and design of research; *Privalova E.P.*: collection and analysis of material, statistical processing of data.

#### **Об авторах**

**Белов Василий Васильевич**, доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0001-7462-9619, e-mail: [vasvasbelov@yandex.ru](mailto:vasvasbelov@yandex.ru)

**Елена Петровна Привалова**, аспирант, Северо-Западный Институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru.

#### About the authors

**Vasilii V. Belov**, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbe-lov@yandex.ru.

**Elena P. Privalova**, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru.

Поступила в редакцию: 20.11.2020

Received: 20 November 2020

Принята к публикации: 02.12.2020

Accepted: 02 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 159.922.6

## **Интегративный подход к изучению особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся общеобразовательных учреждений с различными типами саморегуляции в подростково-юношеском возрасте**

***В. В. Белов, А. В. Редина***

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье представлена новая исследовательская позиция к изучению особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся с различными типами саморегуляции в подростковом и раннем юношеском возрасте. Синтез научных знаний в рамках интегративного подхода на современном этапе развития психологической науки позволяет увидеть и спрогнозировать возможные варианты индивидуального развития, в том числе переживания одиночества в процессе субъектной регуляции.

**Материалы и методы.** Использованы методы теоретического исследования: теоретический анализ, моделирование.

**Результаты исследования.** Интеграция основных методологических подходов и концепций позволила выстроить поливариантную модель самодетерминации субъективного переживания одиночества в процессе развития личности как открытой нелинейной самоорганизующейся системы в зависимости от типов субъектной регуляции.

**Обсуждение и выводы.** Доказана конструктивность интегративного подхода для исследования феномена одиночества в психологии. Интегративный подход позволяет системно и многоаспектно через множественность интерпретаций подойти к изучению особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся с различными типами саморегуляции в подростковом и раннем юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** интегративный подход, одиночество, саморегуляция, подростковый и ранний юношеский возраст, синергетика, самодетерминация, самоорганизация, самоактуализация, системно-эволюционная концепция.

**Для цитирования:** Белов В.В., Редина А.В. Интегративный подход к изучению особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся общеобразовательных учреждений с различными типами саморегуляции в подростково-юношеском возрасте // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 235–258.

## **Integrative approach to the study of personal sense of loneliness experienced by adolescent school students with different types of self-regulation**

**Vasilii V. Belov, Anna V. Redina**

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article presents a new research viewpoint on individual particularities of experiencing loneliness by teenage school students. The synthesis of scientific knowledge and its theoretical and methodological justification within modern psychological framework of integrative approach allows us to see and predict possible options of individual development, including the experience of loneliness and aspects of one's self-regulation.

**Materials and methods.** The methods of theoretical research were used: theoretical analysis, modeling.

**Results.** Integration of the main methodological approaches and concepts allowed us to construct and develop a multivariate model of one's self-determination within the frame of experiencing loneliness and featuring particularities of their personal growth. These notions align with individuals being viewed as open-loop, nonlinear self-sustaining systems, distinguished according to the regulation aspects.

**Discussion and conclusion.** The integrative approach has proved to be of high value within the course of studying the phenomenon of loneliness. It introduces a systematic and multidimensional approach to scrutiny of loneliness along with its features varying from one adolescent to another.

**Key words:** integrative approach, loneliness, self-regulation, adolescence, synergetics, self-determination, self-sustainability, self-actualization, system-evolutionary conception, resource of development, psychological defense mechanism.

**For citation:** Belov, V. V., Redina, A.V. (2020) Integrativnyi podkhod k izucheniyu osobennosti sub"ektivnogo perezhivaniya odinochestva u obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii s razlichnymi tipami samoregulyatsii v podrostkovoyunosheskom vozraste [Integrative approach to the study of personal sense of loneliness experienced by adolescent school students with different types of self-regulation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. – *Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 235–258. (In Russian).

### **Введение**

Преодоление кризиса психологической науки конца XX – начала XXI века связано с тенденцией научного осмысления личности человека через призму синтеза естественно-научного, гуманитарного и социального знания. Становление и развитие современного постнеклассического типа научной рациональности представляет собой парадигму синтезов и

множественность научных методологических интерпретаций [32]. В постнеклассической науке происходит возрастание роли субъекта и его ценностно-смысловых и целевых характеристик в процессе научного познания, что расширяет поле научной рефлексии исследователя. «Этот этап связан с возникновением и развитием синергетики – науки о сложных самоорганизующих системах, к которым, вне всякого сомнения, относятся такие системы, как психика человека и его личность» [15, с. 96]. Многообразие подходов показывает, что синергетика выступает так же, как и междисциплинарное направление, общая познавательная стратегия, стиль мышления постнеклассической науки и ее мировоззрение<sup>1</sup>. В связи с этим постнеклассическое научное знание на основе синергетики приобретает все более глубокий и системный характер, что предполагает рост междисциплинарных исследований, направленных на изучение сложных, открытых нелинейных, саморазвивающихся систем.

Психология, как и другие науки, прошла путь эволюции к постнеклассической научной парадигме и включает в себя новые способы осмысления мира, смещение объекта исследований с психических явлений на более целостное изучение человека, закономерностей его развития с точки зрения сложной открытой системы, способной к самодетерминации и саморазвитию. Важно отметить, что в настоящее время в современной психологии возрастает роль коммуникации между научными школами, которая формирует понимание их взаимоотношений, определяет зоны их теоретической и практической применимости.

Интеграция методологий различных научных психологических школ и современной синергетической научной парадигмы способствует смещению фокуса внимания от универсальных законов к уникальности психических явлений, от эмпирических фактов к поиску индивидуальных и личностно значимых смыслов [32].

В.В. Козлов, предлагая интегративную психологию, видит ее предмет в «постижении природы человека через синтез различных традиций, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономными в последующем развитии», подчеркивает важность

---

<sup>1</sup> Синергетическая парадигма: человек и общество в условиях нестабильности / сост. и отв. ред. О.Н. Астафьева. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 585 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=445108> (дата обращения: 10.07.2020)

перестройки психологии как классической науки, переосмысления критериев научности, распространения общеметодологического принципа гуманитарных наук о множественности теоретического знания и методологий в рамках одной конкретной науки [8, с. 160]. Интегративный подход в психологии заключается в многоплоскостном, многомерном и разновекторном анализе (рис. 1), создающем возможность проведения качественно нового психологического исследования, которое включает аспекты множественности, диалогичности, многомерности психического феномена [8].

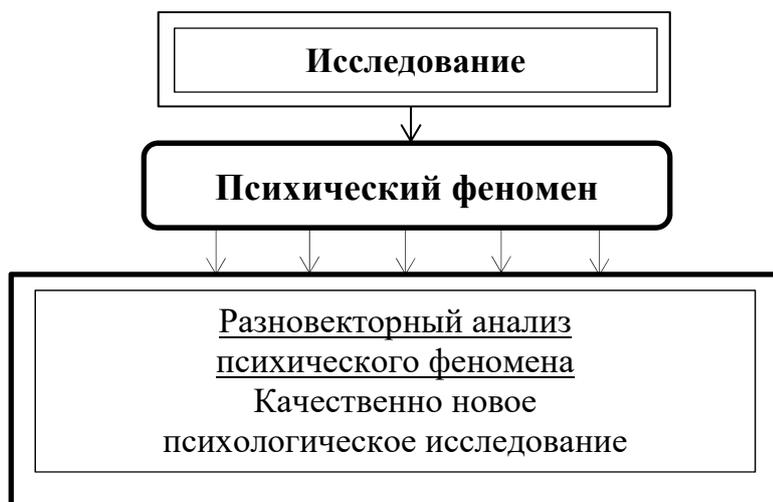


Рис. 1. Схема исследования многомерности психического феномена

Главный тезис интегративной психологии заключается в том, чтобы «воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную системно-синергетическую парадигму современной психологии» [8, с. 161].

Говоря об интегративном подходе в психологии, хотелось бы подчеркнуть, что «единая наука о личности может быть построена на основе метапарадигмального подхода, который не представляет собой эклектику трех парадигм (естественнонаучной, гуманитарной и практической), а интегрирует их в единую парадигмальную основу персонологии» [4, с. 17].

«Такой подход позволяет рассматривать изучаемые психические явления не как статичные и автономные, а как динамичные элементы целостной психики, рассматриваемой в единстве своих проявлений в процессах взаимодействия человека с объективной и субъективной реальностью» [25, с. 31].

Изучение особенностей субъективного переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте в рамках интегративного подхода представляется актуальным предметом современных научных психологических исследований. Научный интерес к данной проблеме вызван изменением социокультурных потребностей, сформировавшихся за последние годы в современном обществе. В условиях технологизации социума происходит трансформация межкультурных и социальных связей, наблюдается качественное изменение понимания современным человеком своего места в мире, возрастает количество неблагоприятных, стрессовых и психотравмирующих ситуаций, повышаются требования к адаптивности и психической устойчивости личности. Данные условия находят отражение и в сфере российского образования, так как новый высокотехнический и стремительный мир не всегда оказывается комфортным для отдельной личности, особенно на этапе ее становления и развития.

Важно отметить, что интенсификация и цифровизация современного образования затрудняет формирование навыков личностного самопознания и открытого общения у учащихся в рамках образовательного процесса, особенно в средней и старшей школе, что может способствовать усилению чувства одиночества. Уникальность этого особого состояния заключается в том, что оно проявляется субъективно в виде чувства одиночества, которое проявляется у юноши или девушки с разной силой, отличается эмоциональной окраской и зависит от их индивидуальных условий развития и опыта.

На этапе взросления в результате усиления осознания своей неповторимости, уникальности, непохожести на других, у подростков и юношей может возникать ощущение, что их никто не понимает, что способствует появлению выраженной тревоги и ощущению глубокого «внутреннего» одиночества, и, как следствие, может приводить к деструктивным результатам: уходу от социальной активности, аутодеструктивному поведению.

В возникающих сложных и кризисных ситуациях на различных этапах взросления необходимы контроль над действиями и осмысленность, которые включены в процесс саморегуляции как механизма целесообразной коррекции активности субъекта в движении от менее благоприятных к более благоприятным результатам. Важно отметить, что система осо-

знанной саморегуляции служит средством реализации процесса инициации и управления произвольной активностью, организации психических ресурсов для выдвижения и достижения целей в предлагаемых жизненных ситуациях и обстоятельствах. Личностно-типологические особенности саморегуляции характеризуют внешние и внутренние условия в процессе деятельности субъекта и осуществляемого им выбора пути индивидуального развития. Таким образом, сущность, психологическая структура и логика развития феномена одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте раскрывается нами через выбор обучающимися способов реализации своей произвольной активности (саморегуляции) в зависимости от поставленных целей, личностных смыслов и индивидуальных особенностей.

### Обзор литературы

За последние десятилетия в современной психологической науке возрос интерес к проблеме одиночества, что отражает специфику актуализации исследовательских задач и востребованность изучения данного вопроса, особенно в определенные возрастные периоды развития личности. Несмотря на тот факт, что на сегодняшний день проведено достаточно большое количество эмпирических исследований феномена одиночества, в отечественной психологии не представлена системная и связанная картина научных взглядов на природу и многоаспектную концептуальную сущность данного феномена. Остается неясным, в какой мере или при каких условиях одиночество становится негативным фактором в жизни человека, особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте. В подавляющем большинстве представленных исследований: О.Б. Долгинова (1996)<sup>1</sup>; С.Л. Вербицкая (2002)<sup>2</sup>; С.В. Малышева (2003)<sup>3</sup>; С.Г. Корчагина [13]; И.М. Слободчиков (2006)<sup>4</sup>; С.В. Бакалдин (2007)<sup>5</sup>;

---

<sup>1</sup> Долгинова О.Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 17 с.

<sup>2</sup> Вербицкая С.Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 19 с.

<sup>3</sup> Малышева С.В. «Образ Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 25 с.

<sup>4</sup> Слободчиков И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: на материале подросткового возраста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 48 с.

<sup>5</sup> Бакалдин С.В. Одиночество и его связь с функциями «я»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007. 23 с.

Е.Н. Заворотных (2009)<sup>1</sup>; Е.М. Коротеева (2011)<sup>2</sup>; Е.А. Манакова (2015)<sup>3</sup> – концепт «одиночество» рассматривается с негативной точки зрения, как возникающая проблема.

В последние годы можно отметить тенденцию к изменению исследовательского интереса во взгляде на одиночество как на позитивный ресурс, нуждающийся в развитии и культивировании. Несмотря на то что связь уединения с личностным развитием и творческой деятельностью была замечена психологами давно, на сегодняшний день эмпирических исследований «позитивного одиночества» – как ресурса развития личности представлено крайне мало (А.Р. Кирпиков (2002)<sup>4</sup>; Е.В. Неумоева (2005)<sup>5</sup>; А.А. Аратамонова (2008)<sup>6</sup>). В исследовательской работе А.Р. Кирпиков под руководством А.К. Осницкого рассматривает позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте с позиции регуляторных процессов. Надо признать, что это чуть ли не единственная работа на сегодняшний день, в которой феномен одиночества рассматривается с позиции субъектной регуляции.

Также исключение из когорты отечественных исследователей, изучающих особенности переживания одиночества, составляют труды Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева. Как и представители экзистенциального подхода, они полагают, что одиночество составляет неотъемлемую часть жизни человека. Для всестороннего исследования данного феномена ими был разработан опросник ДОПО, который позволяет изучить не только особенности негативного, но и позитивного одиночества как ресурса индивидуального развития<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Заворотных Е.Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 23 с.

<sup>2</sup> Коротеева Е.М. Ситуационные, личностные детерминанты и типы одиночества подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2011. 26 с.

<sup>3</sup> Манакова Е. А. Типы переживания одиночества в контексте психологического здоровья девушек-студенток: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 25 с.

<sup>4</sup> Кирпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 22 с.

<sup>5</sup> Неумоева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2005. 23 с.

<sup>6</sup> Аратамонова А.А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов – первокурсников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 27 с.

<sup>7</sup> Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО). М.: Смысл, 2016. 88 с.

Важно подчеркнуть, что в представленных выше современных научных работах не представлены методологические основания с опорой на синергетическую картину мира, следовательно, личность не рассматривается как динамическая саморазвивающаяся система. В структуре представленных научных работ особенности субъективного переживания одиночества изучаются в основном линейно, а не многомерно, через систему структурной перестройки развития личности в кризисные моменты (точки бифуркации), отражающие альтернативность путей индивидуального развития.

Анализ научных исследований феномена одиночества позволяет выделить существующее проблемное поле: разрозненность и недостаточную систематизацию теоретических и эмпирических исследований. Отсутствует выработка новых научных концепций на основе целостного восприятия данного феномена на разных возрастных этапах. Практически не представлены теоретические и методологические основания изучения одиночества с точки зрения процесса осознанной саморегуляции и ее типов; системные теоретические динамические модели качественных характеристик переживания одиночества в процессе развития личности.

### **Цель исследования**

Уточнив содержание интегративного подхода, на его основе разработать поливариантную модель особенностей субъективного переживания одиночества как личностного образования у обучающихся общеобразовательных учреждений с различными типами саморегуляции в подростково-юношеском возрасте.

### **Материалы и методы**

Методологической базой нашего исследования выступает интегративный подход. Как мы ранее отмечали, он особенно востребован в условиях «полипарадигмальности» методологических принципов в рамках развития современной психологии, их открытости дальнейшему развитию и совершенствованию [2]. Интегративная методология рассматривает человека в его целостности, самостоятельности, способности к саморегуляции и саморазвитию.

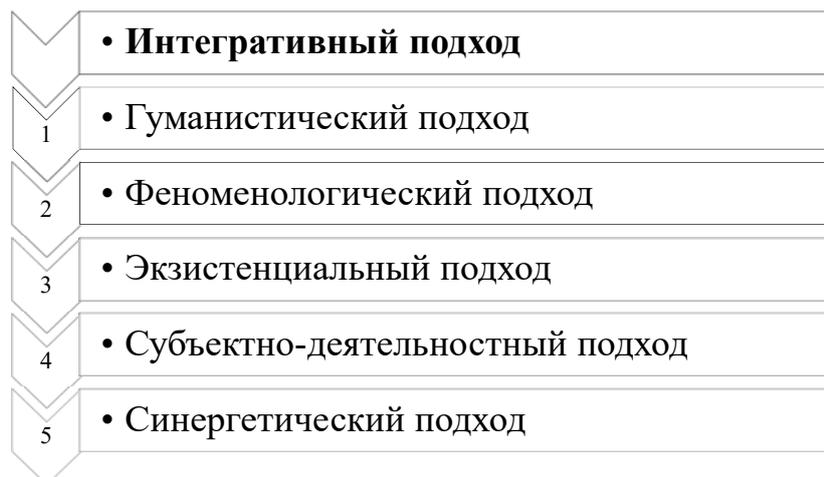


Рис. 2. Схематическое изображение интеграции методологических подходов в изучении особенностей субъективного переживания одиночества

Представленная на рис. 2 интеграция фундаментальных положений: гуманистического (К. Гольдштейн, А. Маслоу [16; 17], Р. Мэй [22], Г. Олпорт, К. Роджерс), феноменологического (К. Роджерс [30], Ф. Перлз [26]), экзистенциального (Дж. Бьюдженталь [5], Р. Мэй, В. Франкл [33], И. Ялом [36]), субъектно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская [1], С.Л. Рубинштейн [31]) и синергетического подходов (И. Пригожин [27], Г. Хакен [34; 35]) способствует созданию диалогичности, многомерности и целостной картины в изучении особенностей переживания одиночества личности во взаимосвязи с типами саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте в процессе развития и жизнедеятельности. В совокупности представленные подходы раскрывают феномен целостности личности в качестве системообразующего фактора в структуре динамических тенденций развития личности как сложной самоорганизующейся системы.

Использованы методы теоретического исследования: теоретический анализ, моделирование. В процессе исследования проанализированы научные материалы для выбора направления методологического обоснования в изучении особенностей субъективного переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте в процессе субъектной регуляции. Для выявления нового вектора научных изысканий проводится анализ современных научных психологических исследований данного феномена. Проведено теоретическое исследование, которое позволило разработать поливариантную модель особенностей субъективного переживания одиночества как личностного образования в

подростковом и раннем юношеском возрасте с учетом нелинейности и специфики переломных моментов (точек бифуркации) в процессе индивидуального развития в рамках современной синергетической парадигмы.

### Теоретические основания исследования

В качестве исходной теоретической основы при разработке поливариантной модели особенностей субъективного переживания одиночества у подростков и юношей с различными типами саморегуляции была взята системно-эволюционная концепция личности В.В. Белова, включающая в свою структуру основные положения представленных выше подходов. Согласно данной концепции личность может рассматриваться как система, а исходная точка эволюции систем может быть определена на основе синергетики. С точки зрения синергетики, как междисциплинарного направления современных исследований, самоорганизация является единым механизмом функционирования всех систем, независимо от их природы [34].



Рис. 3. Схематическое изображение структуры системно-эволюционной концепции личности (самоорганизации системы) по В.В. Белову

Рассмотрим схематическое изображение структуры системно-эволюционной концепции личности, представленной на рис. 3. Началом эволюции систем являются системы, спонтанно организующиеся без внешнего вмешательства. В представленном классе систем функционирует первый механизм, свойственный всем системам, запускающий информационный обмен со средой, он «рождает» систему из хаоса. На дальнейшем этапе данный механизм трансформируется в механизм устойчивой организации – гомеостаз. Гомеостатические системы обладают механизмом использования актуальной информации для сохранности своей структуры.

Саморегуляция выступает именно таким механизмом, который обеспечивает устойчивость функционирования личности и сохранность ее структуры. «Отличительным признаком следующего переходного класса самоорганизующихся систем является способность к спонтанной активности, благодаря которой система, взаимодействуя со средой, случайно, методом проб и ошибок, несмотря на внешние и внутренние преграды добивается полезного и ценного для себя результата» [3, с. 49]. Следует отметить, что механизм спонтанной активности усложняет гомеостатические системы и превращает их в целеустремленные.

Как отмечает В.В. Белов, «в дальнейшем целеустремленные системы за счет возникновения способности формирования цели; сбора и анализа информации о внешней обстановке; принятия решения о характере необходимых действий по достижению поставленной цели; выбора или построения соответствующей программы действий; реализации намеченной программы и сопоставления ожидаемого и достигнутого результата, трансформируются в целенаправленные системы» [3, с. 50–51]. Отличительной особенностью представленных систем является возможность осуществлять целенаправленную активность не только в одном, но и в нескольких направлениях [3]. Эта особенность проявляет себя как потенциальная возможность самодетерминации, которая является механизмом свободы личности. Данная идея представлена в концепции Д.А. Леонтьева «инструментальные ресурсы свободы» [14]. «Будучи самодетерминированным, человек действует на основе собственного выбора, а не на основе обязательств и принуждений. Этот выбор базируется на осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями» [6, с. 47].

Исходя из этого, следующей переходной формой от целенаправленной системы к системам высшего порядка являются самодетерминирующие системы. По Аристотелю наличие цели как процесса самоосуществления – это уже признак самодетерминации. Таким образом, личность, безусловно, является самодетерминирующей системой. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть системы более высокого порядка, как дальнейшего этапа их эволюции. С точки зрения системно-эволюционного подхода личность представляет собой результат постепенного усложнения систем от гомеостатических к целеустремленным, от них к целенаправленным, затем через самодетерминирующиеся к саморазвивающимся системам [3].

Изучив базисные представления системно-эволюционной концепции личности, важно отметить, что процесс саморегуляции обеспечивает необходимые условия для функционирования и сохранности структуры личности. В качестве концептуального основания в изучении влияния процесса саморегуляции на особенности субъективного переживания одиночества используются основные положения следующих концепций: осознанной саморегуляции деятельности как фактора интеграции и изменения (Б.В. Зейгарник, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова [29], А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин). Руководствуясь принципами системности, Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением [7]. По мнению О.А. Конопкина, осознанная саморегуляция – это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека, выполняющий функции инициации, построения, поддержания и управления различных видов и форм произвольной активности человека [9–12]. В.И. Моросанова выделяет стилевые особенности процесса саморегуляции: индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах [18–21]. А.К. Осницкий предложил рассматривать саморегуляцию как возможность самоуправления собственными стратегиями жизнедеятельности [23; 24]. Разработка типологии процесса субъектной регуляции принадлежит Г.С. Прыгину. Он уделяет внимание изучению аспектов структурной организации системы саморегуляции в выделенных им разных типологических группах «автономных», «зависимых» и «смешанных». Им обнаружены психологические механизмы, влияющие на стилевые особенности протекания регуляторных процессов у субъектов в представленных типологических группах. По мнению Г.С. Прыгина (2006), устойчивые различия могут быть основой для типологизации людей по признаку «эффективной самостоятельности» в осуществляемой ими деятельности<sup>1</sup>. Общим структурным моментом, объединяющим теоретическую основу представленных концепций, является тот факт, что свое выражение в процессе саморегуляции получает единство и системная целостность психической организации человека.

---

<sup>1</sup> Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 50 с.

Таким образом, интеграция методологических и теоретических оснований представленных подходов и концепций позволяет отчертить границы по выработке нового системного взгляда на феномен одиночества, а именно: во-первых, мы можем понимать одиночество как личностное образование, а личность – как высший уровень самоорганизующихся и саморазвивающихся систем; во-вторых, рассматривать человека как уникального активного субъекта деятельности, организующего свое поведение, принимающего одиночество как экзистенциальный факт своего существования, находя в нем позитивный ресурс для личностного развития и установления новых, более глубоких и осмысленных связей с людьми согласно имеющимся значимым ценностно-смысловым установкам, что предполагает момент включенности результатов самопознания.

### **Результаты исследования**

При построении поливариантной модели феномена одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте мы используем интегративный подход. В его структуре мы опираемся на системно-эволюционную концепцию личности, синергетику и рассматриваем человека как открытую самоорганизующуюся систему с наличием точек бифуркации (зон неустойчивости, неопределенности) на пути эволюции системы. На основе самоорганизации система сама может выбирать путь своего оптимального развития, активно взаимодействовать со средой, изменять ее в направлении, которое обеспечивает наиболее успешное функционирование системы. Для сложных систем существует несколько альтернативных путей развития, выбор направления развития зависит от исхода борьбы противоборствующих сил. В этой связи становится актуальным научное обоснование выбора такого пути.

Учитывая альтернативность путей и темпов развития, возможность непредсказуемых изменений в прохождении тех или иных процессов в подростковом и раннем юношеском возрасте; значимость периодов нестабильности позволяет нам говорить о кризисных состояниях в данный возрастной период и о наличии системы «разветвления» в момент структурной перестройки (точке бифуркации) в выборе путей индивидуального развития.

Мы можем схематично на (рис. 4) представить момент структурной перестройки личности в выборе пути индивидуального развития (точка бифуркации).

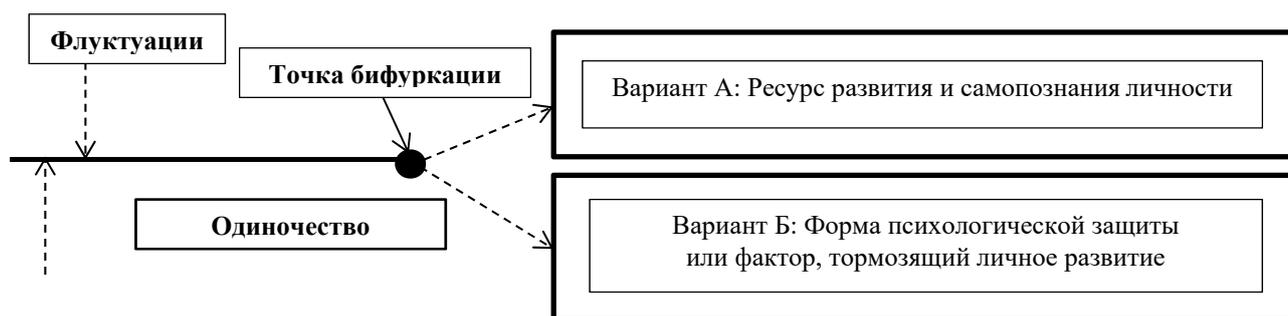


Рис. 4. Модель особенностей субъективного переживания одиночества как личностного образования в процессе индивидуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте

Под точкой бифуркации мы понимаем определенную точку развития системы, когда процессы развития могут принимать одно из двух или нескольких возможных решений. Бифуркация оказывается зоной порождения нового и неопределенного. Как отмечает, И. Пригожин, «вблизи точек бифуркации в системах наблюдаются значительные флуктуации. Такие системы как бы колеблются перед выбором одного из нескольких путей эволюции. Небольшая флуктуация может послужить началом эволюции в совершенно новом направлении, которое резко изменит все поведение системы» [27, с. 56]. На рис. 4 показана точка бифуркации в выборе путей эволюции в личностном развитии применительно к переживанию одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте. Аттракторы (возможные варианты) эволюции системы показывают направления путей и выборов движения системы. Мы можем предположить, что один из таких возможных вариантов – понимание и принятие одиночества как ресурса развития и самопознания (что предполагает позитивную окраску данного переживания), другой – как форма психологической защиты или фактор, тормозящий личностное развитие (может сопровождаться негативными переживаниями, связанными с чувством одиночества).

На направление развития личности как самоорганизующейся системы, выбор того или иного пути индивидуального преобразования могут влиять особенности произвольной активности человека: индивидуально-типологические характеристики субъектной регуляции. Важно отметить, что существуют разные типы личности с различным уровнем активности в процессе выполнения деятельности, которые отличаются характером ее выполнения: «автономный», «смешанный» и «зависимый тип» субъектной регуляции. Как отмечает Г.С. Прыгин, становление субъектной регуляции деятельности происходит на ранних

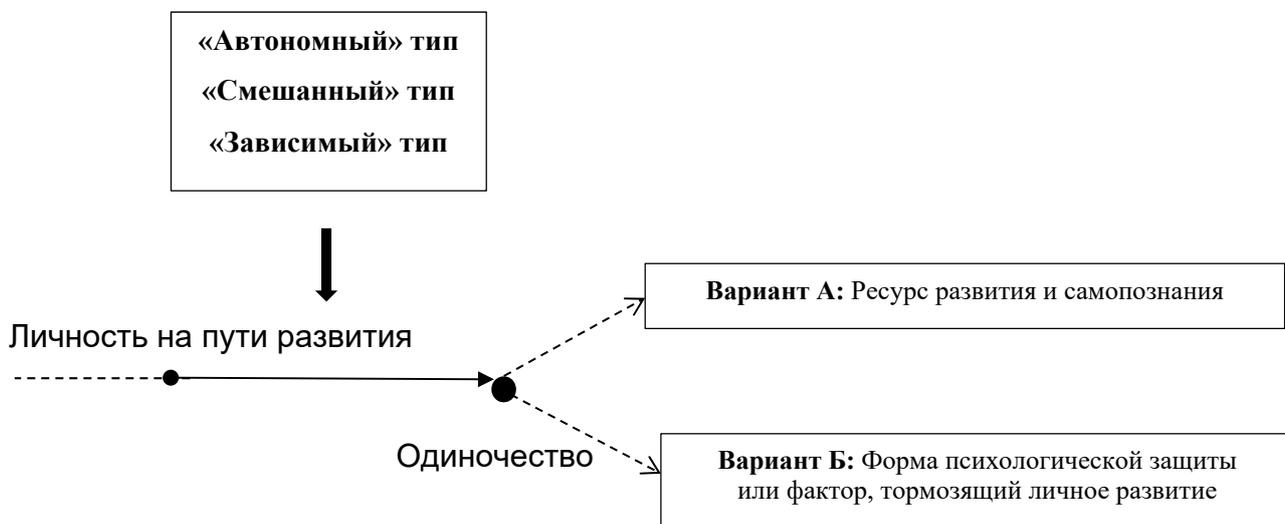
стадиях процесса онтогенеза личности и связано с формированием произвольности, становлением самосознания и появлением качественно новой формы активности – самостоятельного поведения, а формирование личностных особенностей регуляции зависит от психических свойств, процессов и способностей личности. Важно подчеркнуть, что регуляторные процессы конкретного человека имеют индивидуальную специфику, которая обуславливается не только его индивидуально-психическими особенностями, но и требованиями окружающей действительности. По мнению Г.С. Прыгина, «индивидуальные регуляторные особенности связаны с определенными комплексами личностных качеств, которые наиболее важны для достижения цели деятельности» [28, с. 92–93]. Комплекс личностных качеств, который автор характеризует как комплекс «эффективной самостоятельности» лежит в основе представленной им типологизации. Представленные типы отличаются способом организации информационного обмена со средой.

Исходя из этого, мы можем предположить, что в процессе развития личности (эволюции системы) и самодетерминации одиночества как личностного образования существенное влияние на ход индивидуальных преобразований оказывают индивидуально-типологические особенности саморегуляции.

Представленные базисные научные основания системно-эволюционной концепции и синергетического подхода позволяют нам подойти к рассмотрению личности как системы в ее многомерности и событийности, что способствует не только выявлению поливариантности содержательных аспектов переживания одиночества в процессе развития, но и изучению его взаимосвязи с личностно-типологическими особенностями саморегуляции личности в переломные возрастные периоды.

Надо признать, что в рамках развития современной психологии, фокус психологических исследований смещается с изучения особенностей строения и структуры механизмов реализации психической деятельности в ее взаимосвязях на исследование непосредственно самого человека, его индивидуальности в процессе самоорганизации его активности. Направленность исследований в области саморегуляции смещается в сторону исследований саморегуляции личности как субъекта активности, с общих закономерностей – на индивидуальные различия в процессе саморегуляции. Таким образом, при изучении особенностей субъективного

переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте индивидуально-типологические различия в процессе саморегуляции являются актуальным условием самоорганизации личности (рис. 5).



*Рис. 5.* Поливариантная модель влияния типов саморегуляции на особенности субъективного переживания одиночества как личностного образования в процессе индивидуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте

Изучение взаимосвязи особенностей субъективного переживания одиночества и индивидуально-типологических характеристик саморегуляции личности позволяет рассматривать феномен одиночества многоаспектно: в подростковом и раннем юношеском возрасте. Многовариантное поведение личности (системы) актуализирует проблему поиска необходимых путей психолого-педагогического содействия, способствующих полноценному развитию и становлению личности учащихся в представленные возрастные отрезки.

### **Обсуждение и выводы**

Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования, можно прийти к следующим выводам:

1. Интегративный подход, включая его содержание, через синтез существующих теоретических подходов и эмпирических исследований в рамках современной синергетической парадигмы позволяет построить наиболее целостную картину научных представлений в изучении особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся с различными типами саморегуляции в подростковом и раннем юношеском возрасте. Человек не статичен, а активен, он всегда находится в процессе своего развития и становления своей личности, т. е. представляет собой

открытую сложную систему, способную к самоорганизации. Интегративный методологический подход к изучению переживания одиночества позволяет по-новому взглянуть на данный феномен: личность в подростковом и раннем юношеском возрасте рассматривается нами с точки зрения открытой целостной многоуровневой и самоорганизующейся системы, способной к локальной упорядоченности происходящих процессов и поиску собственных тенденций самодетерминации и саморазвития.

2. Для построения теоретической модели особенностей переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте мы берем за основу системно-эволюционную концепцию личности. Опираясь на общую естественно-научную категорию, которой является дефиниция «система», происхождение личности может рассматриваться как эволюция систем. Данная концепция рассматривает процесс эволюции систем на основе синергетики. Трансформация системы в систему более высокого порядка на основе самоорганизации, включающей саморегуляцию, самоуправление и саморазвитие, а одиночество – как личностное образование, мы можем предположить, что личность может использовать различные механизмы саморегуляции и, как следствие, можно говорить о трех типах саморегуляции: «автономном», «зависимом» и «смешанном».

3. На основе интегративного подхода предложена поливариантная модель особенностей субъективного переживания одиночества как личностного образования в процессе индивидуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте. Данная модель представлена на основе синергетики, как междисциплинарного научного направления современных исследований, которое позволяет увидеть многовариантное поведение открытой неравновесной системы в процессе самоорганизации. Кризисное течение и нестабильность развития в данные возрастные отрезки позволяют нам говорить о наличии возможных зон неопределенности и неустойчивости (точек бифуркации) в процессе индивидуального развития. Конкретные условия развития и личностные особенности (флуктуации) в подростковом и раннем юношеском возрасте могут существенно влиять на выбор движения и поведения системы, качественно изменяя ее направление. В представленной модели мы рассматриваем несколько возможных вариантов поведения системы (аттракторов): оди-

ночество – как ресурс развития личности; одиночество – как форма психологической защиты или фактор, тормозящий личностное развитие. В процессе индивидуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте молодые люди могут выбрать несколько направлений: во-первых, двигаться в сторону «позитивной свободы» развития личности, проявляя в полной мере свои чувственные, интеллектуальные и эмоциональные возможности, не отказываясь и не пугаясь своей индивидуальности и независимости; во-вторых, девушки и юноши, пугаясь процесса индивидуализации на этапе взросления, могут стараться психологически защитить себя, свое «Я», включить защитные механизмы, что может только усилить их чувство собственной неполноценности, неуверенности, бессилия и одиночества. Необходимо подчеркнуть влияние типов саморегуляции на особенности субъективного переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте. В зависимости от уровня сформированности системы субъектной регуляции, способа информационного обмена со средой, личностных особенностей одиночество может переживаться в данные возрастные отрезки по-разному. Становление субъектной регуляции связано с формирующейся произвольностью, зарождением самосознания и появлением качественно новой формы активности – самостоятельного поведения в процессе развития, а формирование личностных особенностей регуляции будет зависеть от психических свойств, процессов и способностей личности. Можно предположить, что индивидуально-типологические регуляторные особенности («автономный», «смешанный» и «зависимый» типы саморегуляции) связаны с определенными комплексами личностных качеств и могут определять тип поведения девушек и юношей в данные возрастные периоды.

4. Перспективными направлениями применения интегративного подхода в реализации эмпирического исследования по изучению особенностей субъективного переживания одиночества у обучающихся с различными типами саморегуляции в подростковом и раннем юношеском возрасте являются:

- выявление специфики типов саморегуляции при переживании одиночества в подростково-юношеском возрасте, что будет способствовать раскрытию внутренних взаимосвязей и потенциала субъекта для реализации своей активности и самоорганизации;

- выделение специфических психологических факторов, влияющих на структурную личностную самоорганизацию в подростковом и раннем юношеском возрасте, с целью «прогнозирования» поливариантного характера развития одиночества;
- определение взаимосвязи особенностей субъективного переживания одиночества с типом саморегуляции и характерным для каждого типа комплексом личностно-типологических особенностей позволит выявить медиаторы (промежуточные показатели) и индикаторы, обуславливающие их детерминацию в точке бифуркации (точке структурной перестройки выбора пути индивидуального развития);
- очень важной составляющей данного исследования является разработка новаторского принципа построения динамической модели качественного своеобразия возрастных изменений, поливариантности в изучении субъективного переживания одиночества и типов саморегуляции в различные возрастные отрезки на протяжении подростково-юношеского периода.

#### Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 160 с.
2. Аверин В.А. Интегративный подход и принципы психологии развития человека // Психология человека в образовании. 2019. Т.1. № 3. С. 240–248.
3. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2017. № 4. С. 43–57.
4. Белов В.В. Системно-эволюционный и культурно-исторический подходы к исследованию развития личности // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сб. материалов всерос. науч. конф. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 16–20.
5. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / пер. с англ. А.Б. Фенько. М.: Класс, 1998. 336 с.
6. Дергачева О.Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райна // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 608 с.
7. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132.
8. Козлов В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль, 2004. 169 с.
9. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.

10. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
11. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
12. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека // Московская психологическая школа: история и современность / под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, Моск. городской психолого-пед. ун-т, 2004. Т. 1. Кн. 1: Фундаментальные проблемы общей психологии / отв. ред. Н.И. Чуприкова, И.В. Равич-Щербо. С. 421–431.
13. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества: моногр. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
14. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. С. 156–175.
15. Леонтьев Д.А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии // Методология и история психологии. 2018. № 3. С. 96–104.
16. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под общ. ред. Г. А. Балла и др.; [пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский]. М.: Смысл, 1999. 423 с.
17. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. Т. Гутман, Н. Мухина. СПб.: Питер СПб. Серия: Мастера психологии. – 3-е изд., 2013. 352 с.
18. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Моск. ун-та: Серия: 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
19. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 2001. 191 с.
20. Моросанова В.И. Плахотникова И.В. Личностная саморегуляция: пути развития в юношеском возрасте // Вестник Российского Гуманитарного Фонда. 2004. № 4 (37). С. 96–104.
21. Моросанова В.И. Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Психологический ин-т РАН, 2007. 214 с.
22. Мэй Р. Смысл тревоги / пер. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сабуриной. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 384 с.
23. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
24. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
25. Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В., Гусева Ю.Е., Микляева А.В. Структурная модель психической организации в контексте интегративного подхода к психологии человека // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 30–39, с. 31
26. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 384 с.

27. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
28. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: моногр. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 565 с.
29. Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. 468 с.
30. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 414 с.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
32. Стахнева Л.А. Подходы к пониманию предмета современной психологии в контексте постнеклассического типа рациональности // Учен. зап. Орловского гос. ун-та. Серия: социальные и гуманитарные науки. 2013. №2 (52). С. 372–375.
33. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
34. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 406 с.
35. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика учение о взаимодействии. М.; Ижевск: Ин-т компьютерных исслед, 2003. 320 с.
36. Ялом И. Когда Ницше плакал / пер. с англ. М. Будыниной. М.: Эксмо-Пресс, 2005. 416 с.

#### References

1. Abul'hanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow: Mysl'. (in Russian).
2. Averin, V. A. (2019) Integrativnyj podhod i principy psihologii razvitiya cheloveka [Integrative approach and principles of psychology of human development]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii – Human psychology in education*. Vol.1. No 3. pp. 240–248. (in Russian).
3. Belov, V. V. (2017) Konceptsiya lichnosti v akmeologii liderstva: sistemno-evolyucionnyj podhod [The concept of personality in the acmeology of leadership: a system-evolutionary approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 43–57. (In Russian).
4. Belov, V. V. (2018) *Sistemno-e`volyucionny`j i kul`turno-istoricheskij podxody` k issledovaniyu razvitiya lichnosti* [Systemic-evolutionary and cultural-historical approaches to the study of personality development]. Aktual`ny`e voprosy` psixologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika [Topical issues of psychology of development and personality formation: methodology, theory and practice]. St. Petersburg, September, 25-26, 2018. St Petersburg: LGU im. A.S. Pushkina. pp. 16–20. (In Russian).
5. B'yudzhental', D. (1998) *Nauka byt' zhivym: Dialogi mezhdou terapevtom i pacientami v gumanisticheskoy terapii* [The science of being alive: Dialogues between therapist and patients in humanistic therapy]. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass». 336 p. (in Russian).

6. Dergacheva, O. E. (2002) *Pozitivnaya psihologiya samodeterminacii: teoriya kauzal'nyh orientacij E. Desi i R. Rajna* // *Sovremennaya psihologiya motivacii* / Pod red. D.A. Leont'eva. Moscow: Smysl. (in Russian).
7. Zejgarnik, B. V. Holmogorova, A.B., Mazur, E. (1989) *Samoregulyaciya v norme i patologii* [Self-regulation in normal and pathology]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 10. No 2. pp.122–132. (In Russian).
8. Kozlov, V. (2004) *Dvizhenie za razvitie chelovecheskogo potenciala* [Human Development Movement]. Yaroslavl. 169 p. (in Russian).
9. Konopkin, O. A. (2008) *Osoznannaya samoregulyaciya kak kriterij sub"ektnosti* [Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*. No 3. pp. 22–34. (In Russian).
10. Konopkin, O. A. (1980) *Psihologicheskie mekhanizmy reguljacii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Nauka. (In Russian).
11. Konopkin, O. A (1995) *Psihicheskaya samoregulyaciya proizvol'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt)* [Mental self-regulation of arbitrary human activity (structural-functional aspect)]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*. No 1. pp. 5–12. (In Russian).
12. Konopkin, O. A., Morosanova V. I. (2004) *Strukturno-funkcional'nyj podhod k issledovaniyu samoreguljacii proizvol'noj aktivnosti cheloveka* [Structural-functional approach to the study of self-regulation of arbitrary human activity]. Moscow: Psihologicheskij institut RAO, Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet. Vol. 1. No. 1. pp. 421–431. (In Russian).
13. Korchagina, S. G. (2005) *Genezis, vidy i proyavleniya odinochestva* [Genesis, types and manifestations of loneliness]. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut. (In Russian).
14. Leont'ev, D. A. (1997) *Samorealizaciya i sushchnostnye sily cheloveka* // *Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva postsovetsoj psihologii* [Self-realization and the essential forces of man // Psychology with a human face: a humanistic perspective of post-Soviet psychology]. Moscow. pp. 156–175. (In Russian).
15. Leont'ev, D. A. (2018) *Sinergetika i lichnost': k neravnovesnoj personologii* [Synergy and personality: towards non-equilibrium personology] *Metodologiya i istoriya psihologii – Methodology and history of psychology*. No 3. pp. 96–104. (In Russian).
16. Maslou, A. (1999) *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody* [New Frontiers of Human Nature]. Moscow: Smysl. (In Russian).
17. Maslou, A. (2013) *Motivaciya i lichnost'* [Motivation and personality]. St Petersburg: Piter SPb. Seriya: Mastera psihologii. (In Russian).
18. Morosanova, V. I. (2010) *Individual'nye osobennosti osoznannoj samoreguljacii proizvol'noj aktivnosti cheloveka* [Individual features of conscious self-regulation of arbitrary human activity]. *Vestnik Moskovskogo un-ta: Seriya: 14. Psihologiya – Bulletin of Moscow University: Series: 14. Psychology*. No 1. pp. 36–45. (In Russian).
19. Morosanova, V. I. (2001) *Individual'nyj stil' samoreguljacii* [Individual self-regulation style]. Moscow: Nauka. (In Russian).

20. Morosanova, V. I. (2004) Lichnostnaya samoregulyaciya: puti razvitiya v yunosheskom vozraste [Personal self-regulation: ways of development in adolescence]. *Vestnik Rossijskogo Gumanitarnogo Fonda – Bulletin of the Russian Humanitarian Fund*. No 4 (37). pp. 96–104. (In Russian).
21. Morosanova, V. I. (2007) *Samosoznanie i samoregulyaciya povedeniya* [Self-awareness and self-regulation of behavior]. Moscow: Psihologicheskij institut RAN. (In Russian).
22. Mej, R. (2001) *Smysl trevogi* [Meaning of alarm]. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass». 384 p. (In Russian).
23. Osnickij, A. K. (1996) Problemy issledovaniya sub"ektnoj aktivnosti [Subject Activity Research Problems]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*. No 1. pp. 5–19. (In Russian).
24. Osnickij, A. K. (2007) Rol' osoznannoj samoregulyacii v uchebnoj deyatel'nosti podrostkov, obuchayushchihся v klassah KRO [The role of informed self-regulation in the educational activities of adolescents studying in CRW classes]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*. No 3. pp. 42–51. (In Russian).
25. Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Vasil'eva, S. V., Guseva, J. E., Miklyaeva, A. V. (2018) Strukturnaya model' psihicheskoj organizacii v kontekste integrativnogo podhoda k psihologii cheloveka [Structural model of mental organization in the context of an integrative approach to human psychology]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena – News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*. No 187. pp. 30–39. (In Russian).
26. Perlz, F. (2004) *Teoriya geshtal'tterapii* [Gestalt therapy theory]. Moscow: Institut Obshchegumanitarnyh Issledovanij. (In Russian).
27. Prigozhin, I., Stengers, I. (1986) *Poryadok iz haosa: novyj dialog cheloveka s prirodoy* [Order from chaos: a new dialogue between man and nature]. Moscow: Progress. (In Russian).
28. Prygin, G. S. (2009) *Psihologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of independence]. Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Institut upravleniya. (In Russian).
29. *Psihologiya samoregulyacii v XXI veke* (2011) [Psychology of self-regulation in the 21st century]. St. Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriya. (In Russian).
30. Rodzhers, K. (2001) *Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiyu* [Personality formation. Looking at psychotherapy]. Moscow: Eksmo-Press. (In Russian).
31. Rubinshtejn, S. L. (2002) *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
32. Stahneva, L. A. (2013) Podhody k ponimaniyu predmeta sovremennoj psihologii v kontekste postneklassicheskogo tipa racional'nosti [Approaches to understanding the subject of modern psychology in the context of the post-classical type of rationality]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: social'nye i gumanitarnye nauki – Scientific notes of Oryol State University. Series: Social and Humanities*. No 2 (52). pp. 372–375. (In Russian).
33. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla* [A Man Looking for Meaning]. Moscow: Progress. (In Russian).
34. Haken, G. (1980) *Sinergetika* [Synergetics]. Moscow: Mir. (In Russian).

35. Haken, G. (2003) *Tajny prirody. Sinergetika uchenie o vzaimodejstvii* [Secrets of nature. Synergy learning about interaction]. Moscow-Izhevsk: Institut komp'yuternyh issledovanij. (In Russian).

36. Yalom, I. (2005) *Kogda Nicshe plakal* [When Nietzsche cried] Moscow: Eksmo Press. (In Russian).

### Вклад соавторов

*Белов В.В.*: общий замысел, введение, теоретические основания исследования, выводы. *Редина А.В.*: введение, обзор литературы, методы и материалы, результаты исследования, обсуждение.

### Author contributions

*Belov V.V.*: general conception, introduction, theoretical framework of research, conclusions. *Redina A.V.*: introduction, review of academic and research literature, methods and data for study, research results, discussion.

### Об авторах

**Белов Василий Васильевич**, доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: [vasvasbelov@yandex.ru](mailto:vasvasbelov@yandex.ru)

**Редина Анна Викторовна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3190-3654, e-mail: [redinaanna@bk.ru](mailto:redinaanna@bk.ru)

### About the authors

**Vasilii V. Belov**, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: [vasvasbelov@yandex.ru](mailto:vasvasbelov@yandex.ru)

**Anna V. Redina**, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3190-3654, e-mail: [redinaanna@bk.ru](mailto:redinaanna@bk.ru)

Поступила в редакцию: 20.11.2020

Received: 20 November 2020

Принята к публикации: 02.12.2020

Accepted: 02 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 159.923.5

## **Половозрастная идентификация и особенности самооценки старших дошкольников с различным социометрическим статусом**

***С. В. Марихин, М. И. Кондратюк***

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

В данной статье рассматривается проблема становления самосознания детей дошкольного возраста как структурного компонента, обеспечивающего внутреннюю согласованность, исследуются такие его составляющие, как самооценка и представления о себе (собственном поле и возрасте). Анализ отечественной и зарубежной литературы по теме развития самосознания, трудов корифеев психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович), а также современных исследователей (Ф. Роша, З.М. Гаджимурадова, Ж.Т. Курбанова) позволил выявить отличительные черты развития самосознания в детском возрасте, сформировать собственную позицию по данному вопросу и сформулировать цель представленной работы : изучение особенностей самосознания детей старшего дошкольного возраста с различным социометрическим статусом, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Для исследования был применен следующий инструментарий: метод беседы, метод встречного ранжирования, психодиагностическая методика «Лесенка» В.Г. Щур, «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской, социометрическая методика «Два домика» Т.Д. Марцинковской. Выявлено, что дети с высоким социометрическим статусом отличаются более развитым представлением о себе, для них характерны адекватная самооценка, положительное отношение к своему будущему положению – статусу школьника. Кроме этого, их отличают представления о высокой оценке мамой, была обнаружена обратная корреляция самооценки дошкольников и их представлений о маминой оценке самих себя. Для дошкольников с низким социометрическим статусом характерны неадекватно завышенная самооценка, несформированность представлений о своем полном имени, наиболее привлекателен для них образ юности. Полученные результаты открывают перспективы дальнейшего изучения проблемы, могут применяться в области психологии развития и образования, быть основой для разработки программ развития детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения, поскольку развитие дошкольников является одним из приоритетных направлений работы и выступает основой успешной социализации, понимания себя и гармоничной жизни.

**Введение.** В статье рассматриваются и обобщаются взгляды на феномен самосознания, приводятся отличительные черты и факторы его развития в детском возрасте, делается вывод, что, по мнению авторов, самосознание – отрывое поликомпонентное образование, и особая чувствительность детей к воздействиям окружающего позволяет влиять на его формирование. Анализируются особенности половозрастной идентификации и самооценки детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение.

**Материалы и методы.** Выборку составили 55 дошкольников в возрасте 6–7 лет, посещающих муниципальное дошкольное образовательное учреждение. Был применен метод беседы, метод встречного ранжирования, психодиагностические методики: «Лесенка» В.Г. Щур для изучения самооценки и представлений об оценках значимых людей (мамы, папы, воспитателя), «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской для анализа сформированности представлений о собственном поле и возрасте, социометрическая методика «Два домика» Т.Д. Марцинковской для изучения социометрической структуры группы.

**Результаты исследования.** Установлено, что старшие дошкольники с различным социометрическим статусом, посещающие дошкольное образовательное учреждение, имеют отличия в особенностях элементов самосознания – самооценке и половозрастной идентификации.

**Обсуждение и заключения.** Полученные результаты исследования описывают более популярных дошкольников как детей, имеющих более адекватную самооценку, по сравнению с менее популярными. Дошкольники с высоким социометрическим статусом имеют развитое представление о себе, положительно относятся к статусу школьника, в то время как изолированные и отвергаемые дети имеют трудности представления о своем полном имени, статус школьника для них непривлекателен. Выявленные особенности обнаруживают необходимость комплексной работы с детьми, имеющими низкий социометрический статус, открывают перспективы дальнейшего исследования особенностей самосознания дошкольников.

**Ключевые слова:** самосознание, самооценка, дошкольники, идентификация.

**Для цитирования:** Марихин С.В., Кондратюк М.И. Половозрастная идентификация и особенности самооценки старших дошкольников с различным социометрическим статусом // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 259–273.

## **Age and gender identification and self-esteem features of preschoolers with different sociometric status**

***Sergei V. Marikhin, Maria I. Kondretiuk***

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

This article is devoted to the problem of formation of self-consciousness of preschool children as a structural component that provides internal consistency, such components as self-esteem and ideas about oneself (one's own gender and age) are being studied. Analysis of domestic and foreign literature on the development of self-awareness, consideration of the works of the luminaries of psychology (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, L.I. Bozhovich), as well as the works of modern researchers (Ph. Rocha, Z. M. Gadzhimuradova, Zh.T. Kurbanov) allowed us to identify the distinctive features of self-consciousness development in childhood, form own position on this issue and formulate the purpose of the presented work : to study the features of self-consciousness of older preschool children with different sociometric status who attend a preschool educational institution. The following methods and techniques were used for the study: the conversation method, the counter-ranking method, the psychodiagnostic method "Lesenka" by V.G. Shchur, "Gender and age identification" by N.L. Belopolskaya, and the sociometric method "Two houses" by T.D. Marcinkovskaya. It was revealed that children with high sociometric status have a more developed view of themselves, they are characterized by self-esteem, a positive attitude to his future position – the status of the student, except that they are distinguished by the representation of the mother, there was negative correlation between self-esteem of preschoolers and their representations on the mother's evaluation of themselves. Preschool children with low sociometric status are characterized by inadequately inflated self-esteem, unformed ideas about their full name, and the image of youth is most attractive to them. The obtained results open prospects for further study of the problem, can be applied in the field of developmental psychology and education, to be the basis for the development of children attending pre-school educational institutions, since the development of preschool children is one of priorities and is the basis of successful socialization, understanding and harmonious life.

**Introduction.** The article discusses and summarizes views on the phenomenon of self-consciousness, provides distinctive features and factors of its development in childhood, the conclusion is drawn that, according to the authors, self-consciousness is an open multicomponent education, and the special sensitivity of children to the influences of the environment allows them to influence its formation. The features of gender and age identification and self-assessment of children attending preschool educational institutions are analyzed.

**Materials and methods.** The sample consisted of 55 preschool children aged 6–7 years attending kindergarten. The method of conversation, the method of counter ranking, and psychodiagnostic methods were used: "Lesenka" V.G. Shchur – for studying of self-esteem and perceptions of the evaluations of significant people, "Gender and age identification" N.L. Belopolskaya – for studying of formation of ideas about one's own gender and age, sociometric method "Two houses" T.D. Martsinkovskaya – for studying of sociometric group structure.

**Results.** It is established that older preschoolers with different sociometric status who attend a preschool educational institution have differences in the features of self-awareness elements.

**Discussion and conclusion.** The results of the study describe more popular preschoolers as children with more adequate self-esteem, compared to less popular ones. Preschoolers with a high sociometric status have a developed idea of themselves, have a positive attitude to the status of a schoolchild, when isolated and rejected children have difficulty understanding their full name, the status of a schoolchild is unattractive for them. The revealed features reveal the need for complex work with children with low sociometric status, and open up prospects for further research of the features of preschool children's self-awareness.

**Key words:** self-conscience, self-esteem, preschoolers, identification.

**For citation:** Marikhin, S.V., Kondratiuk, M.I. (2020) Polovozrastnaya identifikaciya i osobennosti samoocenki starshih doshkol'nikov s razlichnym sociometricheskim statusom [Age and gender identification and self-esteem features of preschoolers with different sociometric status]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 259–273. (In Russian).

## Введение

Что такое самосознание? – данный вопрос задается уже ни одно столетие, ученые различных направлений пытаются определить значение самосознания, его строение, функции, особенности становления, факторы развития и взаимосвязь с другими явлениями. К 50-м гг. XX столетия насчитывалось около двух тысяч научно-психологических работ по этой проблеме [1, с. 5].

Самосознание рассматривают как сложный внутренний процесс восприятия Я-образов в различных условиях и деятельности, которые соединяются в целостное представление о самом себе и понимание себя как отличного от других субъекта [9, с. 52–53]. Также существует мнение, что самосознание является специфичной формой сознания, объект которого – собственная личность субъекта [4, с. 293]. Кроме этого, самосознание рассматривают как систему личностных смыслов, определяющих индивидуальное бытие личности<sup>1</sup>.

Как видим, существует определенная терминологическая несогласованность и разрозненность, и в этой связи стоит отметить, что некоторые авторы стараются избегать употребления термина «самосознание» из-за его размытости. На наш взгляд, самосознание является одновременно и процессом, и продуктом, позволяющим отделить самого себя от другого,

---

<sup>1</sup> Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.

включающим определенные компоненты, которые обеспечивают осознание собственной тождественности и непрерывности своего Я, присущее человеку за счет социализации и деятельности.

Самосознание рассматривается как ядро личности, и именно благодаря ему обеспечивается внутренняя согласованность, осуществляется самопознание, саморегуляция, человек имеет возможность оценить себя в целом и как бы проследить за собой в прошлом, представить себя в будущем [5]. Значение самосознания весьма велико в жизни человека, оно выступает в качестве регулятора поведения, регламентирует деятельность человека, а также имеет защитную функцию – обеспечивает сохранение образа Я [6]. Самосознание определяет эмоционально-ценностное отношение к себе, способствует самопознанию. Самосознание – основа ожиданий и саморазвития<sup>1</sup>.

Таким образом, тема исследования самосознания в целом остается актуальной уже долгое время, а изучение самосознания у детей дошкольного возраста представляет собой важную задачу для психологии образования и развития, так как отвечает запросам государственной политики в области детства.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что необходимо формировать общую культуру личности детей, способствовать развитию нравственности, самостоятельности и ответственности, развивать положительное отношение к миру, самому себе и окружающим людям. Всего этого невозможно добиться без развитого самосознания, которое выступает основой гармоничного отношения к себе и другим. Кроме этого, развитие самосознания у дошкольников выступает одним из условий психологической готовности к школе, что, несомненно, важно для будущего первоклассника. Таким образом, изучение самосознания детей дошкольного возраста имеет не только актуальное теоретическое, но и практическое значение.

Цель данной работы заключается в изучении особенностей самосознания детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольное образовательное учреждение (ДОУ).

---

<sup>1</sup> Кедярова Е.А. Самосознание дошкольников и роль воспитателя в его формировании: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002. 186 с.

Гипотеза исследования – существуют значимые различия особенностей самосознания более успешных и менее успешных (по мнению педагогов дошкольного образовательного учреждения) дошкольников.

Основные задачи проведенного исследования:

- 1) оценить сформированность половозрастной идентификации дошкольников;
- 2) проанализировать особенности самооценки дошкольников;
- 3) изучить представления дошкольников об оценках значимых близких.

### **Обзор литературы**

Многих исследователей интересовала тема становления самосознания у детей. Так, С.Л. Рубинштейн связывает зарождение личности и самосознания с началом совершения произвольных движений, т. е. самосознание начинает формироваться с весьма раннего возраста; самостоятельное передвижение и овладение речью также закладывают основу самосознания, которое завершится лишь в подростковом возрасте возможностью полного контроля за своим поведением и мыслями [8, с. 679–686].

Безусловно, самосознание, как целостно оформившийся психологический феномен, появляется в подростковом возрасте и является новообразованием данного возрастного этапа. Но период детства подготавливает основу самосознания, закладывает исключительно важные его элементы, зарождение которых происходит весьма рано – уже в возрасте 14–18 месяцев дети способны пройти зеркальный тест и решить дилемму «Я не я». По достижении двух лет ребенок четко отграничивает результат собственных действий от результата другого человека, понимает, что он сам является источником активности [10].

Самосознание основано на социальном знании, и, согласно Дж. Болдуину, способствует восприятию других как живых существ, что чрезвычайно важно для жизни в обществе [1].

По мнению В.С. Мухиной, основа самосознания – способность к идентификации многообразного человеческого опыта, который начинает активно усваиваться именно в детстве<sup>1</sup>. Л.И. Божович называла начало дошкольного возраста стартом развития самосознания, а А.Н. Леонтьев

---

<sup>1</sup> Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.

указывал, что в период дошкольного детства происходит формирование соподчинения мотивов и овладение произвольным поведением, что является ведущим в развитии самосознания и личности [1].

Самосознание развивается от внешнего к внутреннему, путем познания окружающего мира и других, а затем совершается оборот на себя, в этом и заключается парадокс развития самосознания, когда о самом себе человек получает знания от других. Самосознание – социальный конструкт, как указывает Ф. Роша «без других нас бы не было. Как младенцы, мы бы не выжили. Как взрослые, у нас не было бы никакого ясного ощущение того, кем мы являемся; у нас не было бы ни задатков, ни возможности иметь самосознание» [11, с. 12].

Таким образом, с самого начала процесс развития самосознания – это процесс отражения, и ведущим фактором этого процесса в период младенчества и детства является взаимоотношение ребенка со взрослым [7].

Изучение и анализ взглядов на развитие самосознания позволили сформировать авторам собственную позицию по данному вопросу: основы самосознания личности закладываются в начальный период жизни человека и продолжают всю жизнь, основой для этого служат общение и познание, расширение и обогащение индивидуального опыта. Самосознание является открытым структурным феноменом. Сензитивность ребенка по отношению к воздействиям окружающей среды позволяет оказывать воздействие на формирование самосознания.

Ближайшее окружение формирует самосознание дошкольника. Родители особо влияют на формирование самосознания, в частности на самооценку ребенка, именно их характеристики ребенок воспринимает без какой-либо призмы скепсиса или сомнения, перенимая их, формируя представление о себе. Именно поэтому авторы данной статьи считают необходимым исследовать представления детей о том, как их оценивают близкие люди, так как в период детства оценка родителей особо важна.

По данным Росстата на 2019 г., более 7,5 млн детей – что значительно превышает половину от общего числа дошкольников – посещают дошкольные образовательные учреждения. Можно сказать, что педагоги детских садов также вносят весомый вклад в становление самосознания – практически половину своего времени ребенок находится в детском саду в тесном, даже близком контакте с воспитателем, который является для

дошкольника значимой фигурой. И именно воспитатель – педагог ДООУ может оценить успешность ребенка, поскольку активно взаимодействует с ним изо дня в день [3]. При этом, в ДООУ осуществляется не просто присмотр за детьми, а ведется образовательная деятельность, направленная на социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие [2].

Под успешностью дошкольника мы рассматриваем усвоение образовательной программы в рамках непосредственной образовательной деятельности, высокую познавательную активность, гармоничные отношения со сверстниками, умение налаживать контакты, положительное отношение к окружающему, просоциальное поведение и стремление соблюдать общепринятые нормы.

Образовательная среда дошкольного образовательного учреждения является прекрасным источником для развития самосознания, благодаря освоению социального пространства, созданию развивающей среды и активному взаимодействию с окружающим миром<sup>1</sup>.

И стоит отметить, что к концу дошкольного возраста у ребенка в рамках становления самосознания дифференцируется самооценка, он начинает осознавать свои качества, умения и возможности в различных видах деятельности. У него развивается самокритичность, оттачиваются в играх модели поведения и навыки определенного гендера. Наступает освоение психологического времени личности. Ребенок все больше «ощущает себя», развивается телесность, представление о собственном теле и себе – своем имени, качествах, предпочтениях. Притязание на признание способствует активности и новым достижениям<sup>2</sup>.

Период дошкольного детства является исключительно значимым для становления личности и развития самосознания, поскольку в данном возрасте происходит закладывание нравственных систем и комплексов, которые оказывают влияние на человека на протяжении всей жизни<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Бегишева Н.А. Педагогическая среда как фактор развития самосознания старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. 251 с.

<sup>2</sup> Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.

<sup>3</sup> Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2001. 336 с.

Оценка особенностей развития самосознания в дошкольном возрасте дает богатый материал для понимания личности ребенка в целом.

### **Материалы и методы**

Исследование было проведено на базе муниципального образовательного учреждения № 29 Ломоносовского района Ленинградской области. Выборку составили дошкольники подготовительных групп в составе 55 человек 6–7 лет, из которых 28 девочек и 27 мальчиков. В процессе исследования были применены следующие психодиагностические методики: «Лесенка» В.Г. Щур для изучения самооценки и представлений об оценках значимых людей (мамы, папы, воспитателя), «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской для анализа сформированности представлений о собственном поле и возрасте, социометрическая методика «Два домика» Т.Д. Марцинковской для изучения социометрической структуры группы.

Также был применен метод экспертных оценок; оценки собирались при помощи метода встречного ранжирования для анализа успешности дошкольников. В качестве экспертов выступили педагоги, которым предлагалось попеременно оценить каждого воспитанника, причем создать рейтинг, выбирая из группы сначала самого успешного, потом самого неуспешного и так попеременно проранжировать всех. Для установления контакта и получения дополнительных данных перед началом исследования с каждым ребенком проводилась стандартизированная беседа, включавшая вопросы о знании своего имени, отчества, фамилии, пола, возраста, места проживания, будущей профессии.

### **Результаты исследования**

По результатам социометрической методики выборка была поделена на две группы – детей с высоким социометрическим статусом (в эту группу вошли звезды (18 %) и предпочитаемые (20 %)) и низким социометрическим статусом (в эту группу вошли изолированные (14 %) и отвергаемые (9 %)). Результаты распределения исследуемых по методике Т.Д. Марцинковской представлены на рис. 1.



Рис. 1. Результаты социометрического исследования

Анализ данных методики «Лесенка» позволил выявить особенности самооценки и представления дошкольников об оценках значимых близких. Выяснилось, что для первой группы (звезды и предпочитаемые) характерна адекватная самооценка, ее показатели значительно отличаются от показателей во второй группе (изолированные и отвергаемые). Сравнение самооценки проводилось с помощью критерия Манна-Уитни, так как распределение не соответствует нормальному типу, результаты сравнения:  $U_{э} = 84$ ,  $U_{кр} = 89$  при  $p \leq 0,05$ . Также были выявлены значимые различия в представлениях об оценках мамы. Дошкольники из первой группы считают, что мама их оценила гораздо выше, чем дошкольники из второй группы ( $U_{э} = 72,5$ ,  $U_{кр} = 89$  при  $p \leq 0,05$ ). Между показателями самооценки и представлениями об оценках мамы существует статистически значимая обратная корреляция  $r = -0,308$ ,  $r_{кр} = 0,27$  при  $p \leq 0,05$ . Примечательно, что значимые различия в представлениях об оценке папы и воспитателя отсутствуют; средние значения по методике «Лесенка» представлены на рис. 2.

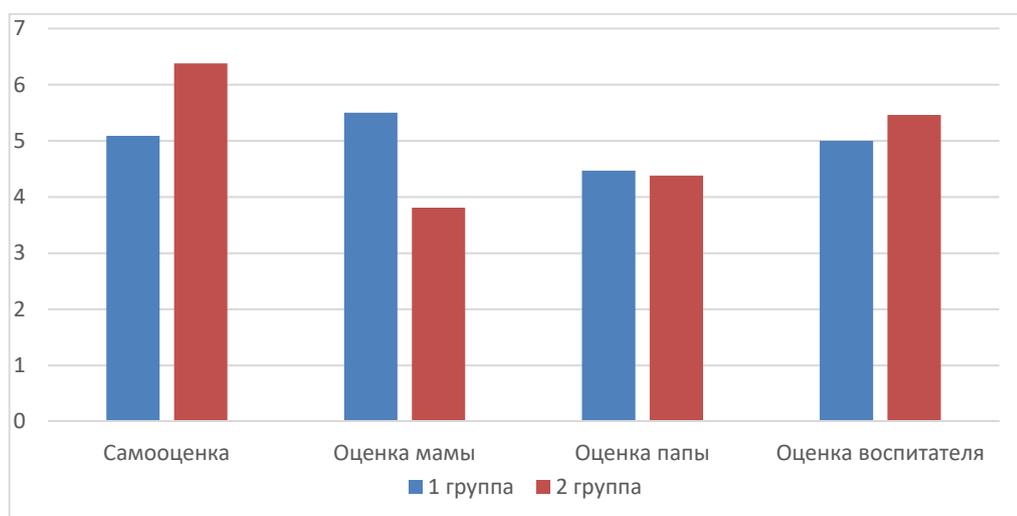


Рис. 2. Соотношение результатов методики «Лесенка» по группам, в баллах

Полученные результаты исследования половозрастной идентификации указывают на то, что все дошкольники правильно идентифицируют себя с изображением своего пола, а также правильно определяют предыдущий возрастной этап, правильно устанавливают последовательность взросления как своего, так и противоположного пола. Но как видно из рис. 3, во второй группе 38 % детей на просьбу показать, каким ты будешь потом, делают выбор в пользу юноши/девушки (4), а не дошкольника. На приведенных ниже рис. 4 и 5 демонстрируются результаты выборов привлекательного и непривлекательного возрастных образов.

В первой группе большинство детей называют наиболее привлекательным образ школьника, тогда как во второй группе для большинства наиболее привлекателен образ юности. В обеих группах для большинства наиболее непривлекательным является образ старости.

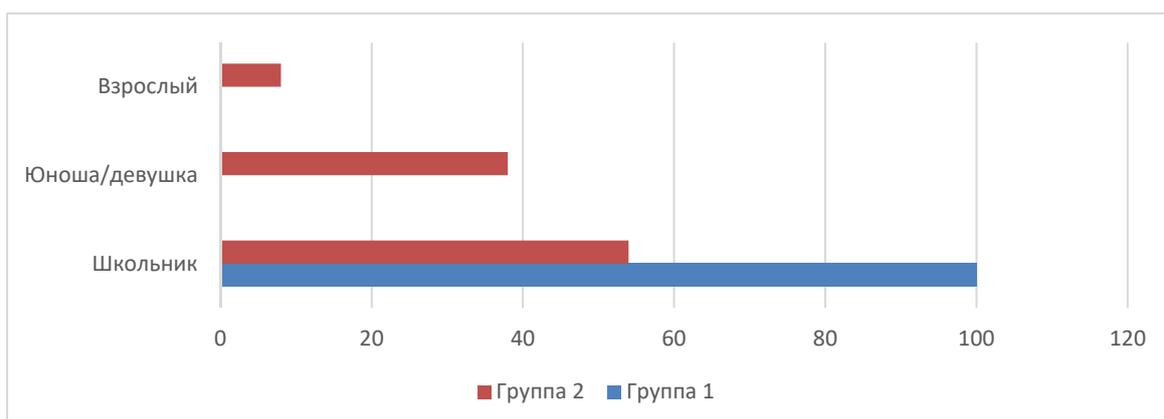


Рис. 3. Соотношение выборов будущего статуса по группам, в %

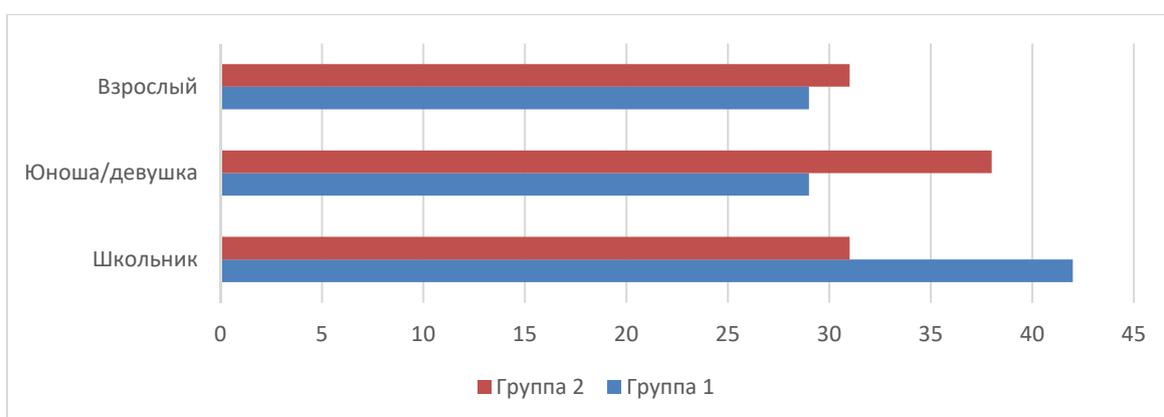


Рис. 4. Соотношение выборов привлекательного образа по группам, в %

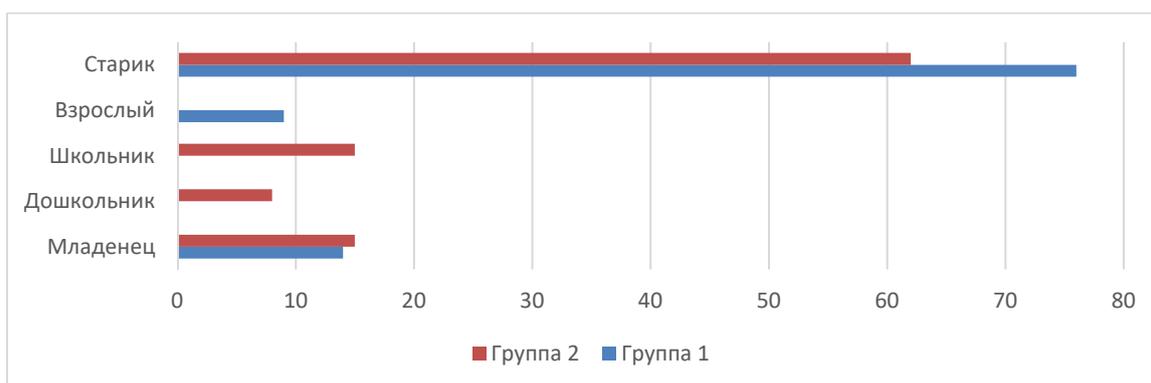


Рис. 5. Соотношение выборов непривлекательного образа по группам, в %

В ходе анализа ответов на вопросы беседы было установлено, что большая часть (54 %) дошкольников из второй группы не могут назвать своего отчества, когда в первой группе только 2 чел. не вспомнили его. При этом в группе детей с низким социометрическим статусом 2 чел. сказали, что не думали о будущей профессии, один сказал, что его будущая профессия школьник, а еще один указал, что супергерой. При этом, в группе с высоким социометрическим статусом все исследуемые указали свою будущую профессию, наиболее популярные варианты – полицейский и ветеринар.

С помощью метода встречного ранжирования удалось установить, что почти все дети (92 %) с низким социометрическим статусом, по мнению педагогов, наименее успешны, тогда как дошкольники из первой группы отнесены педагогами к наиболее успешным.

### Обсуждение и выводы

Были выявлены значимые различия особенностей элементов самосознания у дошкольников с различным социометрическим статусом. Более популярные дети характеризуются развитым представлением о себе, для них характерны адекватная самооценка, положительное отношение к своему будущему положению – статусу школьника. В зависимости от самооценки формируется уровень притязаний, выстраивается поведение. Самооценка влияет на ощущение собственной ценности, значимости и уверенности в себе, поэтому адекватная самооценка более успешных дошкольников обеспечивает им гармоничное поведение и взаимодействие с окружающими, положительное отношение к себе и благоприятное эмоциональное состояние. Дети с низким социометрическим статусом имеют

более завышенную самооценку, их не привлекает образ школьника. Результаты беседы указывают на несформированность представлений о своем полном имени, что обнаруживает определенную инфантильность, некритичность, несформированность позиции школьника.

Тот факт, что социометрический статус совпал с оценкой успешности, которую давали педагоги, свидетельствует о том, что положение в группе, коммуникативные навыки, личные качества для дошкольников имеют большое значение.

Отдельно хочется отметить разницу в представлениях об оценках мамы: дошкольники с высоким социометрическим статусом считают, что мама высоко их оценила, а дети с низким социометрическим статусом – ниже, по сравнению с первой группой, при этом, чем ниже предполагаемая оценка мамы, тем более неадекватно завышена самооценка. Таким образом, обнаруживается необходимость в комплексной работе с детьми, имеющими низкий социометрический статус, для успешной социализации, гармонизации отношений и развития элементов самосознания.

#### Список литературы

1. Гаджимурадова З.М., Курбанова Ж.Т. Самосознание личности: теории, аспекты и методы исследования: моногр. М.: Парнас, 2018. 236 с.
2. Лебеденко Е.Н. Психологическое сопровождение развития самосознания детей дошкольного возраста // Наука. Инновации. Технологии. 2007. № 51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-samosoznaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.09.2020).
3. Марихин С.В., Турчин А.С. Акмепсихологический мониторинг деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmepsihologicheskij-monitoring-deyatelnosti-vospitatelya-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 23.09.2020).
4. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: МОДЭК, 2005. 544 с.
5. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Теоретические подходы к исследованию структуры и регулирующей роли самосознания // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-struktury-i-reguliruyushey-rol-i-samosoznaniya> (дата обращения: 23.09.2020).
6. Мохова Ю.А. К вопросу о структуре самосознания личности // ОНВ. 2012. №1 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-samosoznaniya-lichnosti> (дата обращения: 23.09.2020).
7. Наконечных В.Н. Становление и развитие самосознания у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (отдельные аспекты проблемы) // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-samosoznaniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-otdelnye-aspekty-problemy> (дата обращения: 23.09.2020).

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
10. Якобсон С.Г., Адилова Л.Р. Становление ранних форм самосознания детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 12–22.
11. Rochat Ph. *Others in Mind. Social Origins of Self-Consciousness*. New York: Cambridge University Press, 2009. 253 p.

### References

1. Gadzhimuradova, Z.M., Kurbanova, Zh.T. (2018) *Samosoznanie lichnosti: teorii, aspekty i metody issledovaniya* [Self-consciousness of the individual: theories, aspects and research methods]. Moscow: Parnas. (In Russian).
2. Lebedenko, E.N. (2007) *Psichologicheskoe soprovozhdenie razvitiya samosoznaniya detej doshkol'nogo vozrasta* [Psychological support for the development of self-consciousness of preschool children]. *Nauka. Innovacii. Tekhnologii – The science. Innovations. Technologies*. Vol. 51. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psichologicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-samosoznaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (accessed: 23.09.2020). (In Russian).
3. Marihin, S.V., Turchin, A.S. (2018) *Akmepsihologicheskij monitoring deyatel'nosti vospitatel'ya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii* [Acme-psychological monitoring of the activities of the teacher of a preschool educational organization]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmepsihologicheskij-monitoring-deyatelnosti-vospitatel'ya-doshkolnoj-obrazovatel'noj-organizatsii> (accessed: 23.09.2020). (In Russian).
4. Merlin, V.S. (2005) *Psichologiya individual'nosti* [Psychology of personality]. Moscow: MODEK. (In Russian).
5. Morosanova, V.I., Aronova, E.A. (2004) *Teoreticheskie podhody k issledovaniyu struktury i reguliruyushchej roli samosoznaniya* [Theoretical approaches to the study of the structure and regulatory role of self-consciousness]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psichologiya i pedagogika – RUDN Bulletin. Series: Psychology and pedagogy*. Vol. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-struktury-i-reguliruyushchej-rol-i-samosoznaniya> (accessed: 23.09.2020). (In Russian).
6. Mohova, Yu.A. (2012) *K voprosu o strukture samosoznaniya lichnosti* [On the question of the structure of personality self-consciousness]. *ONV – ONV*. Vol. 1 (105). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-samosoznaniya-lichnosti> (accessed: 23.09.2020). (In Russian).
7. Nakonechnyh, V.N. (2014) *Stanovlenie i razvitie samosoznaniya u detej starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta (otdel'nye aspekty problemy)* [The formation and development of self-awareness in children of senior preschool and primary school age (some aspects of the problem)]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk – Crede Experto: transport, society, education, language*. Vol. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-samosoznaniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-i-mladshogo-shkol'nogo-vozrasta-otdelnye-aspekty-problemy> (accessed: 23.09.2020). (In Russian).
8. Rubinshtejn, S.L. (2000) *Osnovy obshchej psichologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).

9. Chesnokova, I.I. (1997) *Problema samosoznaniya v psihologii* [The problem of self-consciousness in psychology]. M.: Nauka. (In Russian).

10. Yakobson, S.G. (2009) Stanovlenie rannih form samosoznaniya detej [Formation of early forms of self-consciousness in children]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*. Vol. 1. pp. 12–22. (In Russian).

11. Rochat, Ph. *Others in Mind. Social Origins of Self-Consciousness*. New York: Cambridge University Press, 2009.

#### Вклад соавторов

*Марихин С.В.*: концепция и дизайн исследования; *Кондратюк М.И.*: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

#### Author contributions

*Marikhin S.V.*: concept and design of research; *Kondratiuk M.I.*: collection and analysis of material, statistical processing of data.

**Марихин Сергей Васильевич**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, магистр менеджмента, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0793-5672, e-mail: serg\_marihin@mail.ru

**Кондратюк Мария Игоревна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6247-9019, e-mail: maria\_kondratiuk@bk.ru

#### About the authors

**Sergei V. Marikhin**, Doctor of Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, Master of Management, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology of Development and Education, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0793-5672, e-mail: serg\_marihin@mail.ru

**Maria I. Kondratiuk**, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6247-9019, e-mail: maria\_kondratiuk@bk.ru

Поступила в редакцию: 24.11.2020

Received: 24 November 2020

Принята к публикации: 03.12.2020

Accepted: 03 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

УДК / UDC 159.9.072 – 057.875

## **Динамика особенностей межличностного познания студентов на различных этапах обучения**

***Н. И. Алёшкин***

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики особенностей межличностного познания студентов на трех этапах обучения: этап учебной адаптации, основной этап обучения, этап предварительной профессиональной адаптации. В исследовании использовался комплект стандартизированных и проективных психодиагностических методик: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методика познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методика парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарная методика, социометрическая методика, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона.

**Ключевые слова:** динамика особенностей межличностного познания студентов, этапы учебной адаптации студентов, стандартизированные и проективные психодиагностические методики.

**Для цитирования:** Алёшкин Н.И. Динамика особенностей межличностного познания студентов на различных этапах обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 274–291.

## **The dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at different stages of educational process**

***Nikolay I. Aleshkin***

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

The article presents the results of an empirical study of the dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at three stages of educational process: the stage of educational adaptation, the main stage of education, the stage of preliminary professional adaptation. The study used a set of standardized and projective psychodiagnostic methods: test of non-verbal intelligence by J. Raven, test of verbal intelligence by H. Eysenck, test of social intelligence by J. Guilford, method of cognitive styles by R. Brainson and A. Harrison, method of paired comparison of value orientations, repertoire method, sociometric method, personality questionnaire 16-PQ G. Cattell, personality questionnaire by J. Kincannon.

**Key words:** the dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students, stages of educational adaptation of students, standardized and projective psycho-diagnostic techniques.

**For citation:** Aleshkin N. I. (2020) Dinamika osobennostei mezhlchnostnogo poznaniya studentov na razlichnykh etapakh obucheniya [The dynamics of the indicators of interpersonal cognition of students at different stages of educational process]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 274–291. (In Russian).

## Введение

Развитое межличностное познание, умение разбираться в людях участвует во многих общекультурных и профессиональных компетенциях образовательных программ, соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам для вузов. Компетентность в межличностном познании для выпускников, которые будут трудиться в системе «человек-человек», является важнейшим показателем профессиональной квалификации. Поэтому актуальной задачей является изучение динамики формирования указанного вида компетентности на различных этапах обучения в вузе. Это позволяет совершенствовать учебный процесс с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей студентов.

При исследовании компетентности студентов в межличностном познании в ситуации реального общения требуется принимать во внимание широкий опыт психолого-педагогических исследований не только когнитивных детерминант межличностного познания, но и эмоционально-волевых, поведенческих, коммуникативных.

Сенсорно-перцептивные и психомоторные функции к середине юношеского возраста, к 18–20 годам, входят в зону наивысшего развития [2]. Г. Крайг и Д. Бокум отмечают: «Большинство культур извлекает свою пользу из этого возраста расцвета, проводя профессиональное обучение

посредством изнурительных систем интернатуры, экзаменов и защиты диссертаций, посылая молодежь в бой; боготворя молодых спортсменов...» [7, с. 567].

Мышление в юношеском возрасте располагает достаточно развитыми логическими операциями, а эмоционально-волевая сфера – достаточно развитыми навыками саморегуляции, чтобы молодой человек или девушка приобщались к изучению науки [14]. Ж. Пиаже в своей периодизации<sup>1</sup> соотносит юношеский возраст с четвертой стадией интеллектуального развития человека – стадией формальных мыслительных операций [11; 12]. При этом в отношении субъект-субъектного познания Ж. Пиаже отмечал, что при неблагополучном эмоциональном складе личности (агрессивном, тревожном, шизоидном и т.д.) развитые формальные мыслительные операции могут исказить действительность. В связи с этим исследователь высказывал сомнение, является ли четвертая стадия последней в интеллектуальном развитии человека.

Проблема, поставленная Ж. Пиаже, в современной психологии и педагогике получила две интерпретации. Первая состоит в признании существования пятой стадии развития интеллекта, которую К. F. Riegel назвал стадией диалектического мышления [21]. Во второй интерпретации диалектическое мышление осуществляется средствами формальных мыслительных операций, которые применяются социально ответственной личностью [19; 20].

Вероятно, предпочтительной является первая интерпретация. Диалектическое мышление в системе «субъект-субъект» требует не только понимания смысла постнеклассической научной парадигмы<sup>2</sup> [6; 9], но и

---

<sup>1</sup> Периодизация Ж. Пиаже содержит четыре стадии: 1) стадия сенсомоторного интеллекта (0–2 года), 2) стадия дооперациональных представлений (2–7 лет); 3) стадия конкретных мыслительных операций (7–11 лет); 4) стадия формальных мыслительных операций (после 12 лет). [Пиаже Ж., 2019, 2020]

<sup>2</sup> Современная классификация научных парадигм включает в себя: классическую парадигму (изучаемые закономерности подчинены линейному детерминизму), неклассическую парадигму (изучаемые закономерности определяются статистическим детерминизмом) и постнеклассическую парадигму (изучаемые закономерности являются следствием синергетического детерминизма саморазвивающихся систем). Принципами научного исследования, реализующими постнеклассическую парадигму являются: 1) невозможность долгосрочного прогноза от наличного состояния, 2) необходимость отслеживания основной тенденции и вариантов бифуркации, 3) единство созерцания системы и воздействия на нее, 4) приоритет нравственных критериев над научно-технологическими. [6; 9]

натурализации<sup>1</sup> принципов указанной парадигмы в структуре личности [10]. Данное психическое новообразование является не менее существенным, чем другие четыре упоминаемые в классификации Ж. Пиаже. В историческом плане освоение человеком формальных мыслительных операций привело к глобальному научно-техническому прогрессу. Можно только предполагать, насколько гармоничным станет человеческий социум, если диалектическое мышление начнет проявлять себя систематически в социальной практике [3].

### **Методы исследования компетентности студентов в межличностном познании**

Выполнено комплексное эмпирическое исследование психодиагностических показателей компетентности студента в межличностном познании на трех этапах обучения: учебная адаптация, основной этап обучения, предварительная профессиональная адаптация. Модель эмпирического исследования соответствует принципам МТММ-дизайна (от англ. «*MultiTrait – MultiMethod design*» [«Множественные признаки – множественные методы»]) [15; 17]. В соответствии с указанной моделью при изучении некоторого явления важно диагностировать не только основные факторы-детерминанты, но и все сопутствующие факторы-корреляты, что позволяет интерпретировать явление системно и комплексно.

В исследовании компетентность студента в межличностном познании в реальном общении трактуется как иерархия когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых в сознании познающего субъекта формируется ментальная репрезентация познаваемого субъекта. Координации имеют неосознаваемый (спонтанный) и осознаваемый (рефлексивный) уровни, невербальные и вербальные составляющие, ассимилятивные и диссимилятивные механизмы, используют принцип активной биосоциальной обратной связи. Интегральными показателями координаций являются: дифференцированность, синтонность,

---

<sup>1</sup> Под натурализацией С. Московичи понимал процесс объединения социального знания с темпераментом, характером, коммуникативными навыками и ценностными ориентациями. Если объединения не происходит, социальное знание регулярно и активно не участвует в реальном межличностном познании и общении человека. Субъект использует социальное знание эпизодически, например для того, чтобы проявить эрудицию в разговоре или сдать экзамен в университете. [10]

активность, «самодостраивание другого». Указанные показатели применимы к спонтанному и рефлексивному (практическому и научному) межличностному познанию [1].

В исследовании приняли участие 228 студентов-бакалавров университета (82 человека – 1 курс, 76 – 2 курс, 70 – 4 курс), обучающихся по направлениям «специальное (дефектологического образование)» и «психолого-педагогическое образование».

Комплект психодиагностических методик включал в себя: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методика познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методика парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарная методика, социометрическая методика, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона. Исследование проводилось в два этапа. На первом – групповом – этапе применялись формализованные методики. На втором этапе в ходе индивидуальной беседы студента с психологом уточнялись результаты экспресс-диагностики, использовалась репертуарная методика. Психодиагностическому исследованию предшествовало анкетирование студентов, что позволило учесть особенности социально-психологического климата в учебных группах.

Таблица 1

*Количественный состав студентов,  
принявших участие в эмпирическом исследовании*

Высшее учебное заведение	Анкетирование			Психодиагностическое исследование		
	1 курс	2 курс	4 курс	1 курс	2 курс	4 курс
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина	50	50	50	40	40	40
Бокситогорский филиал ЛГУ им. А. С. Пушкина	20	21	20	24	18	15
Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга	30	31	34	–	–	–
Открытый национальный институт Санкт-Петербурга	–	–	–	18	16	15
Всего	100	102	104	82	76	70

*Показатели-маркеры* (когнитивные показатели, характеризующие ментальное пространство) межличностного познания студентов обнаруживают следующие тенденции.

## Результаты исследования и интерпретация

Психодиагностические показатели по тестам невербального интеллекта Дж. Равена, вербального интеллекта Г. Айзенка, социального интеллекта Дж. Гилфорда и по методике познавательных стилей Б. Брейнсона и А. Харрисона не обнаружили статистически значимых различий на различных этапах обучения студентов. Данный факт, вероятно, можно объяснить тем, что указанные тесты разрабатывались для психологической диагностики интеллектуальных способностей безотносительно к уровню развития учебных навыков и информированности тестируемых. Тест-задания, которые содержатся в методиках, содержатся не связаны с задачами, которые решают студенты при освоении учебных дисциплин в вузе. Конечно, для успешного выполнения теста на вербальный интеллект требуется хороший словарный запас и общая информированность. Наверное, поэтому различия по тесту Г. Айзенка выражены больше, чем по тесту Дж. Равена, но статистически значимыми различия не становятся. Конечно, отсутствие статистически значимой динамики интеллектуальных показателей студентов от младших курсов к старшим не отрицает участия интеллекта в межличностном познании. Интеллектуальные свойства в реальном общении проявляют себя через сложные взаимосвязи с эмоционально-волевыми и поведенческими качествами, а также ценностными ориентациями.

В число пяти наиболее значимых ценностных ориентаций в позиции «ценю» вошли следующие (табл. 2):

– на первом курсе: счастливая семейная жизнь (пп 1–6), любовь к близкому человеку (пп 1–5), самообразование и саморазвитие (пп 1–12), хорошие и верные друзья (пп 1–4), общественная справедливость (пп 1–10);

– на втором курсе: счастливая семейная жизнь (пп 1–6), материальное благополучие (пп 1–7), здоровье, физическое и психическое (пп 1–1), любовь к близкому человеку (пп 1–5), самообразование и саморазвитие (пп 2–12);

– на пятом курсе: пп 1–6 – счастливая семейная жизнь, пп 1–7 – материальное благополучие, пп 1–1 – здоровье, физическое и психическое, пп 1–5 – любовь к близкому человеку, пп 1–12 – самообразование и саморазвитие.

Ценностные ориентации студентов на этапе учебной адаптации и основном этапе обучения (табл. 2,  $p \leq 0,05$ ) имеют здоровую и практичную направленность, правда с некоторой идеализацией представлений о своей будущей профессии.

Статистически значимая динамика обнаруживается по трем показателям. К концу второго курса меньше ценится высокий социальный статус (пп 1–8), а интересная работа ценится все больше (пп 1–9), менее значимой становится общественная справедливость (пп 1–10). Вероятно, так проявляется более реалистичное отношение к профессии.

Таблица 2

*Ценностные ориентации по методике парного сравнения  
(1, 2, 4 курсы, basic statistics,  
p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean1	Std. Dev. 1	Mean2	Std. Dev. 2	p-level	Mean4	Std. Dev. 4	p-level
пп 1–1	14,88	5,53	<u>15,13</u>	4,01	0,80	<u>17,70</u>	3,17	<u>0,03</u>
пп 1–2	9,81	5,29	9,13	3,73	0,46	9,40	3,46	0,69
пп 1–3	9,25	2,98	10,09	3,34	0,21	9,55	2,33	0,25
пп 1–4	10,88	4,06	<u>11,19</u>	4,76	0,73	<u>8,35</u>	3,47	<u>0,00</u>
пп 1–5	14,50	3,93	<u>14,00</u>	4,81	0,58	<u>16,15</u>	3,47	<u>0,05</u>
пп 1–6	17,50	2,63	<u>16,00</u>	5,67	0,10	<u>18,15</u>	4,20	<u>0,04</u>
пп 1–7	16,88	4,59	<u>15,25</u>	4,89	0,10	<u>18,10</u>	2,81	<u>0,00</u>
пп 1–8	<u>6,88</u>	3,13	<u>5,01</u>	2,73	<u>0,03</u>	5,35	5,60	0,31
пп 1–9	<u>6,19</u>	4,44	<u>7,49</u>	3,94	<u>0,02</u>	7,40	4,38	0,21
пп 1–10	<u>9,11</u>	5,02	<u>8,00</u>	4,47	<u>0,05</u>	8,20	4,28	0,42
пп 1–11	<u>7,13</u>	2,13	<u>7,44</u>	3,17	0,77	8,50	4,27	0,29
пп 1–12	11,31	3,66	11,43	3,84	0,82	11,35	4,09	0,31

*Условные обозначения (позиция «ценю»):*

- пп 1–1 – здоровье, физическое и психическое
- пп 1–2 – удовольствия и развлечения
- пп 1–3 – физическая привлекательность
- пп 1–4 – хорошие и верные друзья
- пп 1–5 – любовь к близкому человеку
- пп 1–6 – счастливая семейная жизнь
- пп 1–7 – материальное благополучие
- пп 1–8 – высокий социальный статус
- пп 1–9 – интересная работа
- пп 1–10 – общественная справедливость
- пп 1–11 – красота природы и искусства
- пп 1–12 – самообразование и саморазвитие

Конфигурация ценностных ориентаций на выпускном курсе (табл. 2,  $p \leq 0,05$ ) сохраняется, правда с дополнительными особенностями. Еще более значимыми становятся: счастливая семейная жизнь (пп 1–6), любовь к близкому человеку (пп 1–5), материальное благополучие (пп 1–7), здоровье физическое и психическое (пп 1–1). Данная мотивация вполне может служить основой при вступлении в самостоятельную жизнь. При этом

ценностная ориентация «пп 1–4 – хорошие и верные друзья» ослабела. Вероятно, выпускники предчувствуют, что университетские друзья скоро будут играть в их жизни гораздо меньшую роль.

Показатели репертуарной методики особенно чувствительно отражают динамику развития сознания и самосознания в течение всего периода обучения студентов (табл. 3,  $p \leq 0,05$ ).

Таблица 3

*Показатели сознания и самосознания по репертуарной методике  
(1, 2, 4 курсы, basic statistics,  
p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean1	Std. Dev. 1	Mean2	Std. Dev. 2	p-level	Mean4	Std. Dev. 4	p-level
рт1-кч	33,44	7,75	<u>33,58</u>	6,81	0,93	<u>30,90</u>	<u>6,29</u>	<u>0,05</u>
рт1-кк	<u>19,69</u>	8,36	<u>25,50</u>	7,99	<u>0,00</u>	<u>18,00</u>	<u>11,97</u>	<u>0,05</u>
рт1-кф1	<u>62,80</u>	13,30	<u>71,51</u>	10,21	<u>0,00</u>	<u>63,60</u>	<u>10,14</u>	<u>0,05</u>
рт1-пк	<u>18,88</u>	8,31	<u>24,33</u>	12,86	<u>0,01</u>	19,60	10,68	0,47
рт1-я	<u>3,94</u>	0,59	<u>4,31</u>	0,40	<u>0,05</u>	<u>3,95</u>	<u>0,49</u>	<u>0,05</u>
рт1-пм2	-0,08	0,41	<u>-0,10</u>	0,27	0,79	<u>0,08</u>	<u>0,43</u>	<u>0,03</u>
рт1-я1	<u>0,15</u>	0,57	<u>-0,16</u>	0,40	<u>0,05</u>	-0,14	0,82	0,02
рт1-я3	<u>0,05</u>	0,49	<u>-0,12</u>	0,34	<u>0,05</u>	-0,10	0,29	0,80
рт1-я8	-0,27	0,48	<u>-0,27</u>	0,40	1,00	<u>-0,03</u>	<u>0,65</u>	<u>0,05</u>
рт1-яИ	-0,61	0,50	<u>-0,72</u>	0,39	0,28	<u>-0,98</u>	<u>0,38</u>	<u>0,05</u>
рт2-кк	<u>17,88</u>	9,68	<u>24,92</u>	12,24	<u>0,04</u>	22,60	21,75	0,23
рт2-кф1	<u>61,17</u>	13,19	<u>67,67</u>	13,35	<u>0,03</u>	66,38	13,73	0,65
рт2-пк	<u>15,25</u>	9,54	<u>20,92</u>	10,11	<u>0,00</u>	21,75	13,28	0,96
рт2-я	<u>4,17</u>	0,34	<u>4,42</u>	0,36	<u>0,05</u>	<u>4,12</u>	<u>0,72</u>	<u>0,05</u>

*Условные обозначения:*

- (рт1 – выявленные, рт2 – заданные конструкты)
- рт1-кч – частота встречаемости конструктов
- рт1-кк – высокие корреляции конструктов
- рт1-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора
- рт1-кф12 – сбалансированность 1 и 2 кон.-факторов
- рт1-пк – высокие корреляции персонажей
- рт1-я – Я-реальное
- рт1-пс – модальность семьи
- рт1-пм1 – модальность (+) персонажей
- рт1-пм2 – модальность (–) персонажей
- рт1-пя1 – соотношение Я-реального и отца
- рт1-пя2 – соотношение Я-реального и матери
- рт1-пя3 – соотношение Я-реального и избранника
- рт1-пя8 – соотношение Я-реального и наставника
- рт1-пяИ – соотношение Я-реального и Я-идеального

Статистически значимые различия по показателям репертуарной методики от первого к выпускному курсу состоят в следующем. Понижительная тенденция обнаруживается для показателей: рт1-кч – частота встречаемости конструктов, рт1-кк – высокие корреляции конструктов, рт1-кф1 – информативность 1 фактора по конструктам, рт1-я – Я-реальное, рт1-я1 – соотношение Я-реального и отца, рт1-яИ – соотношение Я-реального и Я-идеального, рт2-я – Я-реальное. Повышательная тенденция видна для показателя рт1-я8 – соотношение Я-реального и руководителя(+). Сходные тенденции видны как выявленных, так и заданных конструктов.

Увеличение числа корреляций между конструктами в теории и практике репертуарного тестирования принято объяснять как большее смысловое единство системы конструктов и большую генерализованность конструктов, используемых для объяснения личностью поступков других людей и своих собственных [13; 18]. Третьекурсник в своих суждениях о людях становится более независимым, с большей аргументированностью обосновывает суждения. Но высказываясь о своих взаимоотношениях в группе, с преподавателями и администрацией, может проявлять познавательный эгоцентризм, так как в его объяснительной модели недостает личной ответственности. В пользу такой интерпретации говорит обнаруженное с помощью социально-психологической анкеты повышение на втором курсе неудовлетворенности общением и регламентом, недостаточная включенность в учебный процесс.

Увеличение числа высоких корреляций между персонажами традиционно трактуется как снижение дифференцирующей способности обследуемого в отношении других людей и своих Я-образов – он «как бы укладывает разных людей на одну полочку»<sup>1</sup> [13]. Однако чрезмерно увлекаться такой интерпретацией не следует. Самооценка Я-реального (рт1-я, рт2-я) к третьему курсу повышается. Если в начале первого курса студенты оценивали себя выше отца и своего избранника / избранницы (рт1-я1, рт1-я3), то на третьем курсе, наоборот, отца и избранника / из-

---

<sup>1</sup> Алёшкин Н. И. Компьютерные репертуарные методики в специальной психологии: учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. 82 с.

бранницу начинают оценивать выше себя. Следовательно, сознание и самосознание совершает сложную работу, в которой происходят процессы интеграции и специализации, отношение к значимым близким становится более уважительным.

Показатели по репертуарной методике от третьего к выпускному курсу имеют следующую динамику. Понижительная тенденция обнаруживается для показателей: рт1-кч – частота встречаемости конструкторов, рт1-кк – высокие корреляции конструкторов, рт1-кф1 – информативность 1 фактора по конструкторам, рт1-я – Я-реальное, рт1-я1 – соотношение Я-реального и отца, рт1-яИ – соотношение Я-реального и Я-идеального, рт2-я – Я-реальное. Повышательная тенденция видна для показателя рт1-я8 – соотношение Я-реального и руководителя(+). Указанные особенности касаются как выявленных, так и заданных конструкторов.

На выпускном курсе студенты начинают готовиться к новому для себя социальному статусу молодого специалиста. На старших курсах некоторые студенты уже начинают работать по специальности, многие занимаются поиском работы. Более тесным становится взаимодействие с преподавателями при подготовке дипломного проекта. Новая социальная ситуация развивает рефлексии сознания и самосознания выпускника, что требуется для взаимодействия с будущими работодателями, коллегами, учениками. Более тонкими и внимательными становятся наблюдения студентов за окружающими людьми, совершенствуется способность облекать свои наблюдения в адекватную словесную форму, способность вербализации.

Показатели-корреляты (эмоционально-волевые и поведенческие свойства, оказывающие влияние на показатели-маркеры) межличностного познания студентов проявляют себя следующим образом.

Среди социометрических индексов (табл. 4) статистически значимую динамику от первого ко второму курсу проявляют показатели: сц\_с1п – социометрический статус неформальный по предпочтению, сц-с1п+ – взаимные выборы неформальные по предпочтению, сц-с1о – социометрический статус неформальный по отвержению, сц-с2п – социометрический статус формальный по предпочтению (староста).

Социометрический статус неформальный по предпочтению («Кого бы Вы пригласили на свой День рождения?») у студентов к третьему курсу стал менее выраженным (сц-с1п). Общаясь в группе, студенты уже не такие любвеобильные в своих положительных выборах, как это было на первых курсах.

Таблица 4

*Социометрические индексы (1, 2, 4 курсы, basic statistics,  
p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean 1	Std. Dev.1	Mean 2	Std. Dev.2	p-level	Mean 4	Std. Dev.4	p-level
сц-с1п	<u>0,10</u>	<u>0,07</u>	<u>0,01</u>	<u>0,08</u>	<u>0,01</u>	0,08	0,08	0,20
сц-с1п+	<u>0,01</u>	<u>0,06</u>	<u>0,07</u>	<u>0,05</u>	<u>0,04</u>	0,09	0,04	0,19
сц-с1п*	0,09	0,08	0,08	0,08	0,12	<u>0,13</u>	<u>0,07</u>	<u>0,01</u>
сц-с2п	<u>0,13</u>	<u>0,11</u>	<u>0,04</u>	<u>0,17</u>	<u>0,05</u>	0,12	0,21	0,46

*Условные обозначения:*

сц-с1п – социом. статус неформ. (+)

сц-с1п+ – взаимные предпочтения неформ. (+)

сц-с1п\* – точность самооценки по критерию с1п

сц-с1о – социом. статус неформ. (–)

сц-с1о– – взаимные отвержения неформ. (–)

сц-с1о\* –точность самооценки по критерию с1о

сц-с2п – социом. статус форм. (староста) (+)

сц-с2о – социом. статус форм. (староста) (–)

сц-с3п – социом. статус форм. (пред. СНО) (+)

сц-с3о – – социом. статус форм. (пред. СНО) (–)

Симпатии и привязанности, уступая в количестве, улучшаются в своем качестве – об этом можно судить по социометрическому индексу сц-с1п+, который обнаруживает рост. Положительные выборы во взаимоотношениях студентов все чаще обнаруживают взаимность. Более сдержанными становятся третьекурсники в своих выборах по формальному критерию по предпочтению («Кого бы Вы предложили назначить старостой группы?»). Студенты уже лучше знают друг друга, в сравнении с первокурсниками, их суждения о том, кто больше достоин быть старостой, более реалистичные, поэтому естественно сокращается круг подходящих кандидатур на должность старосты.

Статистически значимая динамика от второго курса к выпускному обнаруживается по одному очень важному социометрическому индексу. Это  $сц-с1п^*$  – точность оценки по самооценочному неформальному социометрическому критерию по предпочтению («Как Вы думаете, кто бы Вас пригласил к себе на День рождения?»). Развивающиеся дружеские отношения способствуют взаимопониманию, поэтому неудивительно, что показатель  $сц-с1п^*$  становится более выраженным. При этом показатель  $сц-с1о^*$  не показывает рост. Студенты предпочитают не общаться с теми, кто им несимпатичен, и, вероятно, поэтому меньше знают о том, к кому и какие чувства эти люди испытывают. Конечно, если в общении возникает конфликт, взаимные антипатии проявляют себя явно, но такое случается нечасто.

От первого к концу второго курса обнаруживается статистически значимая динамика ( $p \leq 0,05$ ) шкал личностного опросника 16-ФЛО Г. Кэттелла (табл. 5). Показатели Кт-G – сознательность, Кт-L – подозрительность, Кт-Q3 – дисциплинированность, Кт-Q4 – напряженность становятся менее выраженными в своих значениях. Вероятно, так проявляется переход от этапа учебной адаптации к основному этапу обучения. Учеба уже не требует напряженного самоконтроля, граничащего со стрессом. Студенты вырабатывают самодостаточную позицию, допускающую критические суждения об учебном процессе. В некотором понижении показателей сознательности и дисциплинированности не следует усматривать конфликтность и асоциальность.

Тест-результаты по проективной методике «Хэнд-тест» Э. Вагнера свидетельствуют, что социальные рефлексии студентов становятся менее аффектированными по своей эмоциональности (показатель хн6 – аффектация), более наблюдательными к ограниченным возможностям здоровья людей (хн7 – физический дефект). Социум воспринимается в контексте коммуникации и активности (показатели хн8 – коммуникация и хн9 – активность безличная). Суждения студентов о людях приобретают все более описательный, а не атрибутирующий, характер (показатель хн11 – описание).

*Личностные качества по личностному опроснику 16-ФЛО  
Р. Кэттелла, проективному тесту hand-test Э. Вагнера  
и личностному опроснику СМОЛ Дж Кинканнона  
(1, 2, 4 курсы, basic statistics, p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean 1	Std. Dev.1	Mean 2	Std. Dev.2	p-level	Mean 4	Std. Dev.4	p-level
Кт-С – эмоц. ста- бильность	4,75	1,87	4,60	2,63	0,75	<u>6,25</u>	<u>1,77</u>	<u>0,00</u>
Кт-G – сознатель- ность	<u>8,44</u>	<u>2,79</u>	<u>7,37</u>	<u>2,08</u>	<u>0,04</u>	7,65	2,07	0,97
Кт-I – мягкость	6,69	1,95	6,80	2,16	0,79	6,60	2,12	0,01
Кт-L – подозри- тельность	<u>4,56</u>	<u>2,37</u>	<u>3,53</u>	<u>2,21</u>	<u>0,03</u>	3,75	2,53	0,01
Кт-N – хитрость	4,56	2,79	3,87	2,21	0,19	<u>4,95</u>	<u>1,95</u>	<u>0,01</u>
Кт-O – тревож- ность	6,38	3,33	7,13	1,95	0,19	6,60	2,64	0,00
Кт-Q2 – радика- лизм	5,13	1,89	4,80	2,46	0,47	<u>3,70</u>	<u>1,99</u>	<u>0,01</u>
Кт-Q3 – дисципли- нированность	<u>7,63</u>	<u>2,42</u>	<u>5,67</u>	<u>2,35</u>	<u>0,00</u>	6,00	2,36	0,48
Кт-Q4 – напряжен- ность	<u>5,06</u>	<u>3,55</u>	<u>3,67</u>	<u>2,83</u>	<u>0,04</u>	<u>4,75</u>	<u>1,95</u>	<u>0,04</u>
хн-2 – директив- ность	<u>1,31</u>	<u>1,55</u>	<u>0,80</u>	<u>0,66</u>	<u>0,04</u>	1,00	1,19	0,31
хн-4 – страх	0,13	0,49	0,13	0,34	0,92	0,00	0,00	0,00
хн-6 – аффектация	<u>3,06</u>	<u>3,62</u>	<u>1,87</u>	<u>2,33</u>	<u>0,05</u>	<u>1,10</u>	<u>1,90</u>	<u>0,42</u>
хн-7 – физический дефект	<u>0,06</u>	<u>0,24</u>	<u>0,40</u>	<u>0,50</u>	<u>0,00</u>	0,50	0,68	0,40
хн-8 – коммуника- ция	8,56	3,23	8,47	2,21	0,86	<u>8,65</u>	<u>2,99</u>	<u>0,02</u>
хн-11 – описание	<u>1,44</u>	<u>1,38</u>	<u>4,47</u>	<u>3,15</u>	<u>0,00</u>	<u>6,30</u>	<u>3,03</u>	<u>0,78</u>
Мм-1 – сверхкон- троль	7,06	2,69	7,00	3,07	0,18	<u>9,85</u>	<u>3,44</u>	<u>0,01</u>
Мм-2 – пессими- стичность	<u>7,63</u>	<u>2,48</u>	<u>8,87</u>	<u>2,72</u>	<u>0,03</u>	9,65	2,19	0,23
Мм-3 – эмоц. ста- бильность	<u>8,50</u>	<u>2,55</u>	<u>9,75</u>	<u>3,38</u>	<u>0,02</u>	13,65	4,44	0,23
Мм-4 – импульсив- ность	<u>5,56</u>	<u>2,26</u>	<u>7,17</u>	<u>3,54</u>	<u>0,01</u>	10,60	4,87	0,19
Мм-6 – ригиность	<u>4,17</u>	<u>1,17</u>	<u>3,56</u>	<u>1,51</u>	<u>0,05</u>	8,00	3,50	0,30
Мм-7 – тревож- ность	7,00	3,31	7,33	3,80	0,19	<u>9,95</u>	<u>3,87</u>	<u>0,01</u>
Мм-9 – активность	6,69	2,25	7,17	2,30	0,30	<u>8,55</u>	<u>2,62</u>	<u>0,02</u>

Повышение по личностному опроснику СМОЛ Дж. Кинканнона шкал мм-2 – пессимистичность, мм-3 – эмоциональная лабильность, мм-4 – импульсивность, а также понижение шкалы мм-6 – ригидность, вероятно, следует трактовать как проявление большей независимости и нонконформизма студентов, большей пластичности в поступках и установках. Адаптируясь к учебному процессу и регламенту, студенты не всегда ощущают переход «экватора» как облегчение, могут возникать сомнения в правильности выбора профессии.

От третьего к выпускному курсу, как видно из табл. 5, статистически значимый рост демонстрируют показатели методики 16-ФЛО Г. Кэттелла: Кт-С – эмоциональная стабильность, Кт-N – хитрость, Кт-Q4 – напряженность, а показатель Кт-Q2 – нонконформизм, наоборот, снижается в своих значениях. На старших курсах студенты становятся более эмоционально-уравновешенными, менее простодушными и доверчивыми, меньше противопоставляют свою позицию социуму.

В соответствии с результатами по проективной методике hand-test Э. Вагнера у старшекурсников продолжается развиваться способность объяснять поступки окружающих людей в эмоционально сдержанных тонах (хн-6 – аффектация). Созерцая социальную реальность, студенты сосредоточены на поиске реалистичной описательной модели (хн-11 – описание). При этом важно отметить, что по личностному опроснику СМОЛ Дж. Кинканнона наблюдается повышение профиля по шкалам: мм-1 – сверхконтроль, мм-7 – тревожность, мм-9 – активность. Вероятно, это указывает на активизацию психоэнергетических ресурсов личности на этапе предварительной профессиональной адаптации. Студенты осознают, что их социальный статус скоро изменится – они из студентов превратятся в молодых специалистов и жизнь потребует большей самостоятельности и ответственности.

## **Выводы**

1) Показатели компетентности студентов в межличностном познании проявляют динамику в соответствии с тремя этапами социально-психической адаптации: учебная адаптация (1 курс), основной этап обучения (2–3 курсы), предварительная профессиональная адаптация (выпускной курс). Указанная динамика, подтвержденная статистическими критериями, регистрируется посредством показателей маркеров репертуарной методики и социометрической методики, а также посредством показателей-коррелятов личностных стандартизированных и проективных методик.

2) На этапе учебной адаптации студенты активно осваивают требования учебного процесса и регламента вуза, испытывая чувство близкое к эйфории от поступления в университет. Студенты удовлетворены преподавателями и сотрудниками. Во внутригрупповых отношениях положительные выборы преобладают над отрицательными, хотя взаимность выборов и реалистичность восприятия социометрической структуры группы невысоки. Система конструкторов в отношении окружающих является достаточно дифференцированной и пластичной. Референтные отношения в своей основе опираются на привязанности в родительской семье.

3) На основном этапе адаптации самосознание студента осуществляет переход от позиции «Я обучающийся профессии у преподавателя» к позиции «Я изучающий профессию вместе с преподавателем». Межличностное познание становится более интеллектуализированным и интегрированным с личностными качествами. Суждения студентов об окружающих людях становятся более независимыми, при этом довольно критичными, иногда даже нонконформистскими. Система конструкторов становится более генерализованной. В то же время повышается реалистичность восприятия внутригрупповых отношений. Взгляд на свою профессию становится менее восторженным.

4) На предварительном этапе профессиональной адаптации самосознание выпускника подготавливается к будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Система конструкторов межличностного познания развивается через дифференцированность, реалистичность и единство Я-компонентов с референтными персонажами (близкие люди, наставники). Отношение к профессии объединяет интерес к ней и уровень зарплаты. Данный этап психосоциальной адаптации сопровождается мобилизацией психоэнергетических ресурсов: сверхконтроля, тревожности, активности.

5) На фоне общей динамики межличностного познания студентов в процессе обучения отчетливо проявляются индивидуально-типологические особенности. Студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании целесообразно классифицировать на четыре группы, представители которых характеризуются: а) конгруэнтным, б) сбалансированным, в) компенсированным, г) конфликтным познанием.

### Список литературы

1. Алёшкин Н. И. Межличностное познание и понимание в общении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия «Психология». 2012. № 1 (Том 5). С. 114–124.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 134 с.
3. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология: теория самоорганизации индивидуума и социума: моногр. СПб.: Политехника, 2001. 159 с.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд. М.: Либроком, 2009. 240 с.
5. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов / пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее: моногр. М.: КомКнига, 2006. 232 с.
7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / пер. с англ. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
8. Лебедев С. А. Методология научного познания. М.: Проспект, 2015. 256 с.
9. Маркин А. В. Самоорганизация антропогенных систем. Разум: моногр. М.: Альфа-М, 2018. 100 с.
10. Московичи С. (ред.) Социальная психология: сб. тр. / пер. с фран. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 592 с.
11. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка: моногр. / пер. с фран. М.: Академический проект, 2019. 480. с.
12. Пиаже Ж. Мышление и речь ребенка: моногр. / пер. с фран. М.: АСТ, 2020. 352 с.
13. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: моногр. / пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: моногр. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
15. Eid M., Nussbeck F., Geiser C., Cole D., Gollwitzer M., Lischetzke T. Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods // Psychological Methods. 2008. V. 13(3). P. 230–253.
16. Kegan R. The Evolving Self: Problem and Process in Human Development. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2009. 279 с.
17. Koch T., Holtmann J., Bohn J., Eid M. Explaining general and specific factors in longitudinal, multimethod, and bifactor models: Some caveats and recommendations // Psychological Methods. 2018. V. 23(3). P. 505–523.
18. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) Advances in Personal Construct Psychology. New York: Praeger 2002. 264 p.
19. Perry W. G. Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 336 p.

20. Patton L. D., Renn K. A. Student Development in College: Theory, Research, and Practice Hardcover. San Francisco: Jossey-Bass, 2016, 560 p.

21. Riegel K. F. The dialectics of human development // American Psychologist. 1976. V. 31(10). P. 689–700.

### References

1. Alyoshkin, N. I. (2012) *Mezhlichnostnoe poznanie i ponimanie v obshchenii* [Interpersonal cognition and understanding in communication]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina Seriya «Psihologiya» – Pushkin Leningrad State University Journal Psychology Series*. Vol. 5. No 1. pp. 114–124. (In Russian).

2. Anan'ev, B. G. (2008) *Lichnost', sub"ekt deyatel'nosti, individual'nost'* [Personality, subject of activity, individuality]. Moscow: Direkt-Media. (In Russian).

3. Branskij, B. P., Pozharskij S. D. (2001) *Social'naya sinergetika i akmeologiya: teoriya samoorganizacii individuuma i sociuma* [Social synergy and acmeology: the theory of self-organization of the individual and society]. St. Petersburg: Politehnika. (In Russian).

4. Budanov, V. G. (2009) *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii* [Methodology of Synergy in Post-Classical Science and Education]. Moscow: LIBROKOM. (In Russian).

5. Kelli, Dzh. (2000) *Psihologiya lichnosti: teoriya lichnostnyh konstruktov* [Personality psychology: the theory of personal constructs]. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).

6. Knyazeva, E. N., Kurdyumov S. P. (2006) *Osnovaniya sinergetiki. CHelovek, konstrui-ruyushchij sebya i svoe budushchee* [The foundations of synergy. A man who constructs himself and his future]. Moscow: KomKniga. (In Russian).

7. Kraig, G., Bokum D. (2005) *Psihologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

8. Lebedev, S. A. (2015) *Metodologiya nauchnogo poznaniya* [Methodology of scientific knowledge]. Moscow: Prospekt. (In Russian).

9. Markin, A. V. (2018) *Samoorganizaciya antropogennyh sistem. Razum* [Self-organization of anthropogenic systems. Reason]. Moscow: Al'fa-M. (In Russian).

10. Moskovichi, S. (red.) (2007) *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

11. Piazhe, Zh. (2019) *Moral'noe suzhdenie u rebenka* [Moral judgment in a child]. Moscow: Akademicheskij proekt. (In Russian).

12. Piazhe, Zh (2020) *Myshlenie i rech' rebenka* [Thinking and Speech of a Child]. Moscow: AST. (In Russian).

13. Fransella, F., Bannister, D. (1987) *Novyj metod issledovaniya lichnosti: Rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam* [New Method of Personality Research: Guide to Repertory Personality Techniques]. Moscow: Progress. (In Russian).

14. Holodnaya, M. A. (2002) *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

15. Eid, M., Nussbeck, F., Geiser, C., Cole, D., Gollwitzer, M., Lischetzke, T. (2008) *Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods* // Psychological Methods. V. 13(3). pp. 230–253.

16. Kegan, R. (2009) *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

17. Koch, T., Holtmann, J., Bohn, J., Eid, M. (2018) *Explaining general and specific factors in longitudinal, multimethod, and bifactor models: Some caveats and recommendations* // *Psychological Methods*. V. 23(3). pp. 505–523.

18. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (Eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger.

19. Perry, W. G. (1998) *Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

20. Patton, L. D., Renn, K. A. (2016) *Student Development in College: Theory, Research, and Practice Hardcover*. San Francisco: Jossey-Bass.

21. Riegel, K. F. (1976) *The dialectics of human development* // *American Psychologist*. V. 31(10). pp. 689–700.

### Об авторе

**Алёшкин Николай Иванович**, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID iD: 0000 0001-6161-9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

### About the author

**Nikolay I. Aleshkin**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID iD: 0000 0001-6161-9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

Поступила в редакцию: 27.11.2020

Received: 27 November 2020

Принята к публикации: 03.12.2020

Accepted: 03 December 2020

Опубликована: 28.12.2020

Published: 28 December 2020

*Научный журнал*

**Вестник**

Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина

**№ 4**

Редакторы: *Т. Г. Захарова, Е. Н. Рыбинская, А. А. Титова*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 28.12.2020. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 18,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1672

---

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10