

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

Pushkin Leningrad State
University Journal

№4
2022

Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина

ISSN 1818-6653

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС 77-68611 от 03.02.2017

Журнал издается с 2006 года

Периодичность: ежеквартально

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

Учредитель, издатель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия

А. Г. Маклаков	доктор психологических наук, профессор (главный редактор)
Л. М. Кобрина	доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора)
М. Ю. Смирнов	доктор социологических наук, профессор (научный редактор, 5.7. Философия)
Е. Л. Гончарова	доктор психологических наук, профессор (научный редактор, 5.3. Психология)
О. И. Кукушкина	доктор педагогических наук, профессор (научный редактор, 5.8. Педагогика)

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)
Н. Г. Камилова	доктор психологических наук, доцент (Ташкент, Республика Узбекистан)
Т. С. Овчинникова	доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)
Т. В. Лисовская	доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)
И. А. Мироненко	доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Л. В. Маришук	доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)
Э. А. Мовкебаева	доктор педагогических наук, профессор (Астана, Республика Казахстан)
М. К. Шеремет	доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)
В. В. Хитрюк	доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)

The certificate of the mass media registration
ПН № ФС 77-68611, February 03, 2017
The journal is issued since 2006
Quarterly, 4 issues per year

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

Founder, publisher: Pushkin Leningrad State University

Editorial Board

A. G. Maklakov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Chief editor
L. M. Kobrina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Deputy Chief editor
M. Yu. Smirnov	Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Editor (5.7. Philosophy)
E. L. Goncharova	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Editor (5.3. Psychology)
O. I. Kukushkina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, (5.8. Pedagogy)

Editorial Council

A. G. Asmolov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)
T. A. Boronenko	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
O. A. Denisova	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)
E. S. Ermakova	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
N. G. Kamilova	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan)
T. S. Ovchinnikova	Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
T. V. Lisovskaya	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
I. A. Mironenko	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
L. V. Marishchuk	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
Z. A. Movkebaeva	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Astana, Republic of Kazakhstan)
M. K. Sheremet	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Kiev, Ukraine)
V. V. Khitryuk	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 12 Н. В. Айхель
Конструирование дефиниции категории
«познавательные умения» методом двухуровневой
триадической дешифровки категории

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 29 Л. С. Дьяченко, Р. В. Загоруйко, М. В. Макрицкий
Учебник как средство формирования ценностных
отношений школьников
- 42 С. М. Платонова
Принципы развития самоуправления
в коллективах Антона Семёновича Макаренко

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- 60 В. Э. Кантор, Г. В. Никулина, Н. В. Немирова
Институционализация психолого-педагогического
сопровождения слепых и слабовидящих
детей в системе образования: региональная
управленческая практика
- 88 И. В. Литвиненко, И. В. Дамулин, С. М. Лосева
Роль межсенсорного восприятия в контексте
компенсации зрительного дефекта слепых
и слабовидящих детей
- 103 Ю. А. Фесенко
Способы диагностики аутизма у детей

- 118 О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Е. А. Кронштатова
Развитие восприятия и понимания литературных
текстов детьми младшего школьного возраста
с ограниченными возможностями здоровья
в условиях инклюзивного образования
- 135 О. А. Денисова, О. Л. Леханова,
В. Н. Поникарова, Т. В. Гудина
Технология формирования инклюзивной культуры
преподавателей
- 146 М. Л. Скуратовская, Л. М. Кобрин
Развитие речевой коммуникации у детей
с ранним детским аутизмом в условиях группы
инклюзивного образования

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 162 Е. Н. Алексеева
Принципы методической подготовки будущего
учителя математики к работе в условиях
индивидуализации обучения
- 180 О. Ю. Левченко
Профессиональное развитие педагогов:
исторический экскурс

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- 193 М. С. Быкова
Особенности профессионального выгорания
психологов-консультантов с различными
особенностями личности и разным стажем
- 209 К. В. Лосев, С. В. Марихин, В. А. Пикта
Различия в ценностных ориентациях специалистов
торговых организаций с дифференцированными
стилями управления

- 229 В. В. Шаповалов, Е. Л. Голенищева
Ранние воспоминания и эмоциональные
особенности у созависимых женщин

ЛИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССАХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 243 Е. А. Кропотов, О. В. Ванновская
Возрастные новообразования и особенности
социально-психологической адаптации
у младших школьников с различным уровнем
учебной мотивации
- 258 Р. Е. Булат, О. В. Ванновская
Проблемы и перспективы цифровой
психодидактики в системе высшего образования
- 279 Н. В. Головешкина, И. Д. Головешкин
Психологические характеристики социально
активных обучающихся вуза с разным уровнем
академической успеваемости
- 297 Е. И. Лебедева
Учебная мотивация обучающихся вуза с разным
уровнем самооценки и притязаний
- 312 А. Г. Маклаков, В. Г. Панкратова
Адаптационные механизмы личности
и профессиональное выгорание учителей
общеобразовательных организаций

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 332 Н. Н. Верещан
Системный подход к исследованию
индивидуально-психологических детерминант
развития перфекционизма студента
- 352 В. А. Рафикова, И. А. Мироненко
«Политическая история» психологии детства
в Германии периода национал-социализма

- 376 В. Н. Софьина, П. А. Расторгуева,
А. С. Баласанян, М. П. Габова
Возрастные аспекты субъективного благополучия
студентов, специалистов и руководителей
- 389 М. Е. Лебедева
Возрастные особенности жизнестойкости
руководителей органов внутренних дел
- 401 В. В. Белов, С. Ю. Дмитриева
Теоретико-методологические и методические
основы исследования саморазвития
жизнестойкости личности в период юности
- 429 С. Т. Посохова, Д. С. Щербань
Вербальная направленность младших школьников
с разным темпом психического развития
в ситуациях фрустрации

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 12 Natal'ya V. Ajhel'
Constructing the definition of "cognitive skills"
by the method of two-level triadic decoding
of the category

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

- 29 Larisa S. Dyachenko, Regina V. Zagorulko,
Mikhail V. Makritsky
Textbook as a means of forming students'
value relations
- 42 Svetlana M. Platonova
Principles of self-management development
in collectives Anton Semenovich Makarenko

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- 60 Vitaly Z. Kantor, Galina V. Nikulina, Natalia V. Nemirova
Institutionalization of Psychological and Pedagogical
Support for Blind and Visually Impaired Children in
the Education System: Regional Management Practice
- 88 Igor V. Litvinenko, Igor V. Damulin, Snezhana M. Loseva
The role of inter-sensory perception in the context
of visual impairment compensation for blind
and visually impaired children
- 103 Iurii A. Fesenko
Ways to diagnose autism in children

- 118 Olga A. Denisova, Olga L. Lehanova,
Ekaterina A. Kronshtatova
Development of perception and understanding
of literary texts by primary school children with
disabilities in inclusive education
- 135 Olga A. Denisova, Olga L. Lehanova,
Valentina N. Ponikarova, Tat'yana V. Gudina
Technology for forming an inclusive culture
of teachers
- 146 Marina L. Skuratovskaya, Larisa M. Kobrina
Development of verbal communication in children
with early childhood autism in an inclusive
education group

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 162 Elena N. Alekseeva
Principles of methodological preparation of a future
mathematics teacher for work in conditions
of education individualization
- 180 Olga Yu. Levchenko
Professional development of teachers:
historical excursion

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- 193 Maria S. Bykova
Features of professional burnout of psychologists-
consultants with different personality characteristics
and different experience
- 209 Konstantin V. Losev, Sergey V. Marihin, Vladimir A. Pikta
The differences in the value orientations of specialists
in trade organizations with differentiated
management styles

- 229 Vadim V. Shapovalov, Elena L. Golenischeva
Early memory and emotional traits in codependent women

PERSONALITY IN PROCESS OF EDUCATION AND UPBRINGING

- 243 Evgeny A. Kropotov, Olga V. Vannovskaya
Age-related neoplasms and features
of socio-psychological adaptation in younger
schoolchildren with different levels
of educational motivation
- 258 Roman E. Bulat, Olga V. Vannovskaya
Problems and prospects of digital psychodidactics
in the system of higher education
- 279 Natal'ya V. Goloveshkina, Ivan D. Goloveshkin
Psychological Characteristics of Socially Active
University Students with Different Levels
of Academic Performance
- 297 Elena I. Lebedeva
Educational motivation of university students with
different levels of self-esteem and aspirations
- 312 Anatolii G. Maklakov, Valeriya G. Pankratova
Adaptation mechanisms of the personality
and professional burnout of the teachers

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- 332 Nina N. Verebchan
A systematic approach in the study of individual
psychological determinants of the development
of student perfectionism
- 352 Veronika A. Rafikova, Irina A. Mironenko
"Political history" of childhood psychology in Germany
during the period of National Socialism

- 376 Vera N. Sofina, Polina A. Rastorgueva,
Artiom S. Balasarian, Maria P. Gabova
**Age-related aspects of subjective well-being
of students, specialists and managers**
- 389 Maria E. Lebedeva
**Age characteristics of hardiness of heads
of internal affairs**
- 401 Vasily V. Belov, Svetlana Y. Dmitrieva
**Theoretical, methodic and methodological foundations
of the study of self-development of the hardiness
of the individual during adolescence**
- 429 Svetlana T. Posokhova, Daria S. Shcherban
**Verbal orientation of younger pupils with different
rates of mental development in situations
of frustration**

Научная статья
УДК 37.01
DOI 10.35231/18186653_2022_4_12



Конструирование дефиниции «познавательные умения» методом двухуровневой триадической дешифровки категории

Н. В. Айхель

*Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия № 80 г. Челябинска»
Челябинск, Российская Федерация*

Введение. Высокая скорость развития информационных технологий, сокращение времени на «встраивание» достижений науки в реальную жизнь, многократное увеличение информации в современном инфопространстве, изменения в общественной, политической, экономической жизни общества предъявляют новые требования к системе образования. Сегодня необходимо разработать педагогические технологии, стратегии, способы, инструменты, позволяющие подрастающему поколению в настоящем моменте и будущем обучаться, развиваться, самообучаться, саморазвиваться, самосовершенствоваться на протяжении всей жизни в условиях изменяющейся среды, реализуя свой личностный потенциал, при этом сохраняя ценностные ориентиры. Одним из инструментов получения, преобразования и применения знаний и опыта в деятельности в изменяющихся условиях являются умения, в познавательной деятельности – познавательные умения. Следовательно, изучение, конструирование дефиниции категории «познавательные умения» является сегодня актуальным вопросом и отражает цель проведенного нами исследования.

Методы и материалы. При проведении исследования были использованы контент-анализ литературы и метод двухуровневой триадической дешифровки категории. С помощью метода категориально-системной методологии стало возможным определение комплекса наиболее существенных качеств в объекте исследования, составляющих его сущность, смысл, природу.

Результаты исследования. В рамках нашего исследования были получены следующие результаты: 1) выявлены фундаментальные аспекты познавательных умений, отражающие его содержание, природу; 2) разработана двухуровневая триадическая модель указанного объекта, произведена двухуровневая триадическая дешифровка соответствующей категории; 3) сконструирована дефиниция категории «познавательные умения», в которой точно и полно отражена сущность данного педагогического и методического феномена.

Обсуждение и выводы. Полученная дефиниция отражает наиболее точно и полно сущность, природу изучаемого явления «познавательные умения». Практическая деятельность, связанная с уточнением, расширением представления о сущности, природе феномена «познавательные умения», с организацией процесса формирования и развития познавательных умений, может основываться на комплексе выявленных и представленных в данной статье базовых категориях познавательных умений.

Ключевые слова: умения, познавательные умения, метод двухуровневой триадической дешифровки категории.

Для цитирования: Айхель Н. В. Конструирование дефиниции «познавательные умения» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – №4. – С. 12–28. DOI 10.35231/18186653_2022_4_12

Original article
UDC 37.01
DOI 10.35231/18186653_2022_4_12

Constructing the definition of "cognitive skills" by the method of two-level triadic decoding of the category

Natal'ya V. Ajhel'

*Municipal autonomous educational institution "Gymnasium No. 80 of Chelyabinsk"
Chelyabinsk, Russian Federation*

Introduction. The high speed of information technology development, the reduction of time for "embedding" scientific achievements in real life, the multiple increase in information in the modern information space, changes in the social, political, and economic life of society impose new requirements on the education system. Today it is necessary to develop pedagogical technologies, strategies, methods, tools that allow the younger generation in the present moment and in the future to learn, develop, self-study, self-develop, self-improve throughout life in a changing environment, realizing their personal potential, while maintaining value orientations. One of the tools for obtaining, transforming and applying knowledge and experience in activities in changing conditions are skills, cognitive skills in cognitive activity. Therefore, the study and construction of the definition of the category "cognitive skills" is relevant today a question and reflects the purpose of our research.

Methods and materials. During the research, the content analysis of literature and the method of two-level triadic decoding of the category were used. With the help of this method of categorical-system methodology, it becomes possible to determine the complex of the most essential qualities in the object of research that make up its essence, meaning, and nature.

Results. As a result of our research within the framework of this article, the following results were obtained: 1) the fundamental aspects of cognitive skills reflecting its content and nature are revealed; 2) a two-level triadic model of the specified object is developed, a two-level triadic decoding of the corresponding category is performed; 3) a definition of the category "cognitive skills" is constructed, in which the essence of this pedagogical and methodological phenomenon is accurately and fully reflected.

Discussion and conclusions. The resulting definition reflects most accurately and fully the essence, nature of the phenomenon being studied "cognitive skills". Practical activities related to clarifying, expanding the understanding of the essence, nature of the phenomenon of "cognitive skills", with the organization of the process of formation and development of cognitive skills, can be based on a set of basic categories of cognitive skills identified and presented in this article.

Key words: skills, cognitive skills, the method of two-level triadic decoding of the category.

For citation: Ajhel', N. V. (2022) Konstruirovaniye definitsii «poznatel'nyye umeniya» metodom dvukhurovnevoy triadicheskoy deshifrovki kategorii [Constructing the definition of "cognitive skills" by the method of two-level triadic decoding of the category]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 12–28. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_12

Введение

Быстрые темпы развития современных технологий, сокращение времени на внедрение достижений науки в реальную жизнь неизбежно влекут за собой изменения в общественной, политической, экономической жизни общества предъявляют новые требования к системе образования. Сегодня, в эпоху доступности и постоянно увеличивающихся объемов информации, постоянных изменений внешних условий каждому человеку необходимо развивать познавательные умения, позволяющие на протяжении всей жизни осуществлять самообучение и саморазвитие, чтобы в полной мере использовать личностный потенциал для достижения жизненных целей. В рамках решения данной проблемы важно исследовать познавательные умения. Целью данной статьи является конструирование дефиниции «познавательные умения».

Проведенное исследование ключевого понятия «познавательные умения» в рамках данной статьи показало, что представленные в научной литературе определения не отображают полноты, системности, адекватного отображения природы и сущности данного феномена, а также возможности его применения в современных реалиях.

Следовательно, изучение, конструирование дефиниции категории «познавательные умения» является сегодня актуальным вопросом для практической деятельности, связанной с организацией процесса формирования и развития познавательных умений, являющихся дидактическими опорами и значимыми составляющими универсальных учебных действий, способствующими формированию самообучающейся, саморазвивающейся на протяжении всей жизни личности.

Обзор литературы

Обзор представленных в психолого-педагогической литературе определений свидетельствует о разнообразии имеющихся трактовок понятия «умение».

А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Bruner [19] в своих исследовательских работах определили, что формирование умений происходит только в деятельности [9]. Как «знания в действии» определяет умения Г. И. Щукина¹, делая

¹ Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. посо-

акцент на том, что умения всегда оперируют имеющимися знаниями и опытом. Н. Ф. Талызина отмечает: «... действия являются ведущими компонентами в процессе усвоения опыта. Без овладения ими мир вещей (материальных и идеальных) остается закрытым для человека» [17]. «Как готовность выполнять действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков» представляет умения И. П. Подласый¹.

Интеллектуальную, сознательную составляющую умений отмечают в своих работах Р. С. Немов, Т. И. Шамова², Г. И. Щукина и др. [18]. Так, Немов, описывая механизм формирования умений, считает, что «умения образуются в результате координации навыков, их объединения в системы с помощью действий, которые находятся под сознательным контролем», включают в себя процессы мышления, опираясь на активную интеллектуальную деятельность³.

Подтверждение идеи о том, что умения позволяют осуществлять определенные действия в изменяющихся условиях, мы находим в психолого-педагогических работах К. К. Платонова, Р. С. Немова, А. Н. Леонтьева, Г. М. Коджаспировой А. Ю. Коджаспирова⁴, Ю. К. Бабанского [1], Е. А. Милеряна [10], В. В. Давыдова и т. д. Сущность роли умений Р. С. Немов раскрывает в переносе знаний и опыта в новые условия через «активацию интеллектуальной деятельности в умениях как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений»⁵. По мнению И. Я. Лернера, «умение – способ действия, который состоит из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель, и усвоен до степени готовности применять его в вариативных ситуациях» [8]. Е. А. Милерян отмечает в своих работах, что «при изменении внешних обстоятельств, когда человеку

бие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

¹ Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 365 с.

² Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

³ Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед.: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. 365 с.

⁴ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.

⁵ Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед.: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. 365 с.

[16]

приходится вступать в новые отношения со средой, решать новые задачи, ведущим видом деятельности являются умения» [10]. А. В. Усова и А. А. Бобров предлагают рассматривать умение как «готовность личности к определенным действиям и операциям, в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков ... в различных меняющихся условиях деятельности» [18].

Следует отметить, что, характеризуя умения, некоторые ученые выделили их уровни, сложность. Как «самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в определенном виде деятельности» рассматривает понятие «умение» А. А. Степанов¹, как «простые умения» и «умения более высокого порядка», которые «связаны с более сложными действиями, в которые включаются целые системы знаний, простых умений и навыков» определяет умения Т. А. Ильина², по характеру применимости Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская систематизируют как частные и общие [2].

Изучение ряда публикаций, рассматривающих понятие «умение», позволило выявить наиболее существенные признаки. Таким образом, умения:

- отражают взаимосвязь (под контролем сознания), с одной стороны, цели деятельности, с другой – условий ее протекания и способов (средств) выполнения;
- представляют систему действий, операций, осуществляемых с использованием знаний, навыков, имеющегося опыта;
- отвечают за реализацию известных способов деятельности в новых условиях;
- формируются в процессе осознанной самостоятельной деятельности;
- обеспечивают качество, результативность исполнения определенных видов деятельности.

Обобщение выделенных признаков позволяет выделить триаду категорий, с которыми связана категория «умение»: *способность* (возможность осуществлять действие, владение способом), *ресурсность* (освоенные знания, навыки, опыт, не-

¹ Богословский В. В., Степанов А. А., Виноградова А. Д. Общая психология: учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. В. В. Богословского и др. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1981. 383 с.

² Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 496 с.

обходимые для выполнения действия), *целенаправленность* (осознанность выполнения действия по достижению результата в постоянных и изменяющихся условиях), что адресует к компонентам деятельности (цель/результат, способ и средства).

Познавательные умения стоит рассматривать в первую очередь в рамках познавательной деятельности. Теоретические основы психологии познавательной деятельности, представленные Б. Г. Ананьевым, Г. С. Костюком, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониним, П. Я. Гальпериним, В. В. Давыдовым, играют важную роль в изучении познавательных умений, рассматривая их как умения самостоятельно приобретать знания, способствующие познавательной деятельности, формированию самостоятельности, достижению поставленной цели [9]. В педагогике данный вопрос рассматривался в трудах таких ученых, как А. В. Усова, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, Н. А. Лошкарёва, С. Л. Фокина и т. д. Проблема формирования познавательных умений находит решение не только в русскоязычной, но и в англоязычной [20], немецкоязычной [22], белорусскоязычной [19] научной литературе.

Анализ определений понятия «познавательные умения», основанных на современных требованиях образовательной теории и практики, свидетельствует о том, что каждое из них определяет нечто специфическое в феномене, показывает ту или иную особенность познавательных умений, в силу чего не всегда представляется возможным получить целостную картину об основных аспектах данного явления, что осложняет понимание категории в целом (см. табл.)

Таблица

Определения категории «познавательные умения» (ПУ)

Автор	Определение	Сущностные признаки
Миренкова Е. В. ¹	«ПУ – это личные способы действий по поиску, получению и преобразованию информации об объектах познания с целью приращения и совершенствования знаний субъекта»	Способы действий

¹ Миренкова Е. В. Концепция методического обеспечения формирования познавательных умений учащихся при обучении химии в современной школе: автореф. дис. д-ра пед. наук. СПб., 2018. 42 с.

Автор	Определение	Сущностные признаки
Дзида Г. А. ¹	«ПУ – это готовность человека совершать когнитивные действия, позволяющие приобретать новые знания на основе уже имеющихся знаний, в соответствии с целями и условиями, в которых ему приходится их выполнять»	Готовность совершать действия, в соответствии с целями и условиями
Шлак О. В. ²	«ПУ – это сложное интегративное личностно-деятельностное и социально-психологическое образование, в структуре которого выделяются следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, технологический и креативный»	Сложное интегративное образование с многокомпонентной структурой
Литовченко О. В. [9]	«ПУ – умения, обеспечивающие плодотворное протекание учебно-познавательной деятельности и необходимые для успешного решения поисковых задач. В самом широком смысле к познавательным умениям исследователи относят способы решения познавательных задач разного типа и уровня сложности, разного содержания, а также способы решения учебных проблем»	Способы решения познавательных задач и учебных проблем
Виноградова Н. Ф., Бим И. Л., Чистякова С. Н. [13]	«Познавательные умения как достижения в способах познания и включают в их состав перцептивные умения, умения собственно интеллектуальной деятельности, умения моделирующей деятельности, умения проектной деятельности и информационно-технологические умения»	Достижения в способах познания

Приведенные определения познавательных умений хотя и не являются исчерпывающими, но в совокупности дают представление о сложившихся к настоящему времени подходах к определению данной категории. Представленные определения понятия «познавательные умения» позволяют выявить как наиболее распространенные элементы, так и редко встречающиеся.

¹ Дзида Г. А. Развитие у учащихся познавательных умений в процессе решения учебных задач (на материале обучения естественно-математическим дисциплинам): автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 2001. 30 с.

² Шлак О. В. Развитие познавательных умений старшеклассников средствами информационных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук. Майкоп, 2007. 25 с.

Таким образом, анализ литературы показал, что представленные определения категории «познавательные умения» не полностью раскрывают системность, природу и сущность данного феномена. Однако отметим, что в приведенных определениях также обнаруживается связь с категориями «способность», «целенаправленность», «ресурсность», что важно для последующего уточнения исследуемого понятия.

Материалы и методы

В целях создания определения, отражающего основные аспекты феномена познавательных умений, способного в дальнейшем стать основой для разработки теории познавательных умений, нами был применен метод двухуровневой триадической дешифровки базовой категории. Этот метод, разработанный профессором В. И. Разумовым и более раскрытый в работах профессора Г. Д. Боуш, входит в теорию динамических информационных систем (ТДИС) и позволяет «конструировать системы знаний» так, чтобы при этом «обеспечивалось адекватное восприятие объектов, их устройство, функционирование, развитие и, что особо важно, успешное решение задач по управлению ими» [3]. Применения данного подхода в конструировании дефиниций в разных предметных областях можно найти в работах Ревтовой Е. Г. [15], Васильевой А. В. [4], Ключниковой Е.А. [7].

Содержание метода заключается в том, что дешифровка категории научного понятия проходит в два этапа: на первом этапе выявляется триада базовых понятий, которая отражает наиболее существенные, необходимые и достаточные качества объекта исследования. На втором этапе дешифруется каждая категория из дешифрованных базовых понятий. Вследствие этого метод триадической дешифровки позволил получить необходимую и достаточную модель, позволяющую сконструировать научно обоснованное, исчерпывающее определение изучаемой категории.

Реализация метода происходит в следующей последовательности:

- 1) выбираем базовую категорию в качестве объекта исследования;

[20]

- 2) формируем набор категорий, понятий, описывающих объект исследования с необходимой и достаточной степенью полноты;
- 3) дешифруем категории первого уровня;
- 4) дешифруем три категории второго уровня;
- 5) формулируем развернутое определение базовой категории[6].

Результаты исследования

Согласно логике применяемого метода на первом уровне дешифровки познавательных умений выделяется первичная триада категорий, наиболее полно отражающая существенные качества познавательных умений, которые в совокупности составляют их сущность, их природу [6]. Нами выделены три сущностные категории: способность, ресурсность, целенаправленность.

Способность. Деятельностный аспект познавательных умений. В контексте нашего исследования мы рассматриваем способность как «возможность производить какие-либо действия, делать что-либо, осуществлять какую-либо деятельность»¹. Иными словами, под способностью будем понимать освоенные личностью способы выполнения определенного действия в рамках какой-то деятельности.

Ресурсность. Ценностный аспект познавательных умений, аккумулирующий знания и весь предыдущий познавательный опыт личности, является фундаментом, базой формирования и развития познавательных умений.

Целенаправленность. Направляющий аспект познавательных умений, выступающий результатом способности личности использовать имеющиеся ресурсы в познавательной деятельности в изменяющихся условиях.

Таким образом, триада категорий, представленная способностью, ресурсностью, целенаправленностью, отражает взаимосвязь и взаимозависимость трех категорий, необходимых и достаточных для формирования познавательных умений (см. рис.1).

¹ Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед.: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

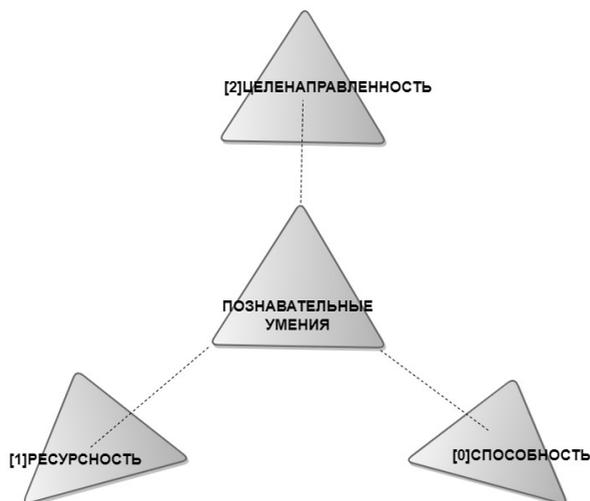


Рис. 1. Одноуровневая триадическая дешифровка категории «познавательные умения»

С целью формирования второго уровня дешифровки устанавливаем еще один комплекс категорий, дешифрующих категории первого уровня.

По нашему мнению, категория «способность», может быть дешифрована исходя из иерархичности овладения личностью новым действием или совершенствованием знакомого действия, но в новой форме, в другой ситуации, на более сложном уровне тремя категориями: *осмыслением действия, апробацией действия* и *закреплением действия*. Эта последовательность предполагает, что человек, осваивая новое действие, либо развивая, совершенствуя уже знакомое, осмысленно, апробируя в изменившихся условиях и закрепив действие в измененном виде, пройдя данные этапы, будет владеть действием нового качества.

Таким образом, категория «способность» выполнения действия дешифруется следующими категориями: *осмысление действия, апробирование действия, закрепление действия*.

Категория «ресурсность» может быть представлена тремя категориями: *знания, навыки и опыт*. Это ценностная база, используя которую, человек осмысливает, апробирует и за-

[22]

крепляет новые действия. Одним из ресурсов, участвующих в формировании познавательных умений, по нашему мнению, являются *знания* «результаты познания, научные сведения, совокупность сведений в какой-нибудь деятельности», которыми человек обогащается с раннего возраста в течение всей жизни¹.

Вторым ресурсным источником в формировании познавательных умений выступают *навыки*. Важный вопрос взаимосвязи и психолого-педагогической сущности умения и навыка – важнейших компонентов содержания образования, в отечественной дидактике до сих пор не имеет четкого представления. Существует несколько точек зрения на этот вопрос. Представители первой группы ученых (Л. В. Карпов, Е. Н. Кабанова-Меллер [6], Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко²) считают, что умение предшествует навыку, являясь незаконченной, недосформированной формой навыка. Как «промежуточный этап овладения новым способом действия на основе полученного знания, но не достигнутого уровня навыка», определяет умение Л.В. Карпов [12].

Другая научная точка зрения относительно взаимосвязи умения и навыка, представленная учеными В. А. Сластенин, Ю. К. Бабанский, А. В. Усова, И. П. Подласый³, К. К. Платонов, И. Я. Лернер, Ю. В. Гольцева и др., состоит в определении умения как способа выполнения действий, основанного на знаниях и навыках. В. А. Сластенин считает, что «умение – это компонент деятельности, в котором воплощаются знания и навыки» [16]. Как «освоенные человеком способы ... выполнять работу в новых условиях, приобретенные на основе ранее полученных знаний и навыков» рассматривает умения Ю. В. Гольцева [5]. В нашем исследовании мы будем придерживаться второй трактовки – «навык не раскрывает структуру деятельности, а лишь указывает на автоматизацию умения, достижения результата в конкретном виде деятельности» [14].

¹ Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. 1375 с.

² Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2003.

³ Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 365 с.

Третьей составляющей категории ресурсность нами определен *опыт*, как «отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практики, полученное в результате их активного практического познания»¹.

Категория «целенаправленность» может быть дешифрована исходя из определения элементов, необходимых для совершения действий (процессов подчиняющихся осознанным целям) в изменяющихся условиях, а именно: она проявляется в *адаптивности, устойчивости и развитии*.

Под *адаптивностью* мы будем понимать возможность личности совершать, корректировать, адаптировать действия, используя имеющиеся ресурсы, в новых условиях. *Устойчивостью* будут характеризоваться действия, адаптированные и осознанно применяемые личностью в изменившихся условиях, т. е. действия нового качества, необходимые для деятельности именно в этих новых условиях. *Развитие «качественности»* действия в новых условиях – новых форм действий, большей сложности, разнообразия, на базе имеющихся знаний, навыков и опыта, позволит получить новое, более сложное качество действия в новых условиях.

Познавательная деятельность, включающая адаптирующиеся, прочно освоенные и совершенствующиеся в процессе деятельности действия, также характеризуется адаптивностью, устойчивостью и развитием в изменяющихся условиях.

Результат двухуровневой дешифровки категории «познавательные умения» представлен на рис. 2.

Таким образом, применение категориального метода двухуровневой триадической дешифровки базовых категорий позволило нам дать следующее определение познавательных умений. *Познавательные умения – это способность личности через осмысление, апробацию и закрепление действий, реализующихся на базе знаний, навыков и опыта, перейти к целенаправленной познавательной деятельности, характеризующейся адаптивностью, устойчивостью и развитием, в привычных и изменяющихся условиях.*

¹ Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. 1375 с.

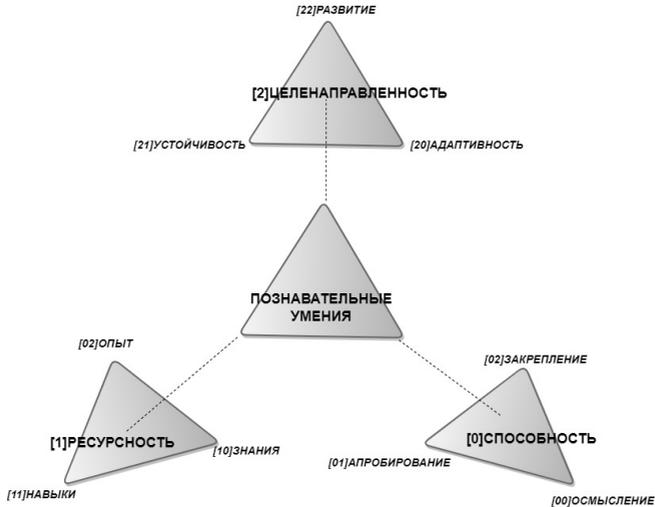


Рис. 2. Двухуровневая триадическая дешифровка категории «познавательные умения»

Обсуждение и выводы

Сконструированная, с помощью метода триадической дешифровки категорий, дефиниция «познавательные умения» дает более полное, конкретное, точное научное представление о сущности рассматриваемого явления благодаря представленным трем базовым взаимосвязанным и взаимозависимым аспектам – способности, ресурсности и целенаправленности.

Научные результаты, полученные в контексте выполненного исследования, полностью соответствуют поставленной цели и гипотезе. Полученное определение включает в себя все необходимые и достаточные аспекты для раскрытия природы исследуемого явления.

Таким образом, полученная методом двухуровневой триадической дешифровки дефиниция категории «познавательные умения» отличается от уже имеющихся определений тем, что, рассматривает исследуемый феномен на основании деятельностного аспекта (осмысление, апробация, закрепление действий), ценностного аспекта (знания, навыки, опыт) и направляющего аспекта (целенаправленность действий, деятельности), более полно и точно раскрывающих природу исследуемого явления.

В отличие от представленных на сегодняшний день определений в педагогике и методике, полученная в рамках проведенного исследования дефиниция категории «познавательные умения» представляет собой логичную, структурированную, взаимосвязанную систему необходимых и достаточных категорий, отражающих сущностные свойства феномена познавательных умений.

В результате применения метода триадической дешифровки базовой категории ТДИС были получены следующие результаты:

1) выделены три основополагающих аспекта познавательных умений – способность, результативность и целенаправленность;

2) выявлены три базовые категории, отражающие сущность, каждого из выделенных аспектов: *способность* включает в себя осмысление действий, апробацию действий, закрепление действий; *ресурсность* представлена знаниями, навыками и опытом; *целенаправленность* деятельности происходит через адаптивность, устойчивость и развитие действий в изменяющихся условиях.

3) определены иерархичность и взаимосвязи между выделенными категориями;

4) сконструирована дефиниция категории «познавательные умения»: познавательные умения – это способность личности через осмысление, апробацию и закрепление действий, реализующихся на основе знаний, навыков и опыта, перейти к целенаправленной познавательной деятельности, характеризующейся адаптивностью, устойчивостью и развитием в изменяющихся условиях.

Научная ценность описанных в статье результатов заключается в том, что сконструированная с помощью метода триадической дешифровки, дефиниция отражает наиболее точно и полно сущность, природу изучаемого фундаментального термина «познавательные умения».

Практическая ценность результатов данного исследования состоит в том, что любая практическая деятельность, связанная с уточнением, расширением представления о сущности, природе феномена «познавательные умения», организацией процесса формирования и развития познаватель-

ных умений может основываться на комплексе выявленных и представленных в данном исследовании базовых категорий познавательных умений.

В дальнейшем исследования могут быть направлены на изучение таких сторон феномена познавательных умений, как определение и разработка практических технологий, инструментов по организации и управлению процессом формирования и развития познавательных умений.

Список литературы

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
2. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959. – 335 с.
3. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в курсовых и выпускных квалификационных работах). – М.: ИНФРА-М, 2020. – 210 с.
4. Васильева А. В. Конструирование дефиниции категории «интерактивное обучение» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 101–113.
5. Гольцева Ю. В. Профессиональные умения психологического консультирования у будущих педагогов-психологов // Актуальные вопросы современной науки. – 2008. №4–1. – С. 133–140.
6. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
7. Ключникова Е. А., Толстова Н. В., Артамонова М. Н. Конструирование дефиниции понятия "Street workout" // Современный учёный. – 2022. – № 1. – С. 130–135.
8. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 120 с.
9. Литовченко О. В. Познавательные умения учащихся: проблемы формирования в современной школе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2012. – № 153–1. – С. 103–111.
10. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М., 1973. – С. 48.
11. Мукосей О. Комкова Е. Теоретические подходы к формированию познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста // Пралеска. – 2020. – № 8 (348). – С. 3–7.
12. Общая психология: под общ. ред. проф. Л. В. Карпова. – М., 2005. – С. 213.
13. О соотношении предметных, общеучебных и универсальных умений в содержании начального образования // Начальное образование. – 2008. – № 2. – С. 3–9.
14. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников: от индивидуализации к личностно ориентированному образованию: моногр. – М., 2012. – 416 с.
15. Ревтова Е. Г. Конструирование дефиниции категории «кредит» // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. – 2020. – Т. 22. № 4. – С. 122–131.
16. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976. – 160 с.
17. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 344 с.
18. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
19. Васюкович, Л. С. Фарміраванне прадметных і метапрадметных кампетэнцый навучэнцаў сродкамі вучэбнага тэксту. – Віцебск: ВДУ імя П. М. Машэрава, 2021. – 202 с.

20. Jerome S. Bruner Beyond the information given: Studies in the Psychology of Knowing / George Allen & Unwin LTD. London, 1975. – 412 p. (England)

21. Johnson, D., Johnson, R. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. – Boston: Allyn and Bacon, 1999. – 260 p.

22. Kapy, G. Leistungsreserve Schöpfertum: Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule. – Berlin: Dietz, 1986. – 195 s.

References

1. Babanskij, YU. K. (1983) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
2. Bogoyavlenskij, D. N., Menchinskaya, N. A. (1959) *Psixologiya usvoeniya znanij v shkole* [Psychology of learning at school]. Moscow. (In Russian).
3. Boush, G. D., Razumov, V. I. (2020) *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kursovy`x i vy`puskny`x kvalifikacionny`x rabotax)* [Methodology of scientific research (in course and final qualifying works)]. Moscow: INFRA-M. (In Russian).
4. Vasil'eva, A. V. (2021) *Konstruirovaniye definicii kategorii «interaktivnoe obuchenie» metodom dvuxurovnevoj triadicheskoj deshifrovki kategorii* [Construction of the definition of the category "interactive learning" by the method of two-level triadic category decoding]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*. No 200. Pp. 101–113. (In Russian).
5. Gol'ceva, YU. V. (2008) *Professional'nyye umeniya psikhologicheskogo konsultirovaniya u budushchikh pedagogov-psikhologov* [Professional skills of psychological counseling for future educational psychologists]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki – Topical issues of modern science*. No 4–1. Pp. 133–140. (In Russian).
6. Kabanova-Meller, E. N. (1981) *Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushcheye obucheniy* [Educational activities and developmental education]. Moscow: Znanie. (In Russian).
7. Klyushnikova, E. A., Tolstova, N. V., Artamonova, M. N. (2022) *Konstruirovaniye definit-sii ponyatiya "Street workout"* [Construction of the definition of the concept of "Street workout"]. *Sovremennyy uchyonyy – Modern scientist*. No 1. Pp. 130–135. (In Russian).
8. Lerner, I. YA. (1980) *Protsess obucheniya i yego zakonomernosti* [The learning process and its patterns]. Moscow: Znanie. (In Russian).
9. Litovchenko, O. V. (2012) *Poznavatel'nyye umeniya uchashchikhsya: problemy formirovaniya v sovremennoj shkole* [Cognitive skills of students: problems of formation in modern school]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*. No 153-1. Pp. 103–111. (In Russian).
10. Mileryan, E. A. (1973) *Psikhologiya formirovaniya obshchetrudovykh politekhnicheskikh umeniy* [Psychology of the formation of general labor polytechnic skills]. Moscow. (In Russian).
11. Mukosej, O. Komkova, E. (2020) *Teoreticheskie podhody` k formirovaniyu poznatel'ny`x umenij u detej starshego doshkol' nogo vozrasta* [Theoretical approaches to the formation of cognitive skills in children of senior preschool age]. *Pralska – Pralska*. No 8 (348). Pp. 3–7. (In Russian).
12. *Obshhaya psixologiya* [General psychology] / pod obshej redakciej L. V. Karpova (2005). Moscow. (In Russian).
13. *O sootnoshenii predmetny`x, obshheuchebny`x i universal'ny`x umenij v sodержanii nachal'nogo obrazovaniya* [About the ratio of subject, general educational and universal skills in the content of primary education]. *Nachal'noe obrazovanie – Primary education*. No 2. Pp. 3–9. (In Russian).
14. Pligin, A. A. (2012) *Poznavatel'ny`e strategii shkol'nikov: ot individualizacii– k lichnostno orientirovannomu obrazovaniyu* [Cognitive strategies of schoolchildren: from individualization to personality-oriented education]. Moscow. (In Russian).
15. Revtova, E. G. (2020) *Konstruirovaniye definicii kategorii «kredit»* [Construction of the definition of the category "loan"]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo univer-*

|28| siteta. *Ekonomika – Bulletin of Volgograd State University. Economy*. No 4. Pp. 122–131. (In Russian).

16. Slastenin, V. A. (1976) *Formirovanie lichnosti uchitelya v processe professional'noj podgotovki* [Formation of the teacher's personality in the process of professional training]. Moscow. (In Russian).

17. Talyzina, N. F. (1984) *Upravlenie processom usvoeniya znaniy* [Learning process management]. Moscow. (In Russian).

18. Usova, A. V., Bobrov, A. A. (1988) *Formirovanie uchebny'x umenij i navy'kov uchashhixsya na urokax fiziki* [Formation of educational skills and abilities of students in physics lessons]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

19. Vasyukovich, L. S. (2021) *Formation of subject and meta-subject competencies of students by means of an educational text*. Vitebsk: VSU named after P. M. Masherov.

20. Jerome, S. (1975) *Bruner Beyond the information given: Studies in the Psychology of Knowing* / George Allen & Unwin LTD. London.

21. Johnson, D., Johnson, R. (1999) *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

22. Kapy, G. (1986) *Power reserve Creativity: research results on creativity in school*. Berlin: Dietz.

Об авторе

Айхель Наталья Владимировна, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, учитель, МАОУ гимназия 80, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID 0000-0003-1072-7433, e-mail: evgenata@yandex.ru

About the author

Natal'ya V. Ajhel', Postgraduate student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, g. Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID 0000-0003-1072-7433, e-mail: evgenata@yandex.ru

Поступила в редакцию: 28.10.2022

Принята к публикации: 14.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 28 October 2022

Accepted: 14 November 2022

Published: 29 December 2022

Научная статья
УДК 37.034:373.5.016:378.147
DOI 10.35231/18186653_2022_4_29



Учебник как средство формирования ценностных отношений школьников

Л. С. Дьяченко, Р. В. Загоруйко, М. В. Макрицкий

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск, Республика Беларусь*

Введение. В статье актуализируется необходимость и возможность реализации потенциала содержания учебников в формировании ценностных отношений школьников. Цель исследования: анализ потенциала содержания учебников по формированию ценностных отношений школьников и выявление степени его реализации на примере биологии.

Материалы и методы. Материалами послужили научная и методическая литература по теме исследования, образовательные стандарты общего среднего образования РБ, программы по учебным предметам, учебники и учебные пособия, рекомендованные к использованию в учебном процессе, данные бесед, опросов студентов-практикантов, молодых специалистов-педагогов, учителей-предметников. В качестве основных методов были использованы: анализ литературных и документальных источников, контент- и контекстный анализ содержания учебного материала и методы математической обработки данных.

Результаты исследования. Уточнены сущность понятий «ценности», «ценностные отношения», механизм их формирования, и рассмотрены возможности учебных предметов по интериоризации ценностного отношения к людям, миру, знаниям, самому себе – образование, получаемое учащимися во всех типах учебных заведениях на всех его этапах. Анализируется роль учебника, являющегося сценарием проектирования и организации учебно-воспитательного процесса, средством воплощения содержания учебных предметов в формировании ценностных отношений учащихся. Выявлены приоритетные ценности в содержании учебного материала, форм подачи и степени их раскрытия, качества оценочной деятельности учащихся учебников и учебных пособий по биологии для 9 и 11 классов школ Республики Беларусь. Смысловыми единицами проводимого контент-анализа были избраны параграфы содержания учебного материала. Проанализированные учебные пособия и учебники по биологии позволили не только выявить нереализованный потенциал по формированию ценностных отношений школьников, но и разработать методические рекомендации по его усилению.

Обсуждение и выводы. Для более полного использования потенциала учебных пособий по формированию ценностных отношений школьников необходимо расширить дидактическое поле их формирования за счет всех пяти уровней проектирования и реализаций содержания образования – от уровня теоретических представлений до уровня личности учащихся.

Ключевые слова: ценностные отношения, содержание образования, содержание учебных предметов, учебное пособие, учебник.

Благодарности. Авторы благодарят д-ра пед. наук Старобину Е. М. за оказанную поддержку в процессе подготовки статьи к публикации.

Для цитирования: Дьяченко Л. С., Загоруйко Р. В., Макрицкий М. В. Учебник как средство формирования ценностных отношений школьников // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 29–41. DOI 10.35231/18186653_2022_4_29

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

Original article
UDC 37.034:373.5.016:378.147
DOI 10.35231/18186653_2022_4_29

Textbook as a means of forming students' value relations

Larisa S. Dyachenko, Regina V. Zagorulko, Mikhail V. Makritsky

*Vitebsk State University named after Masherov,
Vitebsk, Republic of Belarus*

Introduction. The article actualizes the necessity and possibility of realizing the potential of the content of textbooks in the formation of value relations of schoolchildren. The purpose of the study: to analyze the potential of the content of textbooks on the formation of value relations of schoolchildren and to identify the degree of its implementation on the example of biology.

Materials and methods. The materials were scientific and methodological literature on the research topic, educational standards of general secondary education of the Republic of Belarus, programs on academic subjects, textbooks and manuals recommended for use in the educational process, data from interviews, surveys of student trainees, young specialist teachers, subject teachers. The main methods used were the analysis of literary and documentary sources, content and contextual analysis of the content of educational material and methods of mathematical data processing.

Results. The essence of the concepts of "values", "value relations", the mechanism of their formation are clarified, and the possibilities of educational subjects for the interiorization of value relations by a student's personality are considered. The fundamental factor of forming a value attitude to people, the world, knowledge, and oneself is highlighted – the education received by students in all types of educational institutions at all its stages. The role of the textbook, which is a scenario for designing and organizing the educational process, a means of embodying the content of educational subjects, in the formation of students' value relations, is analyzed. The priority values in the content of the educational material, the forms of submission and the degree of their disclosure, the quality of the evaluation activity of students of textbooks and textbooks on biology for grades 9 and 11 of schools of the Republic of Belarus have been identified. The semantic units of the content analysis were selected paragraphs of the content of the educational material. The analyzed textbooks and textbooks on biology allowed not only to identify the unrealized potential for the formation of value relations of schoolchildren, but also to develop methodological recommendations for its strengthening.

Discussion and conclusion. For a more complete use of the potential of textbooks on the formation of value relations of schoolchildren, it is necessary to expand the didactic field of their formation at the expense of all five levels of design and implementation of the content of education – from the level of theoretical concepts to the level of personality of students.

Key words: value relations, content of education, content of academic subjects, textbook, textbook.

Acknowledgements. The authors thank Dr. Starobin E. M., who provided support in the process of preparing the article for publication.

For citation: Dyachenko, L. S., Zagorulko, R. V. (2022) Uchebnik kak sredstvo formirovaniya cennostnykh otnoshenij shkol'nikov [Textbook as a means of forming students' value relations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 29–41. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_29

Введение

Ценностные отношения личности являются интегральной характеристикой с позиции взаимодействия ее с окружающим миром, выступают регулятором самосознания и поведения. Приоритетное внимание к формированию ценностных отношений учащихся уделяется в воспитательном процессе. Так как воспитание неотделимо от обучения и осуществляется в едином педагогическом процессе, ценностные отношения должны и могут формироваться как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Вместе с тем содержание учебной информации, представленной в учебнике по биологии, не в полной мере способствует усвоению ценностных смыслов текстов, не включает учащихся в активную учебную, воспитательную деятельность, не ориентирует их на духовно-нравственное развитие [15].¹

Цель статьи – представить и обобщить результаты исследования, полученные в ходе работы над научным проектом «Потенциал содержания учебных предметов в формировании ценностных отношений школьников» и выработать методические рекомендации по увеличению возможностей учебника как средства формирования ценностных отношений школьников.

Обзор литературы

Анализ актуальных методологических подходов к содержанию общего среднего образования актуализирует задачу формирования ценностных отношений личности. В содержании образования выделяются четыре основных компонента: когнитивный опыт человечества и отдельной личности; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений личности к себе и окружающему миру [12].

В соответствии с концепцией личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской, содержание образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, и иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельно-творческий и личностный [1].

¹ Машенко М. В., Борисов О. Л. Биология: учеб. пособие для 9-го кл. Минск: Нар.асвета, 2019. 207 с.

32

При этом аксиологический компонент имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе лично значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов. Компетентностный подход к формированию содержания образования предполагает усиление деятельностной направленности образования. Успешность человека в будущей профессиональной и социальной жизни определяется уровнем развития ключевых компетентностей, которые выступают как ценности-свойства личности.

В понятие ценности входят объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталоны должного. Ценности являются наиболее мощным регулятором жизнедеятельности человека. Они направляют человека на пути его развития и обуславливают его поведение и деятельность [11].

Учёными рассматриваются различные виды ценностей и предлагаются различные классификации, основанные на выделении жизненно важных (представления человека о добре, эле, счастье и горе) и универсальных ценностей. К универсальным отнесены: витальные (жизнь, семья, здоровья); общественного признания (такие ценности как социальный статус и трудоспособность); межличностного признания (проявление альтруизма и честности); демократические (свобода высказывания или свобода слова); партикулярные (принадлежность семье); трансцендентные (проявление веры в Бога) [8; 9].

Ценностное отношение – это одновременно и процесс восприятия, объяснения и понимания мира сквозь призму ценностей, и результат этого процесса как позиция человека по отношению к ценностям как лично значимым [7; 11].

В образовательной практике при формировании ценностного отношения необходимо создавать условия для установления связей между осваиваемой информацией и реальной действительностью, стимулировать процесс оценки и осознания личностного смысла ценностей, формировать «переживаемое понимание» этих ценностей [8].¹

Основополагающим фактором формирования ценностного отношения к людям, миру, знаниям, самому себе являет-

¹ Беляева Е. Н. Формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся к живой природе в процессе обучения биологии (раздел "животные"): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 25 с.; Горькая Ж. В. Психология ценностей: учеб. пособие. Самара: Самарский университет, 2014. 92 с.

ся образование, получаемое учащимися во всех типах учебных заведениях на всех его этапах. Одну из основных ролей в формировании ценностных отношений учащихся играет учебник, который является сценарием проектирования и организации учебно-воспитательного процесса, средством воплощения содержания учебных предметов [12; 15].

Впервые акцент на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения учащегося сделали авторы культурологической концепции – И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский [4; 12].

Исследователи дидактических принципов построения учебника, отвечающего потребностям современной школы, Т. Н. Галантионова, Е. И. Казакова, В. Е. Пугач, предлагают дидактическую модель учебника на основе обогащения понятийного, метакогнитивного и оценочно-эмоционального опыта учащихся, подчёркивая их взаимосвязь друг с другом [2; 3].

Эффективным средством формирования ценностных отношений школьников является аппарат усвоения материала учебников, к которому относятся задания. Именно задания способны включить обучающихся в активную учебно-познавательную деятельность, имеющую социальную значимость, побуждая их к творческой самостоятельной работе. Разнообразные задания, представленные в учебниках, должны быть систематизированы по целевому признаку, который предусматривает усвоение всех четырёх компонентов содержания образования – знаний, умений, опыта творчества и опыта эмоционально-ценностного отношения [5; 6].

Каждый учебный предмет потенциально обладает возможностью формирования определенных ценностных отношений (например, биология – ценность природы, жизни, здоровья, здорового образа жизни, культуры поведения человека в природе и др.), которая может быть успешно реализована при соответствующем наполнении его содержания¹.

Материалы и методы

Материалами исследования стали научная психолого-педагогическая и методическая литература, авторские диссертации

¹ Беляева Е. Н. Формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся к живой природе в процессе обучения биологии (раздел "животные"): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 25 с.

ционные труды, касающиеся данной темы, образовательные стандарты общего среднего образования Республики Беларусь; учебные программы, учебники и учебные пособия, рекомендованные к использованию в учебном процессе; данные бесед, опросов студентов-практикантов, молодых специалистов-педагогов, учителей-предметников. Основными методами исследования стали анализ литературных и документальных источников, беседа, опрос, контент- и контекстный анализ содержания учебного материала, методы математической обработки данных.

Результаты исследования

В задачи исследования входило выявление приоритетных ценностей в содержании учебного материала, форм подачи и степени их раскрытия, качества оценочной деятельности учащихся. Смысловыми единицами проводимого контент-анализа учебных пособий и учебников были избраны параграфы содержания учебного материала.

Содержательный потенциал учебника по биологии успешно формирует, наряду с другими, ценностное отношение к здоровью, культуру поведения в области безопасности жизни.

Анализ учебного пособия по биологии для 9 класса показал, что форма представления учебного материала в нем включает основной, дополнительный и пояснительный тексты, иллюстративный материал. В содержательном плане формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни раскрывается во всех главах пособия. Например, «Опорно-двигательный аппарат», «Пищеварительная система», «Основы здорового образа жизни» и др. Изучение данных тем вооружает учащихся знаниями о строении организма человека, функционировании органов и систем органов, культуре отношения к собственному здоровью. В текстах уделяется внимание вопросам профилактики и предупреждения заболеваний всех систем организма¹.

Проведённый анализ учебного пособия по биологии для 9 класса позволяет сделать следующие выводы:

– содержание пособия ориентирует школьника на знания, имеющие ценностную направленность;

¹Мащенко М. В., Борисов О. Л. Биология: учеб. пособие для 9-го кл. Минск: Нар.асвета, 2019. 207 с.

– мотивационную, информационную и дидактическую нагрузку авторы возлагают на основной текст параграфов;
– иллюстративный материал (около 60%) дополняет текст учебного пособия, к представленным рисункам приведены пояснения, но нет диаграмм. Схемы присутствуют, но количество их ограничено.

Наша планета находится на грани экологической катастрофы, именно поэтому материал, изложенный в учебном пособии по биологии 11 класса, чрезвычайно важен и актуален. Содержание предметов естественно-научного цикла, к которому относится экология, формирует уровень биологической, химической и экологической культуры личности, который позволит бережно относиться к биосфере и рационально использовать природные богатства [10; 12].¹

Экологические ценности нашли отражение в следующих главах учебника:

«Охрана объектов живой природы» (Глава 7. Биосфера – живая оболочка планеты. § 51. Заповедное дело и охрана природы).

«Охрана человека от последствий научно-технического прогресса» (Глава 7. Биосфера – живая оболочка планеты. § 49. Влияние хозяйственной деятельности на биосферу. § 50. Угроза экологических катастроф и их предупреждение).

«Рациональное использование природных ресурсов» (Глава 7. Биосфера – живая оболочка планеты). § 52. Рациональное природопользование).

Содержание учебного пособия показывает необходимость экологических знаний для рационального использования природных ресурсов, что позволит защитить нашу Землю от загрязнений, в том числе и от бытовых отходов (прямой сброс сточных вод – серьезная угроза для гидросферы; сжигание топлива – главный источник загрязнения атмосферы; в том числе свалки бытового мусора).

Все параграфы учебного пособия содержат экологические понятия, имеющие ярко выраженный ценностный смысл. Такие понятия, как «адаптация», «условия существования жизни на планете», «среда обитания», «пределы выносливости

¹ Маглыш С. С., Каревский А. Е. Биология: учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. Минск: Народная асвета, 2016. 216 с.

организма», «экологические максимумы и минимумы», формируют систему экологических знаний, которые раскрывают ценности, указанные в образовательных стандартах.

Из 124 проанализированных нами вопросов и заданий собственно заданиями, имеющими ярко выраженный ценностный характер, являются только пять. Они начинаются фразами или словами «исследуйте», «предложите мероприятие», «составьте». Шесть вопросов обращены к личному опыту ученика: «на Ваш взгляд», «как Вы думаете?», восемь вопросов носят проблемный характер. Таким образом, только 19 вопросов и заданий из 124 побуждали учащихся к активной эмоционально-ценностной деятельности экологического содержания.

Проведенный анализ данного учебного пособия позволяет сделать вывод о недостаточном, на наш взгляд, внимании безопасному поведению. Более выраженными и убедительными могут быть материалы о компьютерной зависимости, суррогатном общении, антиобщественном поведении.

Для усиления эмоционально-ценностной направленности учебника по биологии для 11 класса необходимо:

а) усилить ориентацию содержания учебника на передачу и усвоение всех четырёх компонентов содержания экологического образования: знаний, умений, творчества и отношения;

б) с целью активации ценностной составляющей содержания образования включать задания в текст учебника в начале, середине, а не только в конце;

в) в большей степени реализовывать принцип связи экологического образования с жизнью, обобщив имеющийся опыт передовых школ по экологическому воспитанию: например, рассказы об экологических тропах, экологических патрулях и т. п.

Анализ выполненных творческих заданий для выявления потенциала учебников по формированию у учащихся ценностных отношений позволяет сделать следующие выводы, а затем на их основе сформировать методические рекомендации по усилению возможностей учебника по формированию ценностных отношений школьников.

1. В учебных пособиях по биологии 9 и 11 классов тексты учебных материалов недостаточно ориентируют учащихся на высказывания оценочных суждений.

2. Недостаточно в учебниках представлены средства (их мало в текстах и недостаточно в заданиях), опирающиеся на личный жизненный опыт учеников, апеллирующие к их чувствам и ценностям.

3. В учебнике недостаточно ярко и занимательно представлен иллюстрационный материал, побуждающий переживать ценности.

4. В заданиях к учебникам не прослеживается постепенное увеличение степени самостоятельности деятельности учащихся от репродукции к творчеству. Недостаточно заданий, побуждающих учащихся выходить за страницы учебника и участвовать в социально значимой деятельности. Практически нет заданий, опирающихся на личный опыт ученика.

Обсуждение и выводы

Обобщив и систематизировав дидактические требования к учебнику, а также используя экспериментальные данные, полученные при анализе учебников по биологии, нами разработаны методические рекомендации, которые позволят более полно использовать потенциал учебников в формировании ценностных отношений.

Необходимо расширить дидактическое поле формирования ценностных отношений школьников за счёт всех пяти уровней проектирования и реализации содержания образования:

- теоретического представления – использования концепций, в которых актуализирована ценностная составляющая;
- учебного предмета – целостно представить ценности в образовательных стандартах и программах;
- учебного материала – наполнить учебные тексты и аппарат усвоения содержания образования (задания, иллюстрационный, справочный материал, глоссарий) ценностным смыслом;
- педагогического процесса – обеспечить взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в передаче усвоения ценностных ориентаций;
- уровня личности – стремиться к достижению процесса интериоризации личностью ценностных смыслов учебного материала.

Необходимо шире использовать разнообразные виды текстов и заданий к ним, предусмотрев в текстах наличие эмоционально-ценностного материала, способствующего высказыванию учащимися оценочных суждений, вызывающих потребность в самовоспитании и самосовершенствовании.

В текстах и заданиях обязательно должен присутствовать материал, содержащий сведения о личности учёных, информацию о трудностях в борьбе за научную истину. Необходимо актуализировать и в тексте, и в заданиях этические проблемы науки и жизни в социуме.

В изучаемых темах, по возможности, предусмотреть задания как «от теории к практике», так и «от практики к теории», опирающиеся на личный жизненный опыт учащихся, побуждающий их участвовать в социальной жизни, пробуждающий в них нравственные чувства.

В текстах к учебникам необходимо включить такие примеры изложения материала, как аналитическое описание, повествование, сюжетный рассказ, интервью, изложение материала в форме письма – данные виды текста будут способствовать формированию ценностных отношений, так как будут побуждать ученика рассуждать, сравнивать, высказывать оценочные суждения.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
2. Галантионова Т. Д., Казакова Е. И., Пугач В. Е. Дидактические принципы создания нового учебника // Педагогика. – 2018. – № 5. – С. 22–36.
3. Геддис Е. В. Современный школьный учебник как средство построения учебного процесса // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 84–91.
4. Дьяченко Л. С. Культурологическая концепция как основа развития творческой личности преподавателя и студента // Вестник ВГУ им. П. М. Машерова. – 2018. – № 2 (99). – С. 90–94.
5. Дьяченко Л. С. Практические задания как средство усиления политехнической направленности предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 212 с.
6. Дьяченко Л. С., Ракова Н. А. Задания как средство включения студентов в проектно-преобразующую деятельность // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 73-й Региональной науч. практ. конф., Витебск, 11 марта 2021 г. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова. 2021. – С. 290–292.
7. Дьячкова М. А. Духовно-нравственное воспитание как педагогическое явление // Педагогическое образование. – 2008. – № 2. – С. 12–17.

8. Загорулько Р. В. Сущность ценностных отношений личности и механизм их формирования // *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ун-та.* – 2011. – №1. – С. 125–130.

9. Загорулько Р. В., Дединкин А. Л. Ценностные ориентации профессиональной деятельности у старшеклассников и студентов // *Ценностные ориентации и историческое сознание населения белорусско-российского приграничья: материалы междунар. науч.-практ. заочной конф., Витебск, 2 февраля 2017 г. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2017.* – С. 74–77.

10. Камахина Р. С., Мавлюдова Л. У., Галимова Н. Р. Формирование экологической культуры учащихся в процессе обучения биологии // *Современные проблемы науки и образования.* – 2018. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28005> (дата обращения: 31.10.2022).

11. Левко А. И., Ахмерова Л. В. Проблема ценности в системе образования. – Минск: Нац. ин-т образования М-ва образования Респ. Беларусь, 2000. – 311 с.

12. Краевский В. В., Лернер И. Я., Журавлев И. К. и др. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.

13. Макрицкий М. В. Формирование гражданской и нравственной позиции студентов путём привлечения их к волонтерской деятельности // *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава.* – 2019. – № 4 (105). – С. 137–140.

14. Макрицкий М. В. Значение духовно-нравственного воспитания в преодолении негативных тенденций развития современного общества // *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава.* – 2017. – № 3 (95). – С. 108–111.

15. Никишов А. И. Теория и методика обучения биологии. – М.: Колос. – 2007. – 304 с.

References

1. Bondarevskaya, E. V. (2000) *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-na-Donu: Bulat. (In Russian).

2. Galantionova, T. D. Kazakova, E. I., Pugach, V. E. (2018) *Didakticheskie principy sozdaniya novogo uchebnika* [Didactic principles of creating a new textbook]. *Pedagogika – Pedagogics.* Vol. 5. Pp. 22–36. (In Russian).

3. Geddis, E. V. (2019) *Sovremennyy shkol'nyy uchebnik kak sredstvo postroeniya uchebnogo processa* [Modern school textbook as a means of building the educational process]. *Izvesti GPGU imeni A. I. Gercena – Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences.* Vol. 193. Pp. 84–91. (In Russian).

4. D'yachenko, L. S. (2018) *Kul'turologicheskaya koncepciya kak osnova razvitiya tvorcheskoy lichnosti prepodavatelya i studenta* [Cultural concept as the basis for the development of the creative personality of the teacher and student]. *Vestnik VGU imeni P. M. Masherov – Bulletin of the VSU named after P.M. Masherov.* Vol. 2 (99). Pp. 90–94. (In Russian).

5. D'yachenko, L. S. (1991) *Prakticheskie zadaniya kak sredstvo usileniya politekhneskoj napravlenosti predmetov estestvennonauchnogo cikla* [Practical tasks as a means of strengthening the polytechnic orientation of the subjects of the natural science cycle]. Moskva. (In Russian).

6. D'yachenko, L. S., Rakova N. A. (2021) *Zadaniya kak sredstvo vklyucheniya studentov v proektno-preobrazuyushchuyu deyatel'nost'* [Tasks as a means of including students in project-transforming activities]. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike* [Science – education, production, economics] Proceedings of the 73 Regional scientific and practical conference. Vitebsk, 11 Mart 2021. Vitebsk: VSU named after P.M. Masherov. Pp. 290–292. (In Russian).

7. D'yachkova, M. A. (2008) *Duhovno-nravstvennoe vospitanie kak pedagogicheskoe yavlenie* [Spiritual and moral education as a pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie – Pedagogical education.* Vol. 2. Pp. 12–17. (In Russian).

8. Zagorul'ko, R. V. (2011) *Sushchnost' cennostnyh otnoshenij lichnosti i mekhanizm ih formirovaniya* [The essence of personal value relations and the mechanism of their formation]. *Vestnik VGU imeni P. M. Masherov – Bulletin of the VSU named after P. M. Masherov.* Vol. 1. Pp. 125–130. (In Russian).

9. Zagorul'ko, R. V., Dedinkin, R. V. (2017) *Cennostnye orientacii professional'noj deyatel'nosti u starshklassnikov i studentov* [Value orientations of professional activity among high school students and students] *Cennostnye orientacii i istoricheskoe soznanie naseleniya belorussko-rossijskogo prigranich'ya* [Value orientations and historical consciousness of the population of the Belarusian-Russian border region]. Proceedings of the International Conference, Vitebsk, 2 Febr. 2017. Vitebsk: VSU named after P. M. Masherov. Pp. 74–77. (In Russian).

10. Kamahina, R. S., Mavlyudova, L. U., Galimova, N. R. (2018) *Formirovanie ekologicheskoy kul'tury uchashchihsya v processe obucheniya biologii* [Formation of ecological culture of students in the process of teaching biology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. Vol. 5. – Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28005> (accessed 31 October 2022). (In Russian).

11. Levko, A. I., Ahmerova, L. V. (2000) *Problema cennosti v sisteme obrazovaniya* [The problem of value in the education system]. Minsk: Nac. in-t obrazovaniya M-va obrazovaniya Resp. Belarus'. (In Russian).

12. Kraevskij, V. V., Lerner, I. YA., ZHuravlev, I. K. (1989) *Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shkole* [Theoretical foundations of the learning process in the Soviet school]. Moskva: Pedagogika. (In Russian).

13. Makrickij, M. V. (2019) *Formirovanie grazhdanskoj i npravstvennoj pozicii studentov putyom privlecheniya ih k volontyorskoj deyatel'nosti* [Formation of the civil and moral position of students by involving them in volunteer activities]. *Vesnik Vitebskaga dzyarzhaj'naga universiteta imeni P. M. Masherava – Bulletin of the VSU named after P. M. Masherov*. Vol. 4(105). Pp. 137–140. (In Russian).

14. Makrickij, M. V. (2017) *Znachenie duhovno-npravstvennogo vospitaniya v preodolenii negativnyh tendencij razvitiya sovremennogo obshchestva* [The value of spiritual and moral education in overcoming the negative trends in the development of modern society]. *Vesnik Vitebskaga dzyarzhaj'naga universiteta imeni P. M. Masherava – Bulletin of the VSU named after P.M. Masherov*. Vol. 3 (95). Pp. 108–111. (In Russian).

15. Nikishov, A. I. (2007) *Teoriya i metodika obucheniya biologii* [Theory and methods of teaching biology]. Moskva: Kolos (In Russian).

Вклад соавторов
Co-authors' contribution
50/30/20

Об авторах

Дьяченко Лариса Семеновна, кандидат педагогических наук, доцент, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0002-1160-1448, e-mail: Write2larisa@yandex.ru

Загоруйко Регина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0001-7116-3681, e-mail: zagorulko_rv59@mail.ru

Макрицкий Михаил Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь, ORCID ID:0000-0002-8287-5286, e-mail: gaspirovich@list.ru

About the authors

Larisa S. Dyachenko, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Vitebsk State University named after Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0002-1160-1448, e-mail: Write2larisa@yandex.ru

Regina V. Zagorulko, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Vitebsk State University named after Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0001-7116-3681, e-mail: zagorulko_rv59@mail.ru

Mikhail V. Makritsky, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Vitebsk State University named after Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0002-8287-5286, e-mail: gaspirovich@list.ru

Поступила в редакцию: 28.10.2022

Принята к публикации: 14.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 28 October 2022

Accepted: 14 November 2022

Published: 29 December 2022



Принципы развития самоуправления в коллективах Антона Семёновича Макаренко

С. М. Платонова

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

Введение. Сегодня возрастает роль ученического самоуправления как средства гражданского воспитания обучающихся. Однако практика работы с детским самоуправлением показывает, что оно может функционировать достаточно формально и не решать задачи социального развития обучающихся. Цель нашего исследования – на основе анализа опыта работы с детским самоуправлением А. С. Макаренко выявить те условия, правила, которые позволяют наиболее эффективно использовать ресурс самоуправления для формирования и развития личности ребёнка.

Материалы и методы. В исследовании использовался ретроспективно-исторический метод анализа практики развития самоуправления в опыте А. С. Макаренко. В работе мы опирались на системный подход и рассматривали самоуправление как подсистему по отношению к системе воспитательного учреждения в целом. Аспектный анализ предполагал рассмотрение содержания деятельности по самоуправлению, роли взрослого, этапности в работе с самоуправлением и т.д. Материалами исследования послужили научные историко-педагогические источники: научные и научно-популярные труды, документы, прежде всего труды Антона Семёновича Макаренко с описанием опыта его работы в колонии им. А. М. Горького и в Коммуне им. Ф. Э. Дзержинского.

Результаты. В жизнедеятельности руководимых Макаренко коллективов те или другие формы самоуправления появлялись и развивались по мере их востребованности в жизни как обеспечивающие нужды функционирования коллектива. Определяющими факторами развития организаторских способностей А. С. Макаренко считал воспитание в коллективе и через коллектив, систему самоуправления, институт командиров, дежурства, смену функций руководства и подчинения, наличие официальных ступеней нравственного роста. Система самоуправления не может быть выдуманна, спущена сверху, создана формально.

Обсуждение и выводы. Творческое внедрение современной системы самоуправления предполагает дальнейшее осмысление и обоснованную трансформацию идей А. С. Макаренко. Самоуправление действительно, если мы доверяем воспитанникам, передаём им право решать вопросы в значимой для них сфере жизнедеятельности. Макаренко удалось на практике показать принципы целесообразности, т. е. подчинённости по отношению к жизненно-практической деятельности, и динамичности – количественного и качественного развития системы организаторской деятельности коллектива.

Ключевые слова: самоуправление, детское самоуправление, коллектив, организаторская деятельность, отряд, командиры, традиции.

Для цитирования: Платонова С. М. Принципы развития самоуправления в коллективах Антона Семёновича Макаренко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – №4. – С. 42–59. DOI 10.35231/18186653_2022_4_42

Principles of self-management development in collectives Anton Semenovitch Makarenko

Svetlana M. Platonova

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

Introduction. Today, the role of student self-government as a means of civic education of students is increasing. However, the practice of working with children's self-government shows that it can function quite formally and not solve the problems of social development of students. The purpose of our research is based on the analysis of the experience of working with the children's self-government A. S. Makarenko to identify those conditions, rules that allow the most effective use of the self-government resource for the formation and development of the child's personality.

Materials and methods. The study used a retrospective-historical method of analyzing the practice of self-government development in the experience of A. S. Makarenko. In our work, we relied on a systematic approach and considered self-government as a subsystem in relation to the educational institution system as a whole. The aspect analysis involved consideration of the content of self-government activities, the role of an adult, stages in working with self-government, etc. The research materials were scientific historical and pedagogical sources: scientific and popular scientific works, documents, first of all, the works of Anton Semenovitch Makarenko describing his work experience in the Gorky Colony and in the F. E. Dzerzhinsky Commune.

Results. In the life of the collectives led by Makarenko, certain forms of self-government appeared and developed as they were in demand in life as providing for the needs of the functioning of the collective. A. S. Makarenko considered education in the team and through the team, the system of self-government, the institute of commanders, duty, the change of leadership and subordination functions, the presence of official stages of moral growth to be the determining factors in the development of organizational abilities. The system of self-government cannot be invented, lowered from above, created formally.

Discussion, conclusions. The creative implementation of the modern system of self-government presupposes further comprehension and justified transformation of the ideas of A. S. Makarenko. Self-government is effective if we trust the pupils, give them the right to solve issues in the sphere of life that is important to them. Makarenko managed to demonstrate in practice the principles of expediency, that is, subordination in relation to vital and practical activities, and dynamism - the quantitative and qualitative development of the system of organizational activity of the collective.

Key words: self-government, children's self-government, collective, organizational activity, squad, commander, traditions.

For citation: Platonova, S. M. (2022) Principy razvitiya samoupravleniya v kolektivax Antona Semyonovicha Makarenko [Principles of Self-Government Development in the Collectives of Anton Semenovitch Makarenko]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 42–59. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_42

Введение

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. определяет гражданское воспитание в качестве приоритетного направления и обозначает, что гражданское воспитание включает в себя «развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе, в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности»¹. Государство предлагает осуществлять поддержку ученического самоуправления и повышать роль организаций обучающихся в управлении образовательным процессом. Без активного развития самоуправления мы не сможем решить задачу формирования гражданской активности и демократической культуры обучающихся, и, как следствие, задачу демократизации нашей страны. Однако практика работы с детским самоуправлением показывает, что оно может вводиться и функционировать достаточно формально и не решать задачи социального развития обучающихся [10]. Цель исследования: мы хотим обратиться к практике работы с детским самоуправлением выдающегося педагога Антона Семёновича Макаренко, чтобы на основе анализа его опыта выявить те условия, правила, которые позволяют наиболее эффективно использовать ресурс самоуправления для формирования и развития личности ребёнка. Работа педагога по применению детского самоуправления должна быть целенаправленной, продуманной, системной, этапной [5]. Прошло более ста лет, как Антон Семёнович Макаренко был назначен заведующим Полтавской колонии для несовершеннолетних правонарушителей, но его опыт работы остаётся актуальным, потому что он успешно решал те воспитательные проблемы, которые и сегодня стоят перед нами². Наша задача – выявить принципы развития детского самоуправления, которыми руководствовался Макаренко и которые могут быть актуальны для современной практики. Новизна исследования состоит в прочтении Макаренко в соответствии с данной задачей.

¹ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. С. 2.

² Там же.

Обзор литературы

Начало истории ученического самоуправления может быть отнесено к последней четверти XIX века, когда в педагогической практике стало активно распространяться применение самоуправления, что потребовало и теоретического осмысления данного явления. В конце XIX – начале XX веков ярко обозначился кризис старой догматической школы, и возникла потребность перестроить школу на новых началах, соответствующих интересам рыночной экономики [2]. Материалы таких исследователей проблемы детского самоуправления, как С. Н. Белоусов, Л. П. Буслаева, А. Д. Бутовский, Е. П. Джунковская, А. У. Зеленко, Н. К. Крупская, М. Левитина, Н. Ф. Познанский, Л. Д. Сеницкий, К. Спасская, Ф. В. Ферстер, Е. Н. Янжул, показывают, что практика ученического самоуправления была по преимуществу отражением жизни определенного общества, его социально-экономического строя, идеологии и политических воззрений, поэтому в самоуправление учащихся вкладывалось различное содержание. Например, самоуправление использовалось и как средство усиления контроля над учащимися, когда часть детей ставилась над другими и им передавались контролирующие функции. Во многих моделях самоуправления актив имел достаточно постоянный состав и ставился выше учащихся. В американской педагогике самоуправление рассматривается как поле деятельности для части учащихся, от природы наделённых социальным инстинктом.

М. В. Богуславский в своих работах доказал, что детское общественное движение отражает и менталитет народа, представителями которого являются дети [1]. Наш анализ истории развития детского самоуправления показал, что его особенностью в русской педагогике является ориентация на идеи связи с жизнью, его естественного появления, реальной сферы полномочий и ответственности, соуправления и совместного решения жизненно важных для детей вопросов, включённости в него большинства учащихся, широкого содержания, разнообразия форм, сменяемости состава участников [14].

Несмотря на попытки позиционировать А. С. Макаренко как представителя тоталитарной педагогики, главное, что

|46|

пронизывает весь его педагогический опыт – это великая вера в ученика и его возможности [22; 25]. Каждый ребёнок ощущал уважение и доверие к своей личности, своим возможностям, что достигалось прежде всего самоуправлением, которое осуществлялось через включение каждого в принятие решения, в обсуждение проблем, правил, опыта коллектива и пр.

Материалы и методы

В своих работах Макаренко повествует об основных событиях, касающиеся жизни руководимых им детских коллективов, что позволяет через анализ текстов выявлять некоторые закономерности, правила работы с детьми.

В исследовании использовался ретроспективно-исторический метод анализа практики развития самоуправления в опыте А. С. Макаренко. В работе мы опирались на системный подход и рассматривали самоуправление как подсистему по отношению к системе воспитательного учреждения в целом. Аспектный анализ предполагал рассмотрение содержания деятельности по самоуправлению, роли взрослого, этапности в работе с самоуправлением и т.д. Материалами исследования послужили научные историко-педагогические источники: научные и научно-популярные труды, документы, прежде всего работы Антона Семёновича Макаренко.

Результаты исследования

Начиная в 1920 г. работу в колонии для правонарушителей, А. С. Макаренко знал, что в его руках эффективной для нового воспитания педагогической теории нет, и что законы коммунистического воспитания могут быть открыты только в новом педагогическом опыте. За годы работы в коллективах колонии им. А. М. Горького и Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского им была создана стройная система воспитания в коллективе и через коллектив, неотъемлемой частью которой была система самоуправления воспитанников. Рассмотрим, как постепенно складывалась и развивалась эта система, для чего вычленим последовательность и условия возникновения различных форм самоуправления в послереволюционной практике работы А. С. Макаренко.

А. Н. Моргаевская показала, что труды А. С. Макаренко раскрывают процесс управления коллективом в различных направлениях: системологическом, психологическом, праксиологическом [11]. Начнём с анализа педагогической практики Макаренко в колонии имени А. М. Горького, описанной Антоном Семёновичем в «Педагогической поэме» [9]. Для обеспечения нормальной жизни первых шести воспитанников необходимо было самообслуживание, так возникает первое временное поручение – дежурный по спальне. В воспитательных возможностях самообслуживания педагогический коллектив Макаренко разочаровался очень быстро, однако сама жизнь ставила перед колонией всё более сложные задачи: борьба с бандитизмом на дороге, охрана леса. Это были уже дела государственного значения, благодаря которым у воспитанников появились первые ростки коллективистского тона, самоуважения. Для решения таких жизненно-практических задач в 1921 г. были созданы **первые отряды во главе с командирами**. Самым первым был отряд из десяти человек по заготовке дров. Очень скоро в колонии сложилось три постоянных отряда.

В том же 1921 г. возник первый орган власти воспитанников – **общее собрание**. Целью общих собраний Макаренко видел превращение ребят в истинных хозяев колонии. На первых общих собраниях больше всех говорил сам Макаренко, он старался увлечь ребят перспективой жизни в социалистическом государстве и убедить строить свою жизнь по-новому [12; 23].

Вскоре общему собранию пришлось взять на себя функцию **народного суда**. Состоялся суд над Буруном, который до этого неоднократно похищал имущество колонии, но ребят лишь удивлял и восхищал его талант вора. Теперь он организовал ограбление очень пожилой экономки. Ребята помогали пожилой женщине переезжать, и значительная часть её многочисленных вещей пропала после оказания этой помощи. Макаренко чувствовал, что на этот раз ребята осуждают Буруна и сочувствуют старушке, поэтому решился на публичное обсуждение проблемы. После суда все вещи были возвращены, Бурун больше не крал. Таким образом, общее собрание становится способом коллективного анализа явлений

|48|

жизни, формирования общественного мнения коллектива, средством сильного воздействия на воспитанников. Позднее А. С. Макаренко писал, что общее собрание необходимо для того, чтобы каждый член собрания считал себя ответственным за принятое на собрании решение. Это «переживание ответственности воспитывается с большим трудом, но, когда оно воспитано, оно творит чудеса» [8].

Трудное голодное время привело к необходимости создавать средства существования и на этой основе – к усложнению деятельности воспитанников. В колонии появляются мастерские: кузнечная, слесарная, колёсная, корзиночная, сапожная... Параллельно с этим усложнялась структура коллектива. В 1926 г. у горьковцев было уже 15 отрядов. Каждый отряд имел свою спальню, свой стол в столовой, работал в одной из мастерских. Отряд представлял собой первичный контактный коллектив, пронизанный дружескими отношениями, ощущением единства, спаянности, крепости, и в то же время он не замыкался в себе, был явлением общественного порядка, имел свои обязанности, ответственность. Макаренко говорил, что в таком отряде должно быть не менее семи, но и не более 15 человек, иначе отряд имеет тенденцию либо к замыканию дружеского общения внутри себя, либо к дроблению на две части.

Важным педагогическим открытием 1923 г. А. С. Макаренко считал **временные сводные отряды**, которые создавались для сельскохозяйственных работ, самообслуживания, подготовки театральных постановок и других нужд. Такая организация деятельности позволяла ребятам включаться в еженедельно меняющиеся отношения, приказания и подчинения. Макаренко писал: «Сводные отряды позволили сформироваться единому коллективу, в котором есть рабочая (сводные отряды) и организационная дифференциация, демократия общего собрания, приказ и подчинение товарища товарищу и нет условий для образования командирской касты» [9, с. 109]. Благодаря системе сводных отрядов большинство колонистов участвовало не только в рабочей функции, но и в функции организаторов. Поэтому в 1926 г. «колония отличалась бьющей в глаза способностью перестроиться для любой задачи, и для выполнения деталей этой задачи всег-

да находились с избытком кадры способных и инициативных организаторов, распорядителей, людей, на которых можно было положиться» [9, с. 112].

С лета этого же года стал постоянно действующим и **совет командиров** как высший хозяйственный орган. Он собирался раз в неделю по субботам и планировал следующую неделю, составлял сводные отряды. Были в колонии Горького и **постоянные поручения**, и со временем их становилось всё больше. Вот некоторые из них: помощник главного дежурного воспитателя, заведующий хозяйством, кладовщик, помощник агронома, заведующий ремонтом.

Таблица

Зависимость организации коллектива от уровня его сформированности

Уровень организации	Характеристика коллектива		
	Нет крепкого хорошо организованного коллектива, позитивного ядра, руководящего общественным мнением	Хорошо организованный коллектив с сильным активом, создан точный режим и здоровые традиции	
Командиры отрядов	Назначаются из числа влиятельных старших и актива приказом руководителя учреждения после предварительного обсуждения на педсовете, Совете Командиров, производственном управлении	Выбираются отрядом при участии Совета Командиров и педсовета	
Первичные коллективы	Для младшего возраста 10–14 лет должны быть отдельными, возможны лишь редкие исключения	Должны быть организованы по принципу разных возрастов	
Режим работы общего собрания	Не реже одного раза в шестидневку	Не реже двух раз в месяц	

Трансформация организации самоуправления (см. табл.) вследствие развития коллектива происходит и дальше. Например, на ещё более высоком уровне развития тенденция выбора в качестве командира наиболее сильной личности, способной командовать, изменялась на выборы очередного старшего, ничем не отличавшегося от всякого другого. Командир выбирался, как правило, на три месяца. Таким образом, за период про-

50

живания в колонии каждый неоднократно имел возможность проявить себя как командир отряда.

Постепенно происходят серьёзные изменения и в **качестве** работы различных органов организации жизни колонии. Разве можно сравнить, например, первые общие собрания ребят в колонии, на которых в муках рождалось общее мнение, с общим собранием, на котором принималось решение о завоевании Куряжа? Или с первым общим собранием в самом Куряже? Они разительно отличаются по общему настрою, атмосфере, степени включённости каждого, доле участия в разговоре самих ребят и т.д. Как в целом выглядела система самоуправления в колонии имени А. М. Горького? Сам Антон Семёнович представил её, обозначив как систему полномочий [19].

Система полномочий в колонии имени А. М. Горького
(воспроизводится по рисунку А. С. Макаренко)

Общее собрание	Педагогический совет
Совет командиров	Заведующий колонией
Командир отряда	Дежурный по колонии
Воспитанник	

Мы видим, что система очень простая и действительно работающая. Наибольшей продуманности, гибкости, чёткости и разнообразия система коллективной организаторской деятельности в опыте А. С. Макаренко достигла в Коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, в которой руководимый Макаренко коллектив стал уже не сельскохозяйственной коммуной, а высокопрофессиональным производственным коллективом, изготавливающим единственные в стране фотоаппараты ФЭД и электросверлилки ФД [8]. Как бы Макаренко изобразил систему полномочий для этого коллектива? Мы попробовали это сделать.

Структура самоуправления в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского.

Общее собрание	Педагогический совет
Производственная комиссия (1)	Правление (4)
Производственно-цеховые тройки (2)	Руководитель учреждения
Штаб соревнования (3)	Совет клуба (11)
Комитет комсомола (9)	Хозкомиссия (5)

Совет дружины (10)
Совет командиров
Командир класса (8)

Санитарная комиссия (6)
Дежурный по колонии (7)
Командир отряда

Воспитанник

Сравним структуру самоуправления в колонии имени А. М. Горького, приведённую выше, со структурой самоуправления в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского. Мы видим, что система полномочий стала значительно сложнее. Это отражает усложнение деятельности коллектива. Организаторская деятельность всегда вторична, и появление нового органа может быть обусловлено только одним – появлением нового вида деятельности, которую этот орган организует. Коммуна Дзержинского представляла собой хозяйственный организм высокого уровня, который производил фотоаппараты и электросверлилки, не имеющие аналогов в стране. Высокий уровень производства требовал не только чёткой организации производства (№ 1, 2, 3, 4 на схеме), но и высокого уровня знаний – возрастает роль учёбы (№ 8), в стенах коммуны появляется рабфак. Кроме того, в течение семи лет коммуна работала без воспитателей и за поддержание чистоты, порядка, уюта отвечали сами ребята (№ 5, 6, 7). Наполненной и разнообразной была жизнь общественных организаций (№ 9, 10), в коммуне работало более 20 кружков, осуществлялись самые невероятные путешествия в мир смекалки и мечты в клубной работе (№11). Схемы ясно показывают, что самоуправление всегда вторично и вызывается к жизни реальной деятельностью. Чем управляем, что полномочны решать – это первый вопрос для создания органа самоуправления.

Важнейшую роль в системе самоуправления коллектива играют **традиции**. Они облегчают процесс включения новичка в жизнь колонии, снимают разнообразные проблемы, позволяют двигаться дальше, к новым целям, более экономично овладевая принятыми в коллективе ценностями и способами поведения. Решение конкретной жизненно-практической задачи доводится до совершенства и превращается в традицию жизни коллектива, так что последующему поколению решать её уже не нужно, а нужно лишь двигаться по проложенным рельсам. Например, в коллективах Макаренко необходимость

всё время выполнять неприятную (уборка туалетов) или объёмную и нудную (уборка актового зала) работу по самообслуживанию привела к созданию системы **чередования заданий отрядам** через определённое время, которое облегчило распределение работ по самообслуживанию на многие годы. Чем дольше живёт коллектив, тем больше в нём появляется традиций [25]. Традиции, по мнению Макаренко, украшают и упрощают жизнь. В коммуне было так много чётких правил, что дежурному ничего не стоило вести коммуну за собой. Например, существовали такие традиции:

- рапорт дежурного не проверяется;
- с дежурным командиром, который ведёт день, нельзя разговаривать сидя, нельзя ему возражать, любое его приказание нужно выполнить, ответив: «Есть, товарищ командир».

Таким образом, пятнадцатилетний мальчик мог приказать самому заслуженному коммунару, например вытереть лужу. Эти традиции позволили избавить коллектив от бесконечных разборок, склок, объяснений.

Совет командиров как совет уполномоченных от отрядов в коммуне был важным органом управления и работал по задачам, которые возникают каждый день. Собраться он мог по сигналу в течение двух минут. Говорить на совете можно было только одну минуту, иначе говорящий считался трепачом. Благодаря этому сложный вопрос можно было решить за 5–10 минут.

Командиры отрядов были наделены не только большими правами (из них по очереди назначался дежурный командир коммуны), но и огромной ответственностью. Например, если при обходе на территории отряда была обнаружена пыль, никто не интересовался, кто не вытер пыль. Арест получал командир отряда за то, что делалось в отряде. Существовала и ответственность отряда. Например, если Петренко опоздал на работу, замечание получал отряд. Это влияло на итоги соревнования между отрядами, а значит, на награждение по этим итогам. Отряд был заинтересован в успехе и становился инструментом корректировки каждой личности.

Интересно рассмотреть вопрос о том, были ли в практике А. С. Макаренко воспитанники, которые никогда не выполняли организаторских функций. В «Педагогической поэме» Ма-

каренко писал: «Совет командиров старался всех проводить через нагрузку комсводотряда, кроме самых неудачных», так как это «связано было с большой ответственностью и заботами» [9, с. 125]. И нигде на страницах «Педагогической поэмы» организаторами не станут ни Галатенко, ни Каплуновский. Это позволяет Л. И. Уманскому сделать вывод, что Макаренко отмечал воспитанников, *неспособных* к организаторской деятельности. Анализируя эпизод с работой сводного отряда из двух человек – Жорки Волкова и Галатенко – Уманский пишет: «Первый был назначен командиром, и его организаторская деятельность только в том и состояла, чтобы заставить лодыря работать» [18, с. 30]. Но ведь Макаренко написал, что «обладатель непобедимой лени, несимпатичной болезненности, вздорности характера и мелкой злобности» Ж. Волков, почувствовал доверие, став командиром, нашёл способ заставить Галатенко работать и был отмечен в рапорте дежурного [9]. Жорка был окрылён успехом, лень у него как рукой сняло, и через два месяца совет командиров перебросил его во вторую колонию со специальной целью подтянуть ленивый седьмой отряд. Позднее в работе «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» А. С. Макаренко писал о том, что в последние годы он достиг такого педагогического счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначить старшим и мог быть уверен, что он будет блестяще руководить. А. С. Макаренко приводит пример, когда в 1933 году ему пришлось выделить 200 далеко не лучших коммунаров на тяжёлую работу, связанную с экстренным сбором урожая в условиях стихийного бедствия. «Я выделил из них командиров буквально по алфавиту, разбил на отряды. Я рискнул: сам с ними не поехал и никого старшего не послал, кроме одного завхоза, который их кормил. И надо сказать, что они прекрасно справились с работой, особенно вновь выделенные командиры» [7, с. 187]. Сам Макаренко пишет, что для достижения такого результата требуется время и большая работа, большое напряжение.

Для привития всем ребятам навыков организатора, необходимо, чтобы коллектив находился на высоком уровне развития [15]. Постоянный анализ коллектива в коммуне проводил совет командиров. На основе этого анализа все воспитанники

делились на загнивающий актив, действующий актив, резерв актива, здоровый пассив, шпану и болото. Коллектив и педагоги вели целенаправленную работу, чтобы совершенно уничтожить последних два элемента. Особого внимания требовал и так называемый загнивающий актив – лидеры, у которых появлялись элементы зазнайства, самолюбования, барства.

Обсуждение и выводы

Выше мы схематично представили наиболее важные шаги развития системы самоуправления в опыте работы А. С. Макаренко. В рамках его концепции детский коллектив рассматривался как объект, субъект и инструмент воспитания. Сформулируем основные выводы.

Подводя итог, мы должны сказать, что Макаренко разработал, описал и обосновал необходимость существования в педагогической системе следующих форм коллективной организаторской деятельности: общий сбор, первичный коллектив как основной элемент самоуправления, совет командиров, работа дежурного командира, сводный отряд как временное объединение воспитанников. Используемая модель самоуправления должна сочетать законодательные и исполнительные органы. Важным условием создания демократической среды развития детей является сменность должностных лиц, например: командиров постоянных и сводных отрядов, дежурных командиров, председателя общего собрания.

Мы видим, что никогда детям не предлагались какие-либо готовые откуда-то взятые формы, модели работы самоуправления, всё исходило из практической деятельности и было направлено на решение вопросов жизнедеятельности коллектива. Необходимость существования той или иной организационной формы была понятна детям, обусловлена жизненной необходимостью, и решение о ее создании принималось на общем собрании. Каждый орган самоуправления обладал своей сферой полномочий, в которой он принимал решения и за которые нес ответственность. Вводя орган самоуправления, нужно ответить на вопрос – чем он будет управлять? Это будет реальное управление или его видимость? Какие вопросы дети будут вправе решать? Таким образом, детское самоуправление должно функционировать в соот-

ветствии с *принципом целесообразности*, т. е. подчинённости по отношению к жизненно-практической деятельности.

Важным является также *принцип динамизма* в работе с детским самоуправлением. Макаренко сформулировал закон жизни коллектива: движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти. Динамизм в состоянии коллектива предполагает и динамизм в состоянии самоуправления. Мы видим, что Макаренко постепенно вводил новые организационные формы, и система управления, постепенно усложняясь, отражала изменения в системе жизнедеятельности коллектива – чем сложнее жизнь, чем больше в ней видов деятельности, в которых участвуют дети, тем больше появляется организационных форм управления. Элементы организаторской деятельности коллектива должны соответствовать возможностям детей и уровню сформированности коллектива и корректироваться с его развитием.

Важнейшим условием системы формирования организаторских умений было безграничное **доверие** воспитанникам, сочетание **уважения и требовательности**. Работу воспитанника-организатора никто не контролировал по мелочам, никто не подстраховывал, он сам отвечал за конечный результат. Деятельность органов самоуправления никогда не подменялась деятельностью воспитателей. Макаренко был в этом последователен до конца. Например, были случаи, когда общее собрание коммунаров как законодательный орган самоуправления коллектива принимало решение, с которым сам Макаренко не был согласен. В процессе принятия решения у Макаренко, как и у всех, был один голос. После принятия решения Макаренко, как и все, подчинялся решению общего собрания [4]. Таким образом, ещё одно важное условие эффективного функционирования самоуправления – это доверие ребёнку как должностному лицу или группе детей, которые вместе составляют орган самоуправления. Ребята ощущали себя настоящими творцами своей жизни, которые вместе с педагогами принимают и воплощают решения. Это позволяло вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищённость, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперёд.

Произведения А. С. Макаренко содержат глубокий анализ организаторской деятельности воспитанников, педагогов и самого автора. А. С. Макаренко считал, что организаторские навыки могут быть наиболее нужны для гражданина. Определяющими факторами развития организаторских способностей А. С. Макаренко считал воспитание в коллективе и через коллектив, систему самоуправления, институт командиров, дежурства, смену функций руководства и подчинения, наличие официальных ступеней нравственного роста (воспитанник, коммунар, пионер, комсомолец). Макаренко удалось на практике показать принципы *целесообразности*, т. е. подчинённости по отношению к жизненно необходимой деятельности, и *динамичности* – количественного и качественного развития системы организаторской деятельности коллектива. Система организаторской деятельности не может быть выдумана, спущена сверху. Она должна исходить из потребностей коллектива и обеспечивать нужды его функционирования и развития. С другой стороны, она становится фактором развития воспитанников и коллектива в целом, способствует мобилизации его сил для решения более сложных задач, является условием развития коллектива. Руководство данными принципами поможет педагогу избежать ошибок в работе с детским самоуправлением и позволит сделать самоуправление эффективным средством развития организаторских способностей обучающихся в современных условиях [6; 13]. Данные принципы нашли свое применение в системе воспитания академика И. П. Иванова, разработавшего педагогику коллективного творческого воспитания, стержнем которой является система самоуправления, обеспечивающая включённость каждого ученика в планирование, организацию текущей деятельности и подведение итогов – коллективная организаторская деятельность [5]. Игорь Петрович Иванов всегда говорил о себе, как о продолжателе педагогики Макаренко.

Список литературы

1. Богуславский М. Сущность и пределы социально-личностной педагогики А. С. Макаренко // Народное образование. – 2008. – № 6. – С. 231–236.
2. Буслаева Л. П. Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе и педагогике как средство воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1987. – 185 с.

3. Воспоминания о Макаренко: сборник материалов / [сост. Н. А. Лялин, Н. А. Морозова; вступ. ст. Н. А. Лялина; коммент. Н. А. Морозовой]. – Ленинград: Лениздат, 1960. – 347 с.
4. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Коротов В. М. Педагогика завтрашнего дня, или еще невостребованный Макаренко. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1999.
6. Крашенинникова Л. В., Захаров К. П. Применение методик коллективной организационной формы обучения в цифровой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 56–68.
7. Макаренко А. С. Марш 30 года: книга для учителя / сост. и авт. коммент. В. Г. Бейлинсон. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / гл. ред. М. И. Кондаков; редкол.: В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983–1986.
9. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
10. Мальков Е. В. Построение современной педагогической среды в контексте педагогических взглядов А. С. Макаренко и Т. С. Шацкого // Наука и школа. – 2011. – № 1. – С. 88–92.
11. Моргаевская А. Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: дис. ... канд пед. наук. – СПб., 2009. – 189 с.
12. Морозов В. В. Смысложизненные установки педагога А. С. Макаренко в воспитании «невоспитуемых» // Социальная педагогика. – 2013. – № 4. – С. 21–30.
13. Морозова М. Я., Кателина А. А. Воспитывающая среда как фактор формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы междунар. научн. конф. 12–13 ноября 2015 г. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 143–147.
14. Платонова С. М. Коллективная организаторская деятельность как технология демократизации школ России. Сборник материалов международной конференции «Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса» 25–26 сентября 2014 г. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. – С. 17–25.
15. Ситников В. Л., Комарова А. В. Личность и коллектив: борьба или взаиморазвитие? // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19–21 мая 2011 г. – Ярославль, 2011. – Т. 2. – С. 263–267.
16. Соколов Р. В. К юбилею трех "подвижников соцвоца" прошедшего века // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 22–25.
17. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
18. Фролов А. А. Административное управление и самоуправление в педагогике А. С. Макаренко // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 57–65.
19. Anton Makarenko. Gesammelte werke Marburger Ausgabe. Veröffentlichungen 1923–1931 / Bearbeitet von Siegfried Weitz und Götz Hillig.-Ravensburg: Maier 1976–1980. – 192 s.
20. Antoni Makarenko. Konfrontacje Pedagogiczne z Konca Wieków // pod red. Mariana Bubluka. – Torun, 1999. – S. 63–72.
21. Dokumentation über Makarenkos Konflikt mit Vertretern der ukrainischen «Sozialen-ziehung» (Februar/Marz 1928) / Herausgeber Götz Hillig, Marburg, 1991. – 178 s.
22. Eberhard Mannschatz. Gemeinsame Aufgaben bewältigung als Medium Sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption. Gesellschaft-Geschichte-Gegenwart. – Berlin, 2003. – 722 s.
23. Hamalainen J. Developing social pedagogy as an academic discipline // Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson, Juha Hamalainen (eds.). Perspectives and Theory in Social Pedagogy. – Goteborg, Daidalos, 2003. – Pp. 133–153.
24. Hillig G., Weitz S. Probleme der Organisationsstruktur der Makarenkoschen Jugendheime // A.S.Makarenko und die sowjetische Paedagogik seiner Zeit. – Marburg, 1972. – S. 42–44.

25. Hillig G. Makarenko und Krupskaja // Makarenko in Ost und West I / Red.: S. Weitz, A. Frolov. Marburg, 1992. – S. 226–252.
26. Makarenko in Ost und West / Red.: S. Weitz, A. Frolov. Marburg, 1993. – 308 s.
27. Thorn Gehring, Fredalene B. Bowers, Rondal Wright. Anton Makarenko: The «John Dewey of the USSR» // Journal of Correctional Education. Lanham: Dec.2005. V.56, Iss.4; – Pp. 327–345.

References

1. Boguslavskij, M. (2008) Sushchnost' i predely social'no-lichnostnoj pedagogiki A. S. Makarenko [The essence and limits of social and personal pedagogy A. S. Makarenko]. *Narodnoe obrazovanie* – Public education. No 6. Pp. 231–236. (In Russian).
2. Bustaeva, L. P. (1987) *Uchenicheskoe samoupravlenie v russkoj dorevolucionnoj shkole i pedagogike kak sredstvo vospitaniya uchashchihsya* [Student self-government in the Russian pre-revolutionary school and pedagogy as a means of educating students]: Dis. ... kand. ped. nauk. Leningrad. (In Russian).
3. *Vospominaniya o Makarenko* [Memories of Makarenko]: sbornik materialov / [sost. N. A. Lyalin, N. A. Morozova; vstup. st. N. A. Lyalina; komment. N. A. Morozovoj] (1960). Leningrad: Lenizdat. (In Russian).
4. Ivanov, I. P. (1990) *Metodika kommunarskogo vospitaniya* [The methodology of communal education]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
5. Korotov, V. M. (1999) *Pedagogika zavtrashnego dnya, ili eshche nevestrebovannyj Makarenko* [Pedagogy of tomorrow, or still unclaimed Makarenko]. Moscow: Izdat. Dom SHalvy Amonashvili. (In Russian).
6. Krashenninnikova, L. V., Zaharov, K. P. (2019) Primenenie metodik kolektivnoj organizacionnoj formy obucheniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede [Application of methods of collective organizational form of learning in the digital educational environment]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. No 6. Pp. 56–68. (In Russian).
7. Makarenko, A. S. (1998) Marsh 30 goda [March 30]: kniga dlya uchitelya / sost. i avt. komment. V. G. Bejlinson. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Prosveshchenie. (In Russian).
8. Makarenko, A. S. (1986) *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical essays]: v 8 t.; gl. red. M. I. Kondakov; redkol.: V. M. Korotov, S. V. Mihalkov, V. S. Helemendik; Akad. ped. nauk SSSR. Moskva: Pedagogika, 1983-1986. (In Russian).
9. Makarenko, A. S. (2003) *Pedagogicheskaya poema* [Pedagogical poem] / Sost., vstup. st., primech., pojasneniya S. Nevskaya. Moskva: ITRK. (In Russian).
10. Mal'kov, E. V. (2011) *Postroenie sovremennoj pedagogicheskoy sredy v kontekste pedagogicheskikh vzglyadov A. S. Makarenko i T. S. SHackogo* [Building a modern pedagogical environment in the context of the pedagogical views of A. S. Makarenko and T. S. Shatsky]. *Nauka i shkola – Science and school*. No 1. Pp. 88–92. (In Russian).
11. Morgaevskaya A. N. (2009) Razvitie teorii kolektiva v otechestvennoj pedagogike [The development of the theory of the team in domestic pedagogy]: dis. kand ped. nauk. Sankt-Peterburg. (In Russian).
12. Morozov, V. V. (2013) Smyslozhiznennye ustanovki pedagoga A. S. Makarenko v vospitanii "nevospituemyh" [Meaningful attitudes of the teacher A. S. Makarenko in the upbringing of the "uneducated"]. *Social'naya pedagogika – Social pedagogy*. No 4. Pp. 21–30. (In Russian).
13. Morozova, M. I., Katelina, A. A. (2015) *Vospityvayushchaya sreda kak faktor formirovaniya grazhdanskoj identichnosti podrostkov v usloviyah detskogo lagerya* [Educational environment as a factor in the formation of civic identity of adolescents in a children's camp] *Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potenciala lichnosti i sovremennoogo obshchestva* [Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society]: Materialy mezhdunar. nauchn. konf. 12–13 noyabrya 2015 goda. Sankt-Peterburg: LGU. Pp. 143–147. (In Russian).
14. Platonova, S.M. (2014) *Kollektivnaya organizatorskaya deyatelnost' kak tekhnologiya demokratizacii shkol Rossii* [Collective organizational activity as a technology for the democratization of schools in Russia]. *Vospitanie demokraticeskoy kul'tury uchastnikov obrazovatel'nogo processa* [Education of democratic culture of participants in the educational process]: Sbornik materialov mezhdunarodnoj konferencii 25–26 sentyabrya 2014 goda. Izdatel'stvo YAGPU imeni K.D. Ushinskogo. Pp. 17–25. (In Russian).

15. Sitnikov, V. L., Komarova, A. V. (2011) *Lichnost' i kolektiv: bor'ba ili vzaimorazvitie?* [Individual and team: struggle or mutual development?]. *Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy psikhologii: tradicii i perspektivy* [Actual Problems of Theoretical and Applied Psychology: Traditions and Perspectives]: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, YAroslav', 19–21 maya 2011 goda. YAroslav'. Vol. 2. Pp. 263–267. (In Russian).
16. Sokolov, R. V. (2008) K yubileyu trekh "podvizhnikov socvosa" proshedshego veka [To the anniversary of the three "ascetics of socialism" of the past century]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science*. No 3. Pp. 22–25. (In Russian).
17. Umanskij, L. I. (1980) *Psikhologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. Moskva: Prosveshchenie. (In Russian).
18. Frolov, A. A. (2011) *Administrativnoe upravlenie i samoupravlenie v pedagogike A. S. Makarenko* [Administrative management and self-government in pedagogy A. S. Makarenko]. *Pedagogika – Pedagogy*. No 10. Pp. 57–65. (In Russian).
19. Anton Makarenko. *Gesammelte werke Marburger Ausgabe. Veröffentlichungen 1923–1931* Bearbeitet von Siegfried Weitz und Götz Hillig,–Ravensburg: Maier 1976–1980.
20. Antoni Makarenko. *Konfrontacje Pedago-giczne z Konca Wieku // pod red. Mariana Bubluka*. Torun, 1999. S. 63–72.
21. Dokumentation über Makarenkos Konflikt mit Vertretern der ukrainischen «Sozialen-ziehung» (Februar/Marz 1928)/ Herausgeber Götz Hillig, Marburg, 1991.
22. Eberhard Mannschatz. *Gemeinsame Aufgaben bewältigung als Medium Sozialpäda-gogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wedergewinnung des Pädagogischen aus der Maka-renko-Rezeption. Gesellschaft-Geschichte-Gegenwart*. Berlin, 2003.
23. Hamalainen, J. (2003) Developing social pedagogy as an academic discipline // Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson, Juha Hamalainen (eds.). *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Goteborg, Daidalos. Pp. 133–153.
24. Hillig, G., Weitz, S. (1972) Probleme der Organisationsstruktur der Makarenkoschen Ju-gendheime // A. S. Makarenko und die sowjetische Paedagogik seiner Zeit. Marburg. S. 42–44.
25. Hillig, G. (1992) Makarenko und Krupskaja // Makarenko in Ost und West I / Red.: S. Weitz, A. Frolov. Marburg. S. 226–252.
26. Makarenko in Ost und West / Red.: S. Weitz, A. Frolov. Marburg, 1993.
27. Thorn Gehring, Fredalene B. Bowers, Rondal Wright. Anton Makarenko: The «John Dewey of the USSR» // *Journal of Correctional Education*. Lanham: Dec. 2005. V.56, Iss.4; Pp. 327–345.

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.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: svetplat@mail.ru

Поступила в редакцию: 21.10.2022
Принята к публикации: 16.11.2022
Опубликована: 29.12.2022

Received: 21 October 2022
Accepted: 16 November 2022
Published: 29 December 2022

Научная статья
УДК 376.32
DOI 10.35231/18186653_2022_4_60



Институционализация психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в системе образования: региональная управленческая практика*

В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Н. В. Немирова

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

Введение. В условиях регионализации образования важное значение приобретает сбалансированное развитие и региональных систем специального образования, что в числе прочего должно предполагать институционализацию психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с глубоким нарушением зрения.

В данном контексте актуализируются вопросы управленческого обеспечения институционализации такого сопровождения, которые, однако, применительно к слепым и слабовидящим обучающимся до настоящего времени не становились предметом эмпирического изучения в региональном разрезе.

Материалы и методы. В основу исследования был положен контент-анализ документов, размещенных на официальных сайтах 85 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования. Он проводился в соответствии со структурно-логической схемой, которая исходит из наличия пяти иерархических уровней представления информации.

В качестве единиц счета были определены 12 лексем, отражающих статус слепых и слабовидящих обучающихся как целевой группы психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы. В случае обнаружения в документах данных лексем осуществлялся их контекстуальный анализ.

Результаты исследования. В документах региональных органов управления образованием на всех уровнях представления информации – стратегическом уровне (уровне целеполагания), уровне нормативного обеспечения, уровне инфраструктурного обеспечения, уровне методического обеспечения и операциональном уровне – искомые лексемы представлены в единичных случаях. При этом они используются преимущественно в узком контексте, к тому же не выявляющем в рамках региональных систем специального образования инициативную и последовательную управленческую позицию в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся.

Обсуждение и выводы. Полученные исследовательские материалы свидетельствуют о том, что вопросы институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся не входят на местах в круг основных приоритетов управленческой деятельности в сфере образования и соответствующие управленческие практики, реализуемые в рамках региональных систем специального образования, редуцированы. Следовательно, межрегиональное образовательное пространство в настоящее время недостаточно организовано с точки зрения институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей и ее управленческого обеспечения.

Ключевые слова: слепые и слабовидящие дети, обучающиеся, региональная система специального образования, региональные органы управления образованием, институционализация, контент-анализ.

Для цитирования: Кантор В. З., Никулина Г. В., Немирова Н. В. Институционализация психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в системе образования: региональная управленческая практика // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – №4. – С. 60–87. DOI 10.35231/18186653_2022_4_60

* Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на 2022 г. на выполнение работы по проведению фундаментального научного исследования «Дети с нарушениями зрения как целевая группа психолого-педагогического сопровождения в системе образования».

© Кантор В. З., Никулина Г. В., Немирова Н. В., 2022

Original article
UDC 376.32
DOI 10.35231/18186653_2022_4_60

Institutionalization of Psychological and Pedagogical Support for Blind and Visually Impaired Children in the Education System: Regional Management Practice

Vitaly Z. Kantor, Galina V. Nikulina, Natalia V. Nemirova

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

Introduction. In the conditions of regionalization of education, the balanced development of regional systems of special education is also of great importance, which, among other things, should involve the institutionalization of psychological and pedagogical support for children with disabilities, including children with severe visual impairment.

In this context, the issues of management support for the institutionalization of such support are updated, which, however, in relation to blind and visually impaired students have not yet become the subject of empirical study in the regional context.

Materials and methods. The study was based on a content analysis of documents posted on the official websites of 85 regional executive authorities that manage education. It was carried out in accordance with the structural and logical scheme, which proceeds from the five hierarchical levels of information presentation.

12 lexemes were identified as units of account; they reflect the status of blind and visually impaired students as a target group for psychological and pedagogical support and correctional work. If these lexemes were found in the documents, their contextual analysis was carried out.

Results. In the documents of regional educational authorities at all levels of information presentation – the strategic level (goal-setting level), the level of regulatory support, the level of infrastructure support, the level of methodological support and the operational level – the required lexemes are presented in isolated cases. At the same time, they are used mainly in a narrow context, which, moreover, does not reveal an initiative and consistent managerial position in the field of institutionalization of psychological and pedagogical support for blind and visually impaired students within the framework of regional systems of special education.

Discussion and conclusions. The obtained research materials indicate that the issues of institutionalization of psychological and pedagogical support for blind and visually impaired students are not included in the field of the main priorities of management activities in the field of education and the corresponding management practices implemented within the framework of regional systems of special education they are also reduced. Consequently, the interregional educational space is currently insufficiently organized in terms of the institutionalization of psychological and pedagogical support for blind and visually impaired children and its management support.

Key words: blind and visually impaired children, students, regional system of special education, regional educational authorities, institutionalization, content analysis.

For citation: Kantor, V. Z., Nikulina, G. V., Nemirova, N. V. (2022) Institucionalizaciya psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya slepyh i slabovidyashchih detej v sisteme obrazovaniya: regional'naya upravlencheskaya praktika [Institutionalization of Psychological and Pedagogical Support for Blind and Visually Impaired Children in the Education System: Regional Management]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 60–87. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_60

[62]

Введение

Важной тенденцией и одним из базовых принципов развития современного образования выступает его регионализация [4; 34; 35], которая, с одной стороны, является фактором сбалансированного социально-экономического развития территорий с учетом специфичных для них условий и возможностей жизнедеятельности, кадрового потенциала и т.п. [30], а с другой – способствует достижению ряда значимых эффектов в собственно образовательной сфере региона, будь то обеспечение ее целостности и самодостаточности, стимулирование развития в регионе собственной оригинальной системы непрерывного образования, актуализация стремления и возможностей каждого жителя региона к общекультурной идентификации и др. [11; 39].

При этом регионализация отражает диалектическое единство процессов дифференциации и интеграции в образовании. Так, в Российской Федерации «осуществление государственной политики регионализации предполагает выработку каждым регионом ... самостоятельной региональной политики, обеспечивающей, с одной стороны, развитие целостной региональной системы образования отражающей его специфические социально-экономические проблемы, национальные культурные традиции, а с другой – разработку механизма интеграции с образовательными системами других регионов России и вхождения в качестве составной части в федеральное образовательное пространство, сохранения его целостности и качественной определенности» [17, с. 11].

Закономерно поэтому, что проблематика регионализации образования достаточно активно разрабатывается в научно-практической плоскости как применительно к разным уровням образования – от дошкольного [см., напр.: 14; 24] до профессионального [13; 33.; 32], так и к различным направлениям образования – математическому [6], художественному [23], физическому [12], языковому [10], социально-экологическому [20] и др.

Между тем анализ сущностных характеристик регионализации образования дает основания для вывода о том, что она выступает как «управленческая проблема, решаемая путем создания общественно-организационных и управлен-

ческих механизмов реализации социально-образовательных функций с учетом геополитических и социокультурных факторов» [19, с. 395].

При этом очевидно, что соответствующая управленческая практика должна охватывать все подсистемы, входящие в состав региональной системы образования. Одной из таких подсистем, причем весьма специфичной, является региональная система специального образования, выступающая как платформа реализации особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) разного возраста и различных нозологических групп [9; 28; 31]. Своеобразие данной системы обнаруживается в аспектах ее проектирования, организации нормативно-правового обеспечения и др. [1; 21], значимых именно в управленческом плане.

Вместе с тем в качестве одного из показателей эффективности управления региональными системами специального образования может и должен рассматриваться уровень институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях региона, тем более, что в практике ощущается дефицит региональных моделей такого сопровождения при ограниченной транслируемости имеющихся [5].

В подобной плоскости, однако, проблема функционирования региональных систем специального образования до настоящего времени не исследовалась. В результате отсутствуют эмпирически фундированные представления о реалиях институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на региональном уровне управления образованием.

В полной мере это касается и психолого-педагогического сопровождения такой категории детей с ОВЗ, как слепые и слабовидящие дети. Выраженная специфика образовательных потребностей детей данной категории обуславливает их нуждаемость в особом по направлениям и содержанию психолого-педагогическом сопровождении в образовательной организации [25]. Однако масштабы институционализации этого сопровождения в региональной управленческой практике остаются неизученными, что препятствует уяснению потенциала ее совершенствования в соответствующем аспекте.

[64]

Путь к восполнению данного пробела лежит через проведение исследования, в фокусе которого находились бы не отдельные региональные системы специального образования, а весь комплекс таких систем.

Подобное исследование и было осуществлено с целью оценки состояния региональной управленческой практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения в системе их образования.

Реализация этой цели потребовала решения таких взаимосвязанных задач, как:

- выявление институционализированных форматов психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в региональных системах специального образования;
- сравнение интенсивности и объема институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в различных региональных системах специального образования.

В основу исследования была положена гипотеза о неоднородности межрегионального образовательного пространства в аспекте институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей и ее управленческого обеспечения.

Обзор литературы

Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ как «комплексная работа, направленная на психолого-педагогическую поддержку и помощь ребенку, консультирование родителей, помощь родителям и педагогам в решении задач, связанных с развитием, воспитанием, социализацией ребенка», выступает в качестве одного из определяющих факторов оптимизации социально-образовательного статуса таких детей [15, с. 47].

В полной мере это относится и к слепым и слабовидящим детям, чья нуждаемость в таком сопровождении обуславливается выраженными особенностями образовательных потребностей в сочетании со специфическими трудностями социализации при зрительной депривации [2; 3]. Более того, в связи

с имплементацией инклюзии в образовании детей с глубоким нарушением зрения, являющейся одной из значимых характеристик современного образовательного ландшафта в целом [см., напр.: 38] и актуализирующей ряд важных в психолого-педагогическом плане аспектов работы с детьми данной нозологической группы [8; 36–37], подобная нуждаемость существенно усиливается. И потому реализация психолого-педагогического сопровождения входит в контекст создания для детей с нарушениями зрения специальных условий в общеобразовательных учреждениях [26].

Откликом на этот социально-образовательный запрос становится активная апробация и внедрение в регионах эффективных практик психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в образовательных организациях, причем речь идет и о специальных школах-интернатах для детей с нарушением зрения [27; 29]¹, и о школах, реализующих инклюзивный формат их обучения [22; 16].

Между тем результаты специального многолетнего экспериментального исследования, позволившего выявить и ранжировать факторы, негативно влияющие на эффективность психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих учащихся в образовательном процессе, свидетельствуют о том, что если действие некоторых из этих факторов, связанных с недостаточной готовностью и компетентностью персонала, может и должно быть купировано за счет усилий и внутренних ресурсов самой образовательной организации, то нейтрализация действия других, внешних по отношению к образовательной организации, факторов, будь то неоптимальность медицинского сопровождения обучающихся с нарушениями зрения и не вполне удовлетворительная работа районных психолого-медико-педагогических консультаций, а также отсутствие единой диагностической базы применительно к детям соответствующей категории, со всей очевидностью требует реализации системных управленческих мер со стороны региональных структур.

Следовательно, наличие успешного опыта реализации психолого-педагогического сопровождения слепых и сла-

¹ См. также: Кузнецова Ю. Л. Опыт организации службы психолого-педагогического сопровождения в школе для слепых и слабовидящих детей: URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/opyt-organizacii-sluzhby-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdenija-v-shkole-dlja-slepyh-i-slabovidjaschih-detei.html>

[66]

бовидящих детей в отдельно взятых образовательных организациях тех или иных регионов еще отнюдь не означает подлинную институционализацию такого сопровождения в региональной управленческой практике в целом. Тем самым, необходимым становится специальный, основанный на методах научного исследования, мониторинг состояния этой практики в соответствующем ее аспекте с максимальным региональным охватом.

Материалы и методы

В основу исследования был положен контент-анализ, предметом которого выступили управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения.

Генеральную совокупность составили 85 региональных органов исполнительной власти (министерства, департаменты, комитеты и т.п.), в полномочия которых входит государственный контроль за деятельностью образовательных организаций, функционирующих на территории региона, а также органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования.

Контент-анализу подвергались документы, размещенные на официальных сайтах этих региональных органов исполнительной власти.

В качестве единиц счета были определены лексемы «слепые обучающиеся», «слабовидящие обучающиеся», «слепые и слабовидящие обучающиеся», «психолого-педагогическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение слепых», «психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих», «психолого-педагогическое сопровождение слепых и слабовидящих», «коррекция», «коррекционная работа», «коррекция/коррекционная работа со слепыми», «коррекция/коррекционная работа со слабовидящими», «коррекция/коррекционная работа со слепыми и слабовидящими».

Контент-анализ проводился в соответствии со структурно-логической схемой, которая исходит из наличия пяти иерархических уровней представления информации (см. рисунок) и продуктивность использования которой была подтверждена в исследовательской практике в области обра-

зования и психолого-педагогической реабилитации слепых и слабовидящих [7; 18].



Рисунок. Структурно-логическая схема представления информации на сайте органа исполнительной власти

Применительно к предпринятому исследованию данная схема предполагает, что если региональными органами управления образованием системно реализуется линия на институционализацию психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения, то это должно получить свое отражение в документах, относящихся ко всем пяти уровням представления информации, ибо факт публичного декларирования задач психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения на стратегическом уровне свидетельствует о соответствующем целеполагании в рамках управленческой практики, а актуализация соответствующих аспектов и на операциональном уровне, с оценкой имеющихся ресурсов – о воплощении заявляемых целевых установок и, тем самым, об осуществлении полного цикла институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся в регионе.

В итоге поиск единиц счета велся в документах следующих типов, размещенных на сайтах региональных органов управления образованием:

- стратегический уровень – стратегия и/или программа развития образования в регионе, планы и/или отчеты, дорожные карты и т.п.;

[68]

- уровень нормативного обеспечения – локальные нормативные документы, регулирующие работу региональных образовательных организаций, устав, внутренние положения/регламенты, должностные инструкции и т.п.;
 - уровень инфраструктурного обеспечения – документы, характеризующие обеспечение работы образовательных организаций в регионе, их ресурсное и материально-техническое обеспечение и оснащение, наличие специального оборудования для слепых и слабовидящих, социальную помощь и т.п.;
 - уровень методического обеспечения – методические разработки образовательных организаций в регионе, публикации по вопросам реализации программ психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих, инструкции/памятки для членов образовательных организаций, рекомендации для учителей, родителей, учащихся и т.п.;
 - операциональный уровень – адаптированные/специальные условия проведения занятий, инклюзивная составляющая программ, специальные мероприятия социально-интеграционной направленности и т.п.
- В рамках поиска фиксировались:
- наличие/отсутствие требуемых документов;
 - наличие/отсутствие в найденных документах выделенных лексем.

При отсутствии на сайте регионального органа управления образованием документов определенного уровня осуществлялся переход к поиску документов, относящихся к следующему уровню иерархии. В случае обнаружения в документах искомых смысловых единиц проводился их контекстуальный анализ. Дальнейшая обработка осуществлялась с использованием возможностей программы Excel.

Результаты исследования

Региональные управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей: целеполагание

По результатам контент-анализа на сайтах 21 регионального органа исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, документы, относящиеся

к стратегическому уровню представления информации, обнаружены не были. Таким образом, объем выборочной совокупности на уровне целеполагания составил 64 региональных органа управления образованием. При этом искомые единицы счета были зафиксированы на сайтах только 48 из них.

Лексема «психолого-педагогическое сопровождение» фигурирует в документах стратегического уровня, размещенных на сайтах 35 региональных органов управления образованием, лексемы «коррекция» и «коррекционная работа» – соответственно 11 и 10. Между тем единица счета «слепые обучающиеся» была найдена в документах только 18, единица счета «слабовидящие обучающиеся» – 11, а единица счета «слепые и слабовидящие обучающиеся» – и вовсе лишь 6 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования.

Более того, деятельность в сфере психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих или коррекционную работу с ними на уровне целеполагания декларируют на своих сайтах органы управления образованием только трех регионов – Республики Карелия, Республики Хакасия и Ленинградской области. При этом Министерство образования и спорта Республики Карелия оказывается единственным региональным органом управления образованием, на сайте которого в целеполагающих документах содержится прямое указание о «психолого-педагогическом сопровождении слепых и слабовидящих», а также о «коррекции/коррекционной работе со слепыми и слабовидящими». Более того, в стратегических документах именно этого регионального ведомства фиксируется максимальное по выборке число искомым лексем – 11 из 12, тогда как на сайтах 24 региональных органов управления образованием встречается лишь 1 лексема, на сайтах 11 соответствующих региональных органов – 2, на сайтах 6 – 3 лексемы, на сайтах 3 – 4/5 лексем.

Что же касается контекста, в котором в документах стратегического уровня употребляются единицы счета, то он преимущественно связан с реализацией на местах федеральных законодательных и подзаконных актов в сфере образования, федеральных государственных образовательных стандартов, адаптированных основных образовательных программ и т.п.

170

Также контекст задается, – и это важно в плане целеполагания в управленческой деятельности по институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в региональных системах образования, – установками национального проекта «Образование», в том числе федерального проекта «Современная школа», а также обязательствами органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в части создания региональной «дорожной карты» по внедрению инклюзивного общего и дополнительного образования, обеспечению специальных условий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в целом на долгосрочный период. Инициативные же региональные проекты в сфере образования, декларируемые на стратегическом уровне, апеллируют только к понятиям «коррекция» и/или «психолого-педагогическое сопровождение».

Вместе с тем инициативных проектов такого рода, ориентированных именно на слепых и слабовидящих детей как целевую группу психолого-педагогического сопровождения в системе образования, контент-анализ не выявил. Региональные же управленческие практики – как они предстают в документах стратегического уровня – имеют одинаковую структуру, содержание и подходы как применительно к слепым, так и к слабовидящим обучающимся.

Региональные управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей: нормативное обеспечение

В ходе контент-анализа документы, относящиеся к уровню представления информации, отражающему нормативное обеспечение, не были обнаружены на сайтах 11 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования. Вследствие этого объем выборочной совокупности применительно к документам данного уровня составил 74 региональных органа управления образованием. Искомые же единицы счета были зафиксированы на сайтах только 55 из них.

При этом лексема «психолого-педагогическое сопровождение» является здесь одной из наиболее востребованных, фигурируя в нормативных документах, размещенных

на сайтах 39 региональных органов управления образованием. В свою очередь, единицы счета «слепые обучающиеся» и «слабовидящие обучающиеся» были зафиксированы в нормативных документах соответственно 25 и 21 регионального органа управления образованием, а интегральная лексема «слепые и слабовидящие обучающиеся» – 14.

Вместе с тем единица счета «психолого-педагогическое сопровождение слепых» представлена в нормативных документах органов управления образованием лишь четырех регионов – Рязанской, Мурманской областей, Республики Хакасия и Ямало-Ненецкого автономного округа, а лексемы «психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих» и «психолого-педагогическое сопровождение слепых и слабовидящих» – в документах органа управления образованием только одного региона – Республики Хакасия.

В свою очередь, единицу счета «коррекция» используют в документах уровня нормативного обеспечения 25 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, единицу счета «коррекционная работа» – 14. Однако в соотношении с обучающимися с нарушением зрения вопрос о коррекции/коррекционной работе ставится в нормативных документах органов управления образованием лишь двух регионов – Новгородской и Ленинградской областей. При этом на сайте Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области на уровне документов нормативного обеспечения фиксируется наибольшее по выборке число единиц счета – 7 из 12 искомым, в то время как на сайтах 18 региональных органов управления образованием в размещенных на них документах соответствующего уровня встречается всего одна единица счета, на сайтах 12 – лишь 2 единицы счета, на сайтах 9 – 3 единицы счета, на сайтах 6 – 4/5 единиц счета, а на сайтах 3 – 6 единиц счета.

Вместе с тем если общий контекст употребления единиц счета в документах уровня нормативного обеспечения преимущественно задается формированием региональной нормативно-правовой базы функционирования системы образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в целом, то лексема «слепые и слабовидящие обучающиеся» в основном используется в контексте регламентации итоговой аттестации детей с на-

172]

рушениями зрения, изменения санитарных правил, а также в связи с работой межведомственных комиссий и подготовкой информационных справок о состоянии системы образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. При этом единица счета «слабовидящие обучающиеся» востребована больше, чем единица счета «слепые обучающиеся».

Что же касается лексем «психолого-педагогическое сопровождение» и «коррекция/коррекционная работа», представленных в широком контексте деятельности региональных органов управления образованием, то в развороте именно на слепых и слабовидящих обучающихся они трактуются лишь в контексте обеспечения детей с нарушением зрения медико-психолого-педагогическим сопровождением в период адаптации к новым условиям при внедрении ФГОС основного общего образования или изменения действующих санитарных правил для обучающихся со зрительной патологией.

Региональные управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей: инфраструктурное обеспечение

По результатам контент-анализа на сайтах 16 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, не были найдены документы, относящиеся к уровню инфраструктурного обеспечения управленческой практики в соответствующем ее аспекте. Тем самым, объем выборочной совокупности в данном случае составил 69 региональных органов управления образованием. Искомые единица счета, однако, были зафиксированы на сайтах лишь 49 из них.

При этом наиболее активно востребуется лексема «психолого-педагогическое сопровождение»: она фигурирует на сайтах 31 регионального органа управления образованием в документах, касающихся инфраструктурного обеспечения. Единицы счета «коррекция» и «коррекционная работа» обнаружены в документах такого рода, размещенных на сайтах 22 и 19 региональных органов управления образованием соответственно. Между тем лексема «слепые обучающиеся» встречается в подобных документах, пред-

ставленных на сайтах только 11 региональных органов управления образованием, лексема «слабовидящие обучающиеся» – 15, а интегральная лексема «слепые и слабовидящие» – лишь 13.

При этом собственно «психолого-педагогическое сопровождение слепых» в документах, относящихся к уровню инфраструктурного обеспечения его институционализации, декларируют на своих сайтах органы управления образованием только двух регионов – Вологодской и Иркутской областей, а «психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих» – лишь одного региона: Алтайского края. Интегральная же лексема «психолого-педагогическое сопровождение слепых и слабовидящих» на сайтах региональных органов управления образованием в документах соответствующего уровня не представлена вовсе.

В свою очередь, единица счета «коррекция/коррекционная работа» применительно к детям с нарушением зрения используется в документах уровня инфраструктурного обеспечения, размещенных на сайтах органов управления образованием трех регионов – Вологодской области, Республики Алтай и Иркутской области. При этом на сайте Департамента образования Вологодской области в документах данного уровня фиксируется наибольшее число единиц счета – 8 из 12 искомых. Между тем на сайтах 15 региональных органов управления образованием в документах аналогичного уровня фиксируется лишь одна единица счета, на сайтах 14 – 2 единицы счета, на сайтах 11 – 3 единицы счета, на сайтах 7 – только 4 единицы счета и на сайте 1 – 7 единиц счета.

Во всех случаях искомые лексемы в документах уровня инфраструктурного обеспечения употребляются на сайтах региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, в контексте совершенствования материально-технической базы подведомственных образовательных организаций. Единица счета «слепые обучающиеся» в документах фигурирует в связи с открытием новых объектов инфраструктуры и подразделений в существующих образовательных организациях, а также в связи с закупкой книг и дидактических материалов, приобретением специальных технических средств. Анализ контекста

употребления единицы счета «слабовидящие обучающиеся» свидетельствует о том, что акцент в данном случае делается на проведении ремонта зданий действующих образовательных организаций для слабовидящих детей, а также на закупке и модернизации технических средств для прохождения слабовидящими обучающимися итоговой аттестации.

Что же касается использования лексем «психолого-педагогическое сопровождение» и «коррекция/коррекционная работа» применительно к слепым и слабовидящим обучающимся, то в документах уровня инфраструктурного обеспечения, размещенных на сайтах региональных органов управления образованием, они предстают в контексте осуществления ремонта школ для детей этой категории и выделения из региональных бюджетов средств на укрепление их материально-технической базы – прежде всего, речь идет об обновлении оснащения кабинетов для психолого-педагогического сопровождения, мастерских, а также оборудования для проведения различных терапевтических мероприятий в отношении детей с нарушениями зрения.

Региональные управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей: методическое обеспечение

Результаты проведенного контент-анализа фиксируют тот факт, что на сайтах 12 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, в принципе отсутствуют документы, относящиеся к методическому уровню представления информации, и потому объем выборочной совокупности в данном случае составил 73 региональных органа управления образованием, причем искомые единицы счета были зафиксированы на сайтах только 67 из них.

В методических документах лексема «психолого-педагогическое сопровождение» встречается на сайтах 57 региональных органов управления образованием, лексемы «коррекция» и «коррекционная работа» – соответственно 45 и 27.

Вместе с тем единица счета «слепые обучающиеся» в документах методического характера обнаруживается на сайтах 21 регионального органа управления образованием, единица

счета «слабовидящие обучающиеся» – на сайтах 23, а интегральная формула «слепые и слабовидящие обучающиеся» – на сайтах 19 региональных органов управления образованием.

При этом лексему «психолого-педагогическое сопровождение слепых» в своих методических документах декларируют органы управления образованием только двух регионов – Алтайского края и Иркутской области, лексему «психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих» – трех регионов: Мурманской, Иркутской областей и Севастополя; также в соответствующих документах органов управления образованием Мурманской и Иркутской областей представлена интегральная лексема «психолого-педагогическое сопровождение слепых и слабовидящих».

Единица счета «коррекция/коррекционная работа» в соответствии с обучающимися с нарушением зрения упоминается в методических документах, размещенных на сайтах органов управления образованием Республики Татарстан, Алтайского края и Мурманской области.

При этом на сайте Министерства образования и науки Мурманской области в представленных на нем документах методического характера фиксируется наибольшее число единиц счета – 10 из 12 искомых. На сайтах же 16 региональных органов управления образованием в методических документах обнаруживается лишь одна единица счета, на сайтах 17 – 2 единицы счета, на сайтах 11 – 3 единицы счета, на сайтах 11 – 4 единицы счета, на сайтах 3 – 5 единиц счета, на сайтах 5 – 6 единиц счета и на сайте 1 – от 7 до 9 единиц счета.

Контекст же, в котором лексемы «психолого-педагогическое сопровождение» и «коррекция/коррекционная работа» используются региональными органами управления образованием в документах методического уровня, идентичен: помимо методических рекомендаций, касающихся реализации федерального образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и вопросов организации экспертных дискуссий, он задается и тематикой курсов повышения квалификации, а также методическими рекомендациями для сотрудников образовательных организаций, работающих с детьми с ОВЗ и желающих принять участие в профессиональных конкурсах.

Вместе с тем методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения именно слепых и слабовидящих обучающихся, а также коррекционной работы с ними в документах методического уровня, представленных на сайтах региональных органов управления образованием, в контекстуальном плане ограничивается лишь обменом экспертным опытом и созданием справочных материалов для родителей детей с нарушением зрения.

Региональные управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей: операциональный уровень

По результатам проведенного контент-анализа на сайтах 14 региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, документов, относящихся к операциональному уровню представления информации, обнаружено не было. Тем самым, объем выборочной совокупности здесь составил 71 региональный орган управления образованием. При этом искомые единицы счета зафиксированы на сайтах только 62 из них.

Лексема «психолого-педагогическое сопровождение» в документах, отражающих операциональные аспекты деятельности, встречается на сайтах 39 региональных органов управления образованием.

Единица счета «коррекция» присутствует в документах такого рода, представленных на сайтах 28 региональных органов управления образованием, единица счета «коррекционная работа» – 22.

Между тем лексема «слепые обучающиеся» найдена в документах операционального уровня на сайтах 28 региональных органов управления образованием, лексема «слабовидящие обучающиеся» – 21, а интегральная лексема «слепые и слабовидящие» – 25.

Что же касается единицы счета «психолого-педагогическое сопровождение слепых», то она в документах операционального характера представлена на сайте органа управления образованием только одного региона – Алтайского края, а единица счета «психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих» обнаруживается в соответствующих доку-

ментах органов управления образованием двух регионов – Вологодской и Псковской областей. При этом органы управления образованием Псковской области и Новгородской области в своих документах используют в операциональной плоскости и лексику «психолого-педагогическое сопровождение слепых и слабовидящих».

В свою очередь, единица счета «коррекция/коррекционная работа» применительно к слепым и слабовидящим обучающимся фигурирует в документах операционального уровня, размещенных на сайтах органов управления образованием города Севастополя и Республики Карелия.

При этом на сайтах Комитета по образованию Псковской области и Департамента образования и науки города Севастополя в документах, относящихся к операциональному уровню представления информации, фиксируется наибольшее число единиц счета – 7 из 12 искомых, тогда как на сайтах 18 региональных органов управления образованием встречается только одна единица счета, на сайтах 14 – 2 единицы счета, на сайтах 10 – 3 единицы счета, на сайтах 11 – 4 единицы счета, на сайтах 4 – 5 единиц счета, а на сайтах 3 – 6 единиц счета.

Контекст, в котором искомые единицы счета предстают в документах операционального уровня, размещенных на сайтах региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, связан прежде всего с реализацией программ и проектов в области дополнительного образования детей с ОВЗ (кружки, секции, работа творческих коллективов), организацией их спортивной деятельности, в том числе соревновательной, а также с проведением конкурсов различного уровня и разной тематической направленности, праздников и фестивалей, общественных, благотворительных и волонтерских мероприятий.

В целом в этом же контексте в документах операционального уровня региональными органами управления образованием используются и лексемы «слепые обучающиеся», «слабовидящие обучающиеся» и «слепые и слабовидящие обучающиеся», однако лексема «слепые обучающиеся» в отличие от остальных упоминается и в контексте отчетной информации о выполнении межведомственных планов по вопросам образования инвалидов и детей-инвалидов.

Единицы счета «психолого-педагогическое сопровождение» и «коррекция / коррекционная работа» используются в документах операционального уровня в одинаковом контексте, который, однако, определяется не только мероприятиями, программами и проектами для детей с ОВЗ, но и мероприятиями для их родителей, а также – в разрезе единицы счета «коррекция / коррекционная работа» – научными конференциями.

Что же касается контекста использования данных лексем применительно к слепым и слабовидящим обучающимся, то в документах операционального уровня он ограничивается лишь спортивными, общественными мероприятиями и организацией праздников и фестивалей.

Обсуждение и выводы

Результаты проведенного исследования, в основе которого лежал контент-анализ сайтов региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, свидетельствуют о том, что вопросы психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся являются одними из наименее представленных и наименее разработанных в документах, определяющих функционирование региональных систем специального образования. Это указывает на недостаточный уровень институционализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с глубоким нарушением зрения в региональной управленческой практике, в чем, в свою очередь, отражается дискретность и асинхронность процессов регионализации образования применительно к детям данной нозологической категории.

Что касается уровней управленческого обеспечения институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения, то наиболее разработанным, по результатам исследования, является уровень методического обеспечения, а наименее разработанным – стратегический уровень, т.е. уровень целеполагания. Однако и уровень методического обеспечения институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся оказывается недостаточным, ибо среднее чис-

ло регионов, где управленческая практика в сфере образования опирается на соответствующую документальную базу, не превышает 17 при медианном значении 11, а модальном – 2 (см. табл. 1).

Таблица 1
Сравнительная представленность информации на сайтах региональных органов управления образованием

Уровень представления информации	Число сайтов на которых найдены единицы счета			
	Модальное значение	Медианное значение	Среднее значение	Максимальное значение
Методическое обеспечение	2	11	17,17	57
Операциональный уровень	1	11,5	14,33	39
Нормативное обеспечение	1	9	12,33	39
Инфраструктурное обеспечение	1	7	9,92	31
Целеполагание	2	4,5	8,50	35

На уровне же целеполагания, помимо крайне низких значений показателей общей обеспеченности управленческой практики в сфере специального образования документами стратегического характера (среднее число регионов, в которых такие документы имеются, – 8 при медианном значении – 4, модальном – 2), обнаруживается редуцирование регионального компонента стратегического планирования развития системы образования, включая управленческие практики в сфере институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения.

Более того, на всех уровнях региональной управленческой практики в сфере специального образования именно проблематика психолого-педагогического сопровождения и коррекции развития слепых и слабовидящих обучающихся предстает как наименее разработанная (см. табл. 2).

При этом применительно к каждому из уровней управленческого обеспечения институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся лидирующие позиции занимают разные региональные системы специального образования.

Тем самым в межрегиональном образовательном пространстве в целом отсутствует своего рода «опережающая группа», в которую бы входили региональные системы специ-

[80]

ального образования, успешно реализующие управленческие практики на всех уровнях институционализации психолого-педагогического сопровождения детей с глубоким нарушением зрения, и которая бы выступала драйвером масштабирования данного процесса.

Таким образом, результаты проведенного исследования, подтверждая положенную в его основу гипотезу, свидетельствуют о неоднородности этого пространства в аспекте институционализации психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей и ее управленческого обеспечения.

Таблица 2

Слепые и слабовидящие обучающиеся как целевая группа психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы: сравнительная представленность проблематики на сайтах региональных органов управления образованием

Уровень представления информации	Среднее число сайтов		
	Слепые и слабовидящие обучающиеся	Психолого-педагогическое сопровождение слепых и слабовидящих	Коррекция/ коррекционная работа со слепыми и слабовидящими
Целеполагание	11,7	10,0	5,4
Нормативное обеспечение	20,0	11,3	8,6
Инфраструктурное обеспечение	13,0	8,5	9,2
Методическое обеспечение	21,0	16,0	15,8
Операционный уровень	24,7	11,0	10,8

Список литературы

1. Баранова М. Л. Проектирование и организация региональных систем специального образования: дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2005. – 545 с.
2. Денискина В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. – 2012. – №6. – С. 17–24.
3. Денискина В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // Дефектология. – 2012. – №5. – С. 3–12.
4. Журавлева И. А. Регионализация образования, сущность и концептуальные основания: дис. ... канд. филос. наук. – Иркутск, 2002. – 134 с.
5. Золоткова Е. В., Малышева М. И. Региональная модель комплексного сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 339–343. [Элек-

тронный ресурс]. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=35911> (дата обращения: 16.10.2022).

6. Иванова А. В., Бугаева А. П. Регионализация математического образования в духовно-нравственном становлении подрастающего поколения // *Современные наукоемкие технологии*. – 2015. – № 12-3. – С. 497–501. [Электронный ресурс]. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=35301> (дата обращения: 16.10.2022).

7. Кантор В. З., Немирова Н. В., Казанкин В. В. Психолого-педагогическая реабилитация как практика институционализированного сообщества инвалидов по зрению // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. – 2020. – № 2. – С. 33–56.

8. Кантор В. З., Никулина Г. В., Никулина И. Н. Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях // *Интеграция образования*. – 2021. – Т. 25. – № 2. – С. 321–339.

9. Кобрин Л. М., Логинова Е. Т., Никитина М. И. Опыт и перспективы развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Ленинградской области // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. – 2017. – №4. – С. 242–250. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-i-perspektivy-razvitiya-obrazovatelnyh-sistem-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidov-v-leningradskoy> (дата обращения: 23.10.2022).

10. Коренева А. В., Девяткова Т. Н. Регионализация обучения русскому языку как условие формирования культуроведческой компетенции/ под ред. А. В. Кореневой: монография. – М.: Русайнс, 2021. – 159 с.

11. Коротков А. М., Сергеев Н. К. Регионализация как тенденция развития современного российского образования // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2019. – №5 (138). – С. 4–9.

12. Кулешов Е. А. Роль регионализации физического образования для устойчивого экономического развития региона (на примере Кузбасса) // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. – 2019. – №5. – С. 65–68.

13. Листвин А. А. Регионализация профессионального образования: механизмы реализации // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2012. – №3 (41). – С. 162–165. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-mehanizmy-realizatsii> (дата обращения: 18.10.2022).

14. Лопсонова З. Б. Регионализация содержания дошкольного образования в условиях введения ФГОС // *Вестник Бурятского государственного университета*. Философия. – 2014. №4-1. – С. 12–17. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-soderzhaniya-doshkolnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-vvedeniya-fgos> (дата обращения: 18.10.2022).

15. Матайс М. И., Хачатрян Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2019. – Т. 11. – № 6-1. – С. 45–49.

16. Меджидова С. Г., Ихлазов Г. И., Рамазанова Р. М. Психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих и незрячих детей в общеобразовательной школе // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – №65-4. – С. 316–318. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-slabovidyashchih-i-nezryachih-detey-v-obshchegoobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 22.10.2022).

17. Наумов С. В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // *Интеграция образования*. – 2004. №4 (37). – С. 11–18. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-i-strategii-upravleniya-ego-razvitiem> (дата обращения: 19.10.2022).

18. Немирова Н. В., Кантор В. З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // *Science for Education Today*. – 2020. – № 3. – С. 28–44.

19. Николаева А. Д., Чудиновских А. В. Региональное образование как научно-педагогическая категория // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 12-2. – С. 392–

396. [Электронный ресурс]. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36458> (дата обращения: 18.10.2022).

20. Ниязова А. А, Гагагузова Ю. Н. Регионализация социально-экологического образования: подходы и содержание // Педагогическое образование в России. – 2018. – №2. – С. 35–39.

21. Пенина Т. А. Организационно-педагогическое обеспечение региональной системы специального образования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 217 с.

22. Родин М. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения в массовой школе: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2014. – 242 с.

23. Сальдаева О. В. О регионализации художественного образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2008. – №7. – С. 153–163. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-regionalizatsii-hudozhestvennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.10.2022).

24. Серегина О. Ю. Регионализация современного дошкольного образования // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, Липецк, 25 сент. 2020. – Липецк: Изд-во Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 126–130.

25. Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова и др. Монография для тифлопедагогов-практиков – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 240 с.

26. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина; под. ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

27. Суворина Н. П. Психологическое сопровождение слепых и слабовидящих подростков по формированию Я-концепции как фактора социальной адаптации в школе-интернате // Вестник практической психологии образования. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 71–80.

28. Суворова И. В. Региональная система образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Томской области // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. № 6 (147). – С. 131–138. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-sistema-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-detey-invalidov-v-tomskoy-oblasti> (дата обращения: 16.10.2022).

29. Трутнева Е. И., Мазепа Е. М. Система психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате для слепых и слабовидящих как средство социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения // Наука и социум: материалы всерос. науч.-практич. конф., Новосибирск, 25 мая 2019. – Новосибирск: АНО ДПО СИПППИСР, 2019. – С. 146–152. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-v-shkole-internate-dlya-slepyh-i-slabovidyaschih-kak-sredstvo-sotsializatsii-i> (дата обращения: 23.10.2022).

30. Шабанова М. М., Алиева Р. Р. Регионализация образования как важный фактор сбалансированного социально-экономического развития региона // Гуманизация образования. – 2010. – №1. – С. 68–73. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-kak-vazhnyy-faktor-sbalansirovannogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona> (дата обращения: 16.10.2022).

31. Юдина И. А., Корякина Т. Г. К проблеме регионализации системы ранней помощи (на примере Республики Саха (Якутия)) // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №6 (79). – С. 297–300. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-regionalizatsii-sistemy-rannej-pomoschi-na-primere-respubliki-saha-yakutiya> (дата обращения: 17.10.2022).

32. Albia J. E., Chan, S.-J. Understanding regionalisation in Philippine higher education // Higher Education Evaluation and Development. – 2017. – Vol. 11. – No. 2. – Pp. 95–110. DOI: 10.1108/HEED-07-2017-0003.

33. Chou M. H., Ravinet P. The Rise of 'Higher Education Regionalism': An Agenda for Higher Education Research / Huisman, J., de Boer, H., Dill, D.D., Souto-Otero, M. The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. – London: Palgrave Macmillan, 2015. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_20.

34. Emmerich M. Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_14.

35. Jungermann A., Manitius V., Berkemeyer N. Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden // Journal for educational research online. – 2015. – Vol. 7. – No 1. – S. 14–48. DOI: 10.25656/01:11046.

36. Kantor V. Z., Nikulina G. V., Nikulina I. N. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude In Pupils With Vision Deficiency // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. – 2017. – Vol. 9 (10). – Pp. 1912–1917. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.e-library.ru/item.asp?id=31045803> (дата обращения: 16.10.2022).

37. Martínez S. S., Asorey M. F., Parrilla Á. Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle // Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. – 2019. – Vol. 8 (2). – Pp. 49–64. DOI: 10.15366/riejs2019.8.2.003.

38. Miyauchi H. A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment // Education Sciences. – 2020. – Vol. 10 (11). – No 346. DOI: 10.3390/educsci10110346.

39. Turri R. The Role of Regionalization in Public Education: senior theses. – Hartford: Trinity College, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://digitalrepository.trincoll.edu/theses/81> (дата обращения: 16.10.2022).

References

1. Baranova, M. L. (2005) *Proektirovanie i organizaciya regional'nyh sistem special'nogo obrazovaniya* [Design and organization of regional special education systems: dis. ... doc. ped. sciences]. Sankt-Peterburg. (In Russian).

2. Denisikina, V. Z. (2012) *Osoby obrazovatel'nye potrebnosti detej s narusheniem zreniya* [Special educational needs of children with visual disorders]. *Defektologiya – Defectology*. Vol. 6. Pp. 17–24. (In Russian).

3. Denisikina, V. Z. (2012) *Osoby obrazovatel'nye potrebnosti, obuslovlennye narusheniyami zreniya i ih vtorichnymi posledstviyami* [Special educational needs caused by visual disorders and their secondary consequences]. *Defektologiya – Defectology*. Vol. 5. Pp. 3–12. (In Russian).

4. Zhuravleva, I. A. (2002) *Regionalizaciya obrazovaniya, sushchnost' i konceptual'nye osnovaniya* [Regionalization of education, essence and conceptual foundations: dis. ... cand. philosophy sciences]. Irkutsk. (In Russian).

5. Zolotkova, E. V., Malysheva, M. I. (2016) *Regional'naya model' kompleksnogo soprovozhdeniya mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'noj organizacii* [Regional model of primary school students with disabilities' integrated support in educational organizations]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high technologies*. Vol. 5-2. Pp. 339–343. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35911> (accessed 16 October 2022). (In Russian).

6. Ivanova, A. V., Bugaeva, A. P. (2015) *Regionalizaciya matematicheskogo obrazovaniya v duhovno-nravstvennom stanovlenii podrastayushchego pokoleniya* [Regionalization of mathematical education in spiritual and moral formation of the younger]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high technologies*. Vol. 12-3. Pp. 497–501. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35301> (accessed 16 October 2022). (In Russian).

7. Kantor, V. Z., Nemirova, N. V., Kazankin, V. V. (2020) *Psihologo-pedagogicheskaya reabilitaciya kak praktika institucionalizirovannogo soobshchestva invalidov po zreniyu* [Psychological and pedagogical rehabilitation as practice of the institutionalized community of visually impaired people]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 2. Pp. 33–56. (In Russian).

8. Kantor, V. Z., Nikulina, G. V., Nikulina, I. N. (2021) *Uroven' razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov so zritel'noj nedostatochnost'yu v razlichnyh institucional'no-obrazovatel'nyh usloviyah* [Development of communicative competence in junior high school students with visual impairment in different institutional and educational

settings]. *Integraciya obrazovaniya – Integration of Education*. Vol. 2. Pp. 321–339. DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339. (In Russian).

9. Kobrina, L. M., Loginova, E. T., Nikulina, M. I. (2017) Opyt i perspektivy razvitiya obrazovatel'nyh sistem dlya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidov v Leningradskoj oblasti [Experience and prospects for the development of educational systems for persons with disabilities and the disabled in the Leningrad Region]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 4. Pp. 242–250. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-i-perspektivy-razvitiya-obrazovatelnyh-sistem-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidov-v-leningradskoy> (accessed 23 October 2022). (In Russian).

10. Koreneva, A. V., Devyatkov, T. N. (2021) *Regionalizaciya obucheniya russkomu yazyku kak uslovie formirovaniya kul'turovedcheskoj kompetencii* [Regionalization of teaching the Russian language as a condition for the formation of cultural competence] Moskva: Rusajns. (In Russian).

11. Korotkov, A. M., Sergeev, N. K. (2019) Regionalizaciya kak tendenciya razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya [Regionalization as a trend in the development of modern Russian education]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. Vol. 5 (138). Pp. 4–9. (In Russian).

12. Kuleshov, E. A. (2019) Rol' regionalizacii fizicheskogo obrazovaniya dlya ustojchivogo ekonomicheskogo razvitiya regiona (na primere Kuzbassa) [The role of regionalization of physical education for the sustainable economic development of the region (on the example of Kuzbass)]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki – Modern Science: actual problems of theory and practice*. Vol. 5. Pp. 65–68. (In Russian).

13. Listvin, A. A. (2012) Regionalizaciya professional'nogo obrazovaniya: mekhanizmy realizacii [Regionalization of Vocational Education: Implementation Mechanisms]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*. Vol. 3 (41). Pp. 162–165. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-professionalnoo-obrazovaniya-mekhanizmy-realizatsii> (accessed 18 October 2022). (In Russian).

14. Lopsonova, Z. B. (2014) Regionalizaciya sodержaniya doshkol'nogo obrazovaniya v usloviyah vvedeniya FGOS [Content regionalization of preschool education in context of Federal State Education Standard introduction]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya – BSU bulletin. Philosophy*. Vol. 4-1. Pp. 12–17. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-soderzhaniya-doshkolnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-vvedeniya-fgos> (accessed 18 October 2022). (In Russian).

15. Matais, M. I., Khachatryan, L. A. (2019) Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obucheniya detej s OVZ [Psychological and pedagogical support for the education of children with disabilities] *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social-Educational Idea*. Vol. 11. (6–1). Pp. 45–49. DOI: 10.17748/2075-9908-2019-11-6/1-45-49. (In Russian).

16. Medzhidova, S. G., Ihlazov, G. I., Ramzanova, R. M. (2019) Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie slabovidyashchih i nezryachih detej v obsheobrazovatel'noj shkole [Psychological and pedagogical support of diagnostic and visual children in a general educational school]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. Vol. 65–4. Pp. 316–318. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-slabovidyashchih-i-nezryachih-detey-v-obsheobrazovatelnoj-shkole> (accessed 22 October 2022). (In Russian).

17. Naumov, S. V. (2004) Regionalizaciya obrazovaniya i strategii upravleniya ego razvitiem [Regionalization of education and strategies of its management]. *Integraciya obrazovaniya – Integration of Education*. Vol. 4 (37). Pp. 11–18. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-i-strategii-upravleniya-ego-razvitiem> (accessed 19 October 2022). (In Russian).

18. Nemirova, N. V., Kantor, V. Z. (2020) *Issledovanie potrebnostej pedagogicheskikh kollektivov shkol v usloviyah institucionalizacii inklyuzivnogo obrazovaniya slepyh i slabovidyashchih* [Research on the needs of school teaching staff within the framework of institutionalization of inclusive education for the blind and visually impaired]. *Science for Education Today*. Vol. 3. Pp. 28–44. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.02]. (In Russian).

19. Nicolaeva, A.D., Chudinovskay, A. V. (2016) Regional'noe obrazovanie kak nauchno-pedagogicheskaya ka tegoriya [Regional education as a scientific educational category]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high technologies*. Vol. 12-2. Pp. 392–396. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36458> (accessed 18 October 2022). (In Russian).

20. Niyazova, A. A., Galaguzova, Y. N. (2018) Regionalizatsiya social'no-ekologicheskogo obrazovaniya: podhody i sodержanie [Regionalization of social and ecological education: approach and content]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. Vol. 2. Pp. 35–39. (In Russian).

21. Penina, T. A. (2008) *Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie regional'noj sistemy special'nogo obrazovaniya* [Organizational and pedagogical support of the regional system of special education: dis. ... cand. ped. sciences]. Sankt-Peterburg. (In Russian).

22. Rodin, M. V. (2014) *Osobennosti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya detej mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya v massovoj shkole* [Peculiarities of psychological and pedagogical support for the development of children of primary school age with visual impairments in a mass school: dis. ... cand. psychol. sciences]. Nizhnij Novgorod. (In Russian).

23. Saldaeva, O. V. (2008) O regionalizatsii hudozhestvennogo obrazovaniya. [On the regionalization of art education]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta – The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*. Vol. 7. Pp. 153–163. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-regionalizatsii-hudozhestvennogo-obrazovaniya> (accessed 18 October 2022). (In Russian).

24. Seregina, O. Y. (2020). *Regionalizatsiya sovremennogo doshkol'nogo obrazovaniya* [Regionalization of modern preschool education] *Regional'naya kul'tura kak komponent sodержaniya nepreryvnogo obrazovaniya* [Regional culture as a component of the content of continuous education]. Proceedings of the II All-Russian scientific-practical. conf. with international participation, dedicated to the 75th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War. Lipetsk, 25 Sept. 2020. Lipetsk: Publishing House of the Lipetsk State Pedagogical University. P. P. Semenov-Tyan-Shansky. Pp. 126–130. (In Russian).

25. Kantor, V.Z., Nikulina, G.V., Bykov, E.B. (2021) *Slepye i slabovidyashchie deti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kompleksnoe soprovozhdenie* [Blind and visually impaired children in the system of continuous education: comprehensive support]. Sankt-Peterburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University. (In Russian).

26. Samsonova, E. V. (2012) *Sozdanie special'nyh uslovij dlya detej s narusheniyami zreniya v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah* [Creation of special conditions for children with visual impairments in educational institutions]. Moskva: MGPPU. (In Russian).

27. Suvorina, N. P. (2021) *Psihologicheskoe soprovozhdenie slepyh i slabovidyashchih podrostkov po formirovaniyu YA-konceptcii kak faktora social'noj adaptatsii v shkole-internate* [Psychological support of blind and visually impaired teenagers for the formation of self-construction as a factor of social adaptation in a boarding school]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya – Bulletin of Psychological Practice in Education*. Vol. 18 (1). Pp. 71–80. DOI: 10.17759/bppe.2021180108. (In Russian)

28. Suvorova, I. V. (2014) *Regional'naya sistema obrazovaniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detej-invalidov v Tomskoj oblasti* [Educational system of handicapped and special needs children in Tomsk region]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. Vol. 6 (147). Pp. 131–138. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-sistema-obrazovaniya-detey-s-ogranichenymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-detey-invalidov-v-tomskoy-oblasti> (accessed 16 October 2022). (In Russian).

29. Trutneva, E. I., Mazepa, E. M. (2019) *Sistema psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v shkole-internate dlya slepyh i slabovidyashchih kak sredstvo socializatsii i integratsii lic s narusheniyami zreniya* [The system of psychological and pedagogical support in a boarding school for the blind and visually impaired as a means of socialization and integration of persons with visual impairments] Proceedings of the all-Russian. scientific-practical. conf Science and society. Novosibirsk, 25 May, 2019. Novosibirsk: ANO DPO SIPPISR. Pp. 146-152. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-v-shkole-internate-dlya-slepyh-i-slabovidyashchih-kak-sredstvo-sotsializatsii-i> (accessed 23 October 2022). (In Russian).

30. Shabanova, M. M., Alieva, R. R. (2010) *Regionalizatsiya obrazovaniya kak vazhnyj faktor sbalansirovannogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona* [Regionalization of education as an important factor in the balanced socio-economic development of the region]. *Gumanizatsiya obrazovaniya – Humanization of Education*. Vol. 1. Pp. 68–73. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-kak-vazhnyj-faktor-sbalansirovannogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona> (accessed: 16 October 2022). (In Russian).

31. Yudina, I. A., Koryakina, T. G. (2019) *K probleme regionalizatsii sistemy rannej pomoshchi (na primere Respubliki Saha (Yakutiya))* [The problem of regionalization of early

support system (on the example of the republic of Sakha (Yakutia)). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*. Vol. 6 (79). Pp. 297–300. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-regionalizatsii-sistemy-ranney-pomoschi-na-primere-respubliki-saha-yakutiya> (accessed 17 October 2022). DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10128. (In Russian).

32. Albia, J. E., Chan, S.-J. (2017) Understanding regionalisation in Philippine higher education. *Higher Education Evaluation and Development*. Vol. 11 No. 2. Pp. 95–110. DOI: 10.1108/HEED-07-2017-0003.

33. Chou, M.-H., Ravinet, P. (2015) The Rise of 'Higher Education Regionalism': An Agenda for Higher Education Research. 10.1007/978-1-137-45617-5_20.

34. Emmerich, M. (2010) Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor [Regionalization and school development: Educational regions as modernization approaches in the education sector]. DOI: 10.1007/978-3-531-18942-0_14.

35. Jungermann, A., Manitus, V., Berkemeyer, N. (2015) Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden [Regionalization in the school context. An overview of projects and research findings]. *Journal for educational research online*. Vol. 7. No 1. Pp. 14–48. DOI: 10.256656/01:11046.

36. Kantor, V. Z., Nikulina, G. V., Nikulina, I.N. (2017) The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude In Pupils With Vision Deficiency. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. Vol. 9 (10). Pp. 1912–1917. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31045803> (accessed 16 October 2022).

37. Martínez, S. S., Asorey, M. F., Parrilla, A. Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle [Participatory Research with Young People with Visual Impairment: When Exclusion and Inclusion Stories Hit the Streets]. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social – International Journal of Education for Social Justice*. Vol. 8 (2). Pp. 49–64. DOI: 10.15366/riejs2019.8.2.003.

38. Miyauchi, H. (2020) A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*. Vol. 10 (11). No 346. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>.

39. Turri, R. (2005) The Role of Regionalization in Public Education: senior theses. Hartford: Trinity College. Available at: <https://digitalrepository.trincoll.edu/theses/81> (accessed 16 October 2022).

Вклад соавторов

Кантор В. З.: формирование замысла и программы исследования, научное редактирование материала;

Никulina Г. В.: обоснование и отбор единиц анализа, тифлопедагогическая экспертиза эмпирических данных и их интерпретации;

Немирова Н. В.: реализация процедуры контент-анализа и первичное описание его результатов.

Co-authors' contribution

Kantor V. Z.: formation of the concept and research program, scientific editing of the material;

Nikulina G. V.: substantiation and selection of units of analysis, tiflopedagogic examination of empirical data and their interpretation;

Nemirova N. V.: the implementation of the content analysis procedure and the primary description of its results.

Сведения об авторах

|87|

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Никулина Галина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8601-8655, e-mail: gnikulina40@gmail.com

Немирова Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0674-5260, e-mail: nnemirova@yandex.ru

About the authors

Vitaly Z. Kantor, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Galina V. Nikulina, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8601-8655, e-mail: gnikulina40@gmail.com

Natalia N. Nemirova, Cand. Sci. (Sociol.), Associated Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0674-5260, e-mail: nnemirova@yandex.ru

*Поступила в редакцию: 26.10.2022
Принята к публикации: 07.11.2022
Опубликована: 29.12.2022*

*Received: 26 October 2022
Accepted: 07 November 2022
Published: 29 December 2022*



Роль межсенсорного восприятия в контексте компенсации зрительного дефекта слепых и слабовидящих детей

И. В. Литвиненко,³ И. В. Дамулин,² С. М. Лосева³

¹Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

²Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет),
Москва, Российская Федерация

³Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Дефицитарное развитие, обусловленное нарушениями зрительной системы, детерминирует своеобразие психического развития слепых и слабовидящих детей. Разработка теоретических основ проблемы компенсации слепоты и слабовидения, определение путей наиболее эффективного её осуществления, а также внедрение в практику обучения и воспитания лиц с нарушением зрения является важной задачей современных исследований. Пересмотр традиционных подходов, в том числе феноменов и явлений познавательной сферы человека, их осмысление в контексте проблем компенсации зрительного дефекта, метакогнитивных процессов и структур, тесно связаны с исследованиями в смежных науках. Один из таких феноменов синестезии, при которой происходит переход ощущений одного вида в другой, а точнее, при воздействии раздражителя одной модальности возникающее ощущение, вызывает ассоциативным путем ощущение в другой аналитической системе.

Материалы и методы. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников медико-психолого-педагогического характера, ориентированные на изучение тесной взаимосвязи компенсации и коррекции нарушений зрения у детей.

Результаты исследования. В настоящее время в современном мире актуальность вопросов, касающихся выявления путей и механизмов компенсации коррекции вторичных отклонений у слепых и слабовидящих детей, значительно возрастает. Изучение новых подходов и внедрение инновационных методов коррекции нарушений зрения позволяет существенно улучшить качество жизни больного ребенка. Для компенсации дефектов зрения большое значение имеет взаимодействие ощущений, в результате которого под влиянием деятельности одной аналитической системы повышается чувствительность другой. Часто вторичные ощущения (соощущения, синестезии) намного ярче и живее, чем первичные; они предоставляют дополнительные сигналы, помогают слепому и слабовидящему ребёнку вызвать реальные зрительные образы, а затем закрепить и восстановить в памяти информацию.

Обсуждение и выводы. Нарушения функций зрения приводят к сокращению и редуцированию (ослаблению) зрительных ощущений у частично зрячих и слабовидящих или полному их выпадению у тотально слепых. Роль восприятия, ощущения, соощущения является достаточно значимой в процессе познания мира. Особая роль в компенсации зрительных нарушений принадлежит психолого-педагогической коррекции, которая представляет собой систему мероприятий, направленных на преодоление недостатков психического и физического развития лиц с нарушениями зрения.

Ключевые слова: патология органов зрения, синестезии, мультисенсорная интеграция, сенсорные нарушения, сенсорная интеграция.

Для цитирования: Литвиненко И. В., Дамулин И. В., Лосева С. М. Роль межсенсорного восприятия в контексте компенсации зрительного дефекта слепых и слабовидящих детей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 88–102. DOI 10.35231/18186653_2022_4_88

The role of inter-sensory perception in the context of visual impairment compensation for blind and visually impaired children

Igor V. Litvinenko^{1,3}, Igor V. Damulin², Snezhana M. Loseva³

¹ S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg, Russian Federation

² I. M. Sechenov First Moscow State Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation (Sechenov University),
Moscow, Russian Federation

³ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. Deficient development caused by visual impairment determines the peculiarity of mental development of blind and visually impaired children. Elaboration of theoretical bases of the problem of blindness and visually impairedness compensation, determination of ways of its most effective realization as well as introduction into practice of teaching and education of visually impaired persons is an important task of modern research. The revision of traditional approaches, including phenomena and phenomena of human cognitive sphere, their comprehension in the context of problems of visual impairment compensation, metacognitive processes and structures is closely connected with the research in related sciences. One of such phenomenon is synesthesia, when there is a transition of sensations of one type to another, or more exactly, when exposure to stimulus of one modality causes an associative sensation in other analyzer system.

Materials and methods. In the course of the study we used theoretical methods of analysis of scientific sources of medical, psychological and pedagogical character, aimed at studying the close relationship between compensation and correction of visual impairment of children.

Results. At present in the modern world, the relevance of the issues concerning the identification of ways and mechanisms of compensation for secondary abnormalities in blind and visually impaired children is significantly increasing. The study of new approaches and introduction of innovative methods of visual impairment correction allows to improve significantly the quality of life of a sick child. To compensate for visual defects, the interaction of sensations is of great importance, as a result of which the activity of one analyzer system increases the sensitivity of the other. Often, secondary sensations (co-sensations, synesthesia) are much brighter and livelier than the primary ones; they provide additional signals, help a blind or visually impaired child evoke real visual images, and then fix and restore information in memory.

Discussion and conclusions. Visual disturbances lead to reduction and reduction (weakening) of visual sensations in partially sighted and visually impaired or to their complete loss in the totally blind. The role of perception, sensation, co-perception is quite important in the process of cognition of the world. A special role in the compensation of visual impairment belongs to psychological and pedagogical correction which is a system of measures directed to overcoming drawbacks of psychological and physical development of visually impaired persons.

Key words: visual pathology, synaesthesia, multisensory integration, sensory disorders, sensory integration.

For citation: Litvinenko, I. V., Damulin, I. V., Loseva, S. M. (2022). Rol' mezhsensornogo vospriyatiya v kontekste kompensacii zritel'nogo defekta slepy'x i slabovidyashhix detej [The role of inter-sensory perception in the context of visual impairment compensation for blind and visually impaired children]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 88–102. DOI 10.35231/18186653_2022_4_88 (In Russian).

90 | **Введение**

В психолого-педагогических исследованиях влияние зрительных патологий на познавательные процессы детей с нарушениями зрения, их личностное развитие, возможности социального включения и взаимодействия описано Р. Банзьявичене, Г. А. Буткиной, А. М. Виленской, И. П. Волковой, Т. П. Головиной, В. З. Денискиной, М. И. Земцовой, В. З. Кантором, А. Г. Литваком, Г. В. Никулиной, И. Н. Никулиной, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцевой, Э. М. Стерниной, Л. И. Плаксиной, В. А. Феоктистовой и др.

В целом особенности психофизического развития детей с нарушением зрения следующие:

- неполнота, неточность, замедленность зрительного восприятия;
- замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, снижении объема и устойчивости внимания;
- отмечается снижение остроты зрения и скорости переработки информации;
- представления об окружающем мире характеризуются неточностью и снижением количества и качества представлений о предметах и явлениях;
- характерны затруднения в овладении пространственными представлениями, в процессе микро- и макроориентировки, словесном обозначении пространственных отношений;
- память отличается медленным запоминанием, при этом с сильным утомлением, но информация дольше сохраняется в их памяти, зрительная память значительно ослаблена;
- сужение сферы чувственного познания у лиц с нарушением зрения обуславливает замедленность интеллектуального развития;
- своеобразие речевого развития проявляется некоторым снижением динамики в развитии и накоплении языковых средств и выразительных движений, в особенностях формирования речевых навыков, трудностях вербализации зрительных впечатлений и др.;
- наличие трудностей в овладении языковыми и неязыковыми средствами общения, осуществлении коммуника-

тивной деятельности, проявляется в трудностях восприятия, интерпретации продуцирования средств общения;

- слабое развитие моторной активности обнаруживается в осанке, походке, положении тела при ходьбе, двигательных навыках;

- нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в неуверенности, скованности, замкнутости, беспомощности в различных видах деятельности [12; 7–9; 14].

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия его образов [14].

При патологии зрительных функций компенсаторную роль берут на себя другие сохранные сенсорные системы организма. Зрительная кора организована по иерархическому принципу [20]. Выделяют два зрительных пути – вентральный (обеспечивающий идентификацию объекта) и дорсальный (в основном участвующий в процессе определения локализации этого объекта) [20]. Однако проведенное исследование показало, что подобное разделение является не совсем верным – эти два пути функционируют сочетано, дорсальный путь также участвует в определении предъявляемого зрительного стимула [20]. Ключевой областью, участвующей в процессах анализа зрительно-пространственной информации, считается медиальная теменно-затылочная кора, функции которой у человека сейчас активно изучаются [26]. Успехи нейронаук в когнитивной области и в понимании функций головного мозга преимущественно основаны на изучении случаев выпадения тех или иных функций. Однако не менее важным является изучение позитивных феноменов, к которым и относятся синестезии [25]. Исследование синестезии позволило ученым подойти к феномену восприятия как к механизму, который трансформирует содержание одной модальности в форму другой.

Результаты исследования

При «выпадении» зрительного анализатора изменяется система взаимодействия систем других модальностей, появляются особенности в процессе формирования образов, представлений и понятий, нарушается соотношение образно-

[92] го и понятийного мышления. Ребенок испытывает сложности в передвижении и освоении пространства [8].

Важной особенностью сенсорной организации при тяжелых нарушениях зрения являются определенные результаты взаимодействия ощущений разных модальностей. В результате такого взаимодействия под влиянием деятельности одной анализаторной системы повышается чувствительность другой системы: например, зрительная чувствительность у слепых и слабовидящих повышается под воздействием слабых звуковых раздражителей, а мышечно-суставные ощущения могут значительно повысить тактильную чувствительность. Результатом взаимодействия ощущений разных модальностей у слепых и слабовидящих может стать синестезия – возникновение ощущений в одной анализаторной системе при раздражении другой анализаторной системы [9].

Под синестезиями понимается неврологический феномен, проявляющийся ощущениями в иной модальности (кросс-модальные) или в ином месте (кросс-пространственные), нежели наносимое раздражение [19; 23–25; 27]. Стимуляция в одной модальности может сопровождаться ощущением в этой же модальности (например, ответ на один звук индивидуум воспринимает как другой звук), однако могут возникать и более сложные ощущения – в ответ на звук возникает ощущение в другой модальности, например определенный цвет [19; 23]. К синестезиям относят и феномены, проистекающие в одной модальности – например, когда контуры букв выглядят как цветные [25]. Таким образом, синестезии могут возникать в одной модальности («цветовые графемы – буквы и цифры») или в разных модальностях («цветные звуки»).

Возникшее в результате синестезии ощущение («конкурент») не ограничивается цветом. Например, это могут быть зрительные контуры, стоящие на одном месте или передвигающиеся. Кроме того, синестезии могут возникать в иной сенсорной модальности и носить различный эмоциональный характер. Еще более сложными вариантами синестезий являются случаи «возникновения пола у букв» (вне зависимости от рода слова, в котором эта буква располагается), а у цифр – «способность иметь собственное настроение и характер» (например, «цифра 4 – мрачная, а цифра 7 – непослушная») [25].

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, говоря о синестезиях, имеется в виду только возникновение необычных, как правило, однотипных, ощущений у психически, неврологически и соматически здоровых лиц [25].

Сам по себе феномен возникновения синестезий связан со многими аспектами когнитивной деятельности – перцепцией, вниманием, памятью и другими функциями, и, конечно, с особенностями развития индивидуума [25]. Можно предположить, что синестезии представляют собой нормальный этап развития синаптических связей у ребенка, включая связи между корковыми областями, в последующем дифференцирующимися в специфические унисенсорные области [22; 23]. При этом важно заметить, что связи, обуславливающие у ребенка возникновение синестезии, остаются и у взрослых, даже у тех, у кого никогда подобных ощущений не было (точнее, они не ощущали подобных феноменов) [22].

Феномен синестезии имеет место у зрячих людей с особыми способностями переносить впечатления с одного анализатора на другой. Например, так созданы цветомузыка и особые приемы поэтического творчества, в частности аллитерации в рамках звукового символизма. Физиологической основой синестезии служит поливалентность некоторых нейронов, принимающих импульсы от разных сенсорных систем [16].

Исследования феномена синестезий у лиц с нарушением зрения прослеживаются уже в 1782 г. Так, в «Письме о слепых в назидание зрячим» Д. Дидро появились рассуждения о возникающих у слепых ощущениях и о том, как возможно их комбинировать и как это осуществляют слепые. Продолжением его идей стала работа И. Г. Гердера «Пластика». В ней отмечается, что одно чувство зрения не позволяет «добраться до сути», оно «действует на плоскости», «играет и скользит по поверхности картин и красок» и, опираясь на другие чувства, заимствует у них «их вспомогательные понятия», составляя ту «основу, которую оно только озаряет своим светом» [4]. В этой работе И. Г. Гердер приводит факт соответствия звука трубы красному цвету у слепого человека [4].

Российские исследователи А. Р. Лурия, И. М. Фейгенберг отмечали, что упоминаемая в медицине синестезия подразумевает наличие у синестетика яркости впечатлений; произ-

94| вольности возникновения ощущений. Реальность ощущений может доходить до болезненного порога чувствительности; сопровождается феноменальной памятью [6].

У слепых и слабовидящих имеют место все виды синестезии. Так, фотизмы (световые) и хроматизмы (цветовые синестезии), возникающие под действием звуковых раздражителей, проявляются как у лиц с пониженной остротой зрения, так и у ослепших, имеющих зрительные представления. Кроме того, у незрячих часто наблюдаются тактильные синестезии – возникновение тактильных ощущений при звуковом раздражении; например, у некоторых слепых звук трубы вызывает ощущение прикосновения к зубцам пилы, звук флейты – ощущение холодных и гладких поверхностей и т.д. [7].

Делясь впечатлениями от прослушанных музыкальных произведений, незрячие часто рассказывают о том, что звуки у них ассоциируются с различными фигурами, животными или какими-либо явлениями природы. Это происходит потому, что их сенсорным анализаторам свойственна такая функция, как синестезия – межмодальное взаимодействие анализаторов [16].

Мультисенсорная обработка информации может улучшить точность восприятия, уменьшить время реакции и предоставить более полную информацию об объекте восприятия. В процессе мультисенсорной интеграции перцептивная информация, поступающая из унимодальных отделов, обрабатывается в мультимодальных ассоциативных зонах коры [10; 18]. Информация из унимодальных ассоциативных областей поступает в мультимодальные ассоциативные зоны коры, задача которых – объединение сенсорных модальностей. Эти ассоциативные мультимодальные области тесно связаны гиппокампом и особенно важны для решения двух задач: формирование единого целостного образа и участие восприятия в механизмах памяти. Таким образом, от механического давления на рецептор в коже до образа восприятия прикосновения к пальцу, например при рукопожатии, соматосенсорная информация обрабатывается в последовательных и параллельных путях, поступая от дорсального рога серого вещества спинного мозга до первичной соматосенсорной коры, затем через унимодальные ассоциативные области и, наконец, к мультимодальным ассоциативным зонам коры [18].

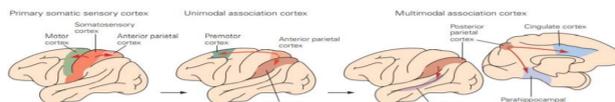


Рисунок. Первичные соматосенсорные зоны, унимодальные ассоциативные и мультимодальные ассоциативные области головного мозга [18]

Мультисенсорная интеграция определяется как изучение того, как мозг интегрирует и интерпретирует входные данные от нескольких унисенсорных систем. Исследования мультисенсорной интеграции часто выявляют односенсорные реакции двух или более первичных органов чувств (например, слуха и зрения), а затем сравнивают отдельные реакции с эффектами, наблюдаемыми при объединении входных сигналов. Между мультисенсорной и сенсорной интеграцией существует прочная концептуальная связь, теория и практика сенсорной интеграции были созданы американским психологом (трудотерапевтом) Э. Джин Айрес [17].

В современной отечественной образовательной практике обучения и воспитания детей слепых и слабовидящих особую популярность и распространение приобретает метод сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция является перспективным направлением коррекционной педагогики. Данный метод предполагает «стимуляцию работы органов чувств ребенка в условиях координации различных сенсорных систем» с целью оптимизации познания ребенком окружающего мира [1].

Сенсорная интеграция – это: 1) сенсорная регистрация – способность человеческого мозга воспринимать информацию от всех органов чувств; 2) сенсорная модуляция – вычленять наиболее значимую; 3) сенсорная интерпретация – суммировать и интерпретировать ее; 4) организация ответной реакции – организовывать и анализировать; 5) адаптивный ответ – способность вырабатывать ответную целенаправленную, эффективную, адекватную реакцию, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела, перцепцию, эмоции, мысли, поведение, речь [15]. Каждый адаптивный ответ рождает новые ощущения и способствует их интеграции.

Например, край чашки можно увидеть, а также потрогать – видение и прикосновение к краю чашки приведет к акти-

вазии нескольких чувств. Благодаря метамодальной организации мозга множественные чувства будут вызывать общие когнитивные формы для восприятия края чашки. Кроме того, сенсорные реакции снизу вверх модулируются нисходящими стимулами (например, памятью и вниманием), так что ранее приобретенные ассоциации могут усиливать мультисенсорные реакции соответствующие задаче [21].

Основная идея коррекционных технологий, основанных на сенсорной интеграции, – обеспечить возникновение сенсорных импульсов и контролировать их, особенно импульсы от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок мог самостоятельно и непринужденно формировать необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители, благодаря чему расширяются компенсаторные возможности высшей нервной деятельности и формируется база для обучения необходимым навыкам как в повседневной, так и в учебной деятельности [3].

Тифлопсихологи Б. Г. Ананьев, А. И. Зотов, А. Г. Литвак в своих исследованиях отмечают, что утраченные зрительные функции замещаются большей частью деятельностью тактильного и кинестетического анализаторов. У слабовидящих основным видом ощущений остаётся зрение [7].

Упорядочивание ощущений, получаемых из окружающего мира, осуществляется посредством игр и упражнений с использованием специального оборудования, воздействующего на все органы чувств детей [5]. Игры и упражнения, применяемые в сенсорной терапии, дарят ребенку новые ощущения, происходит их балансировка и развивается эффективная обработка сенсорных стимулов мозгом. Таким образом, сенсорная коррекция ребенка с нарушениями зрения через двигательные и игровые упражнения позволит решить следующие задачи:

- научить чувствовать свое тело и пространство вокруг;
- развивать зрительно-моторную координацию;
- формировать правильное взаимодействие рук и ног;
- развивать слуховое и зрительное внимание (при остаточном зрении);
- учить последовательно выполнять действия, разбивая их на ряд задач [3].

Джин Айрис определяла сенсорную интеграцию как неврологический процесс, который организует ощущения как от собственного тела, так и ощущения, возникающие в результате внешних воздействий.

Исследования Б. М. Теплова и его сотрудников убедительно показывают, что общий тип нервной системы у человека с парциальным типом сочетается, с особенностями силы, подвижности и взаимодействия нервных процессов в определенных областях коры головного мозга. Такое сочетание позволяет понять взаимосвязь между чувствительностью и соотношением в развитии отдельных видов чувствительности, т. е. между общими и особенными свойствами сенсорной организации человека. Поэтому индивидуальные различия чувствительности являются результатом совокупного действия общего и парциального типов нервной системы, структуры деятельности и накопления жизненного опыта [2].

Начинать работу надо не там, где ребенок нуждается в помощи, а там, где он чувствует себя уверенно и уравновешенно. Следует начинать с тех сенсорных каналов, которые достаточно развиты для работы с новыми стимулами.

Обсуждение и выводы

Успехи психологии, нейрофизиологии и медицины (неврологии, нейрохирургии) подготовили почву для развития новой дисциплины – нейропсихологии. Нейропсихология, изучающая связь между психическими функциями и отделами мозга, открывает перспективы использования нейропсихологических подходов в коррекционно-педагогической работе со слепыми и слабовидящими детьми.

Создание коррекционных технологий на основе метода сенсорной интеграции предусматривает развитие процессов компенсации, исправление и восстановление нарушенных функций, сглаживание недостатков познавательных процессов.

Феномен синестезии в настоящее время переживает период повышенного научного внимания. За длительный период его изучения сложились различные физиологические, психологические, философские и др. концепции о природе синестезии, однако на сегодняшний день общей теории о синестезии еще нет. Современная отечественная педагогическая наука определяет синестезию (от греч. *Synáisthesi*) как совместное

98] чувство, одновременное ощущение, как «явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действующий на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств» [11]. Таким образом, синестезия – это необычная связь ощущений, при которой восприятие определенных явлений и абстрактных понятий вызывает дополнительные нехарактерные для этих явлений сенсорные переживания в виде цвета, вкуса, прикосновения и т.д. Исследования вопросов, возникающих в ходе изучения синестезии, о том, как мозг объединяет информацию от различных сенсорных модальностей, называют межсенсорным восприятием или мультисенсорной интеграцией [13].

Феномен синестезии многосторонне и интенсивно изучается, направления его дальнейших исследований могут определяться множеством нерешенных, но интереснейших вопросов:

- в области медицины и психологии – возможность узнать новое о процессах и функциях головного мозга человека, психических процессах в целом;
- в области педагогики, в частности тифлопедагогики – это разработка новых методов, технологий, приёмов и средств и коррекционно-педагогического воздействия направленных на компенсацию нарушений зрения и их последствий.

Список литературы

1. Айрес Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. – М.: Теревинф, 2010. – 272 с.
2. Ананьев Б. Г. Теория ощущений / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 454 с.
3. Варенова Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции: сб. тр. фак-та специальной педагогики и специальной психологии. – Т. 2. Междунар. междузв. выпуск. – М.: МГПУ. – 2007. – С. 44–51.
4. Гердер И. Г. Избранные сочинения. – М.–Л.: Государственное издательство художественной литературы. – 1959. – С. 392.
5. Дети и сенсорная интеграция: сборник методических рекомендаций / авт.-сост. Т. А. Пескишева, О. Н. Беляева – Череповец, 2019. – 132 с.
6. Кузнецова Э. А. История изучения феномена синестезии: автореф. дис. кандидата психологических наук: 19.00.01 / Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО. – Казань, 2005. – 16 с.

7. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
8. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 324 с.
9. Литвак А. Г. Сорокин В. М., Головина Т. П. Практикум по тифлопсихологии: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 110 с.
10. Литвиненко И. В., Одинак М. М., Хлыстов Ю. В., Перстнев С. В., Федоров Б. Б. Эффективность и безопасность ривастигмина (экселона) при синдроме спутанности сознания в остром периоде ишемического инсульта // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2010. – Т. 110. – № 11–2. – С. 36–41.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
12. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. – М.: РАОИКП, 1999.
13. Синестезия: мнения и перспективы. / Антон Викторович Сидоров-Дорсо, Шон Эндрю Дэй (Sean Andrew Day, Ph.D.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 277 с.
14. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
15. Теречева М. Н., Павлова Л. Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 201–211.
16. Фадеева А. В., Кулева Э. В. О компенсаторной роли сохранных анализаторных систем у детей с отсутствием зрения // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: сб. материалов I Международной научной конференции, 23–24 апреля 2021 г. / под общ. ред. Т. Г. Визель. – М.: Когито-Центр – Московский институт психоанализа, 2021. – С. 150–155.
17. Camarata S., Miller L. J. and Wallace M. T. (2020) Evaluating Sensory Integration / Sensory Processing Treatment: Issues and Analysis. *Front. Integr. Neurosci.* DOI: 10.3389/fnint.2020.556660.
18. Gardner E. P., Johnson, K. O. The somatosensory system: receptors and central pathways. // *Principles of Neural Science*. 2013. No 5. – Pp. 475–495.
19. Gray J. Synesthesia: A Window on the Hard Problem of Consciousness / In: *Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience*. ed. by L. C. Robertson, N. Sagiv. Ch.8. – Oxford etc.: Oxford University Press, 2005. – Pp. 127–146.
20. Li J., Zhang Z., He H. Visual information processing mechanism revealed by fMRI data / In: *Brain Informatics and Health. International Conference, BIH 2016 Omaha, NE, USA, October 13–16, 2016 Proceedings*. G. A. Ascoli, Hawrylycz M., Ali H., Khazanchi D., Shi Y. (eds.). – Cham: Springer, 2016. – Pp. 85–93.
21. Lloyd-Esenkaya, T., Lloyd-Esenkaya, V., O'Neill, E. et al. Multisensory inclusive design with sensory substitution. *Cogn. Research* 5, 37 (2020). DOI: 10.1186/s41235-020-00240-7
22. Ayres J. Sensory integration and the child. – Los Angeles, 1979. – Pp. 1–269.
23. Maurer D., Gibson L. C., Spector F. Infant synaesthesia. New insights into the development of multisensory perception / In: *Multisensory Development*. Ed. by A. J. Bremner, D. J. Lewkowicz, C. Spence. Ch.10. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – Pp. 229–250.
24. Maurer D., Mondloch C. J. Neonatal Synesthesia: A Reevaluation / In: *Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience*. Ed. by L.C. Robertson, N. Sagiv. Ch.10. – Oxford etc.: Oxford University Press, 2005. – Pp. 193–213.
25. Rouw R., Scholte H. S., Colzoli O. Brain areas involved in synaesthesia: A review. *Journal of Neuropsychology*. 2011; No 5(2). – Pp. 214–242. DOI: 10.1111/j.1748-6653.2011.02006.x
26. Sagiv N. Synesthesia in Perspective / In: *Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience*. Ed. by L.C. Robertson, N. Sagiv. Ch.1. – Oxford etc.: Oxford University Press, 2005. – Pp. 3–10.
27. Tosoni A., Pitzalis S., Committeri G., Fattori P., Galletti C., Galati G. Resting-state connectivity and functional specialization in human medial parieto-occipital cortex. *Brain Structure and Function*. 2014. No 220(6). – Pp. 3307–3321. DOI: 10.1007/s00429-014-0858-x
28. Tyler C.W. Varieties of Synesthetic Experience / In: *Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience*. Ed. by L. C. Robertson, N. Sagiv. Ch. 3. – Oxford etc.: Oxford University Press, 2005. – Pp. 34–46.

References

1. Ayres, E. J. (2010) *Rebenok i sensor'naya integratsiya. Ponimaniye skrytykh problem razvitiya* [The child and sensory integration. Understanding the hidden problems of development]; perevod s angl. Yulii Dare. Moscow: Terevinf. (In Russian).
2. Anan'yev, B. G. (1961) *Teoriya oshchushcheniy* [Theory of sensations]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta. (In Russian).
3. Varenova, T. V. (2007) *Sozdaniye korrektsionno-razvivayushchikh tekhnologiy na osnove metoda sensor'noy integratsii* [Creation of correctional and developmental technologies based on the method of sensory integration]. Vol. 2. Moscow: MGPU. Pp. 44–51. (In Russian).
4. Gerder, I. G. (1959) *Izbrannyye sochineniya* [Selected writings]. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoye izdatel'stvo khudozhestvennoy literatury. (In Russian).
5. *Deti i sensor'naya integratsiya: sbornik metodicheskikh rekomendatsiy / avt.-sost. T. A. Peskischeva, O. N. Belyayeva* (2019) [Children and sensory integration]. Cherepovets. (In Russian).
6. Kuznetsova, E. A. (2005) *Istoriya izucheniya fenomena sinestezii* [The history of the study of the phenomenon of synesthesia]: avtoreferat dis. kandidata psikhologicheskikh nauk. Kazan'. (In Russian).
7. Litvak, A. G. (1998) *Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh* [Psychology of the blind and visually impaired]. St. Petersburg: Izdatel'stvo RGPU. (In Russian).
8. Litvak, A. G. (2006) *Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh* [Psychology of the blind and visually impaired]. St. Petersburg: KARO. (In Russian).
9. Litvak, A. G. Sorokin, V. M., Golovina, T. P. (1989) *Praktikum po tiflopsikhologii* [Workshop on tiflopsychology]. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russian).
10. Litvinenko, I. V., Odinak, M. M., Khlystov, YU. V., Perstnev, S. V., Fedorov, B. B. (2010) *Efektivnost' i bezopasnost' rivastigmina (ekselona) pri sindrome sputannosti soznaniya v ostrom periode ishemicheskogo insulta* [Efficacy and safety of rivastigmine (exelon) in the syndrome of confusion in the acute period of ischemic stroke]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. C.C. Korsakova – Journal of Neurology and Psychiatry*. C.C. Korsakov. Vol. 10. No 11–2. Pp. 36–41. (In Russian).
11. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya* [Pedagogy: Great Modern Encyclopedia] / sost. Ye. S. Rapatsevich (2005). Minsk: Sovremennoye slovo. (In Russian).
12. Plaksina, L. I. (1999) *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniyem zreniya* [Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment]. Moscow: RAOIKP. (In Russian).
13. *Sinesteziya: mneniya i perspektivy*. / Anton Viktorovich Sidorov-Dorsov, Shon Endryu Dey (Sean Andrew Day, Ph.D) (2019). Moscow: MGPPU. (In Russian).
14. Solntseva, L. I. (2000) *Tiflopsikhologiya detstva* [Typhlopsychology of childhood]. Moscow: Poligraf servis. (In Russian).
15. Terecheva, M. N., Pavlova, L. N. (2019) *Tekhnologiya sensor'noy integratsii v sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Technology of sensory integration in the socialization of children with disabilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. Pp. 201–211. (In Russian).
16. Fadeyeva, A. V., Kuleva, E. V. (2021) *O kompensator'noy roli sokhrannykh analizator'nykh sistem u detey s otsutstviyem zreniya* [On the compensatory role of intact analyzer systems in children with visual impairment]. *Defektologiya v svete sovremennykh neyronauk: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty – Defectology in the light of modern neurosciences: sb. materialov I Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 23–24 aprelya 2021 g. / pod obshch. red. T. G. Vizel'. Moscow: Kogito-Tsentri – Moskovskiy institut psikhoanaliza*. Pp. 150–155. (In Russian).
17. Camarata, S., Miller, L. J., Wallace, M. T. (2020) *Evaluating Sensory Integration / Sensory Processing Treatment: Issues and Analysis*. *Front. Integr. Neurosci.* DOI: 10.3389/fnint.2020.556660
18. Gardner, E. P., Johnson, K. O. (2013) *The somatosensory system: receptors and central pathways*. *Principles of Neural Science*. No 5. Pp. 475–495.
19. Gray, J. (2005) *Synesthesia: A Window on the Hard Problem of Consciousness / In: Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience*. Ed. by L.C. Robertson, N. Sagiv. Ch.8. Oxford etc.: Oxford University Press. Pp. 127–146.

20. Li, J., Zhang, Z., He, H. (2016) *Visual information processing mechanism revealed by fMRI data* / In: Brain Informatics and Health. International Conference, BIH 2016 Omaha, NE, USA, October 13–16, 2016 Proceedings. G.A. Ascoli, Hawrylycz M., Ali H., Khazanchi D., Shi Y. (eds.). Cham: Springer. Pp. 85–93.
21. Lloyd-Esenkaya, T., Lloyd-Esenkaya, V., O'Neill, E. et al. (2020) Multisensory inclusive design with sensory substitution. *Cogn. Research* No. 5, 37. DOI: 10.1186/s41235-020-00240-7 Ayres J. Sensory integration and the child. Los Angeles, 1979. Pp. 1–269.
22. Maurer, D., Gibson, L.C., Spector, F. (2012) *Infant synaesthesia. New insights into the development of multisensory perception* / In: Multisensory Development. Ed. by A. J. Bremner, D.J. Lewkowicz, C. Spence. Ch.10. Oxford: Oxford University Press. Pp. 229–250.
23. Maurer, D., Mondloch, C. J. (2005) *Neonatal Synesthesia: A Reevaluation* / In: Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience. Ed. by L. C. Robertson, N. Sagiv. Ch.10. Oxford etc.: Oxford University Press. Pp. 193–213.
24. Rouw, R., Scholte, H.S., Colzoli, O. (2011) *Brain areas involved in synaesthesia: A review*. Journal of Neuropsychology. No. 5(2). Pp. 214–242. DOI: 10.1111/j.1748-6653.2011.02006.x
25. Sagiv, N. (2005) *Synesthesia in Perspective* / In: Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience. Ed. by L. C. Robertson, N. Sagiv. Ch.1. Oxford etc.: Oxford University Press. Pp. 3–10.
26. Tsoni, A., Pitzalis, S., Committeri, G., Fattori, P., Galletti, C., Galati, G. (2014) Resting-state connectivity and functional specialization in human medial parieto-occipital cortex. *Brain Structure and Function*. No. 220(6). Pp. 3307–3321. DOI: 10.1007/s00429-014-0858-x
27. Tyler, C. W. (2005) *Varieties of Synesthetic Experience* / In: Synesthesia. Perspectives from Cognitive Neuroscience. Ed. by L. C. Robertson, N. Sagiv. Ch. 3. Oxford etc.: Oxford University Press. Pp. 34–46.

Вклад соавторов

Литвиненко И. В.: определение замысла исследования, разработка его теоретико-методологических основ и стратегии, медицинский аспект взаимосвязи компенсации и коррекции нарушений зрения у детей;

Дамулин И. В.: медицинский аспект взаимосвязи компенсации и коррекции нарушений зрения у детей;

Лосева С. М.: сбор и обработка материалов исследования, психолого-педагогический аспект взаимосвязи компенсации и коррекции нарушений зрения у детей.

Co-authors' contribution

Litvinenko I. V.: definition of the research concept, development of its theoretical and methodological foundations and strategy, medical aspect interrelations of compensation and correction of visual impairments in children.

Damulin I. V.: medical aspect interrelations of compensation and correction of visual impairments in children.

Loseva S. M.: collection and processing of research materials, psychological and pedagogical aspect interrelations of compensation and correction of visual impairments in children.

Об авторах

Литвиненко Игорь Вячеславович, доктор медицинских наук, профессор, Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова; Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Дамулин Игорь Владимирович: доктор медицинских наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет), Москва, Российская Федерация, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Лосева Снежана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID:0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik_73@mail.ru

About the authors

Igor V. Litvinenko, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, S. M. Kirov Military Medical Academy; Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Igor V. Damulin, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Sechenov University), Moscow, Russian Federation, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Snezhana M. Loseva, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik_73@mail.ru

Поступила в редакцию: 10.10.2022

Принята к публикации: 02.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 10 October 2022

Accepted: 02 November 2022

Published: 29 December 2022



Способы диагностики аутизма у детей

Ю. А. Фесенко

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

Введение. В статье рассматривается один из объективных методов диагностики аутизма и расстройств аутистического спектра в детском возрасте. Наглядно представлен современный способ нейрофизиологического исследования – кросскорреляционный градиентный анализ электроэнцефалограммы. Показано значимое различие в результатах такого исследования между нормально развивающимися детьми и их сверстниками, имеющими психические расстройства, в том числе и с аутизмом.

Результаты исследования. Описаны основные клинико-психологические особенности ребенка с ранним детским аутизмом (РДА), представлен новый подход к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра (РАС), применяемых во вновь принятой международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ-11).

Обсуждение и выводы. Обосновывается, что при аутизме и расстройствах аутистического спектра обнаруживаются нарушения связей между различными зонами коры головного мозга, и при более тонком анализе нарушений межструктурного взаимодействия возможен индивидуальный подбор психофармакологических препаратов и психокоррекционных методик для направленной коррекции выявленных нарушений.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, кросскорреляционный анализ, связи головного мозга, коррекция нарушений.

Для цитирования: Фесенко Ю. А. Способы диагностики аутизма у детей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 103–117. DOI 10.35231/18186653_2022_4_103

Ways to diagnose autism in children

Iurii A. Fesenko

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

Introduction. The article is devoted to one of the objective methods of diagnosis of autism and autism spectrum disorders in childhood. The modern method of neurophysiological research – cross-correlation gradient analysis of the electroencephalogram is clearly presented. A significant difference in the results of such a study is shown between normally developing children and their peers with mental disorders, including those with autism.

Results. The main clinical and psychological features of a child with early childhood autism (RDA) are described, a new approach to the diagnostic criteria of autism spectrum disorders (ASD) used in the newly adopted International Classification of Diseases of the 11th revision (ICD-11) is presented.

Discussion and conclusions. The presented work substantiates that in autism and autism spectrum disorders, there are violations of the connections between different areas of the cerebral cortex, and with a more subtle analysis of violations of interstructural interaction, individual selection of psychopharmacological drugs and psychocorrection techniques for the targeted correction of the identified disorders is possible.

Key words: autism, autism spectrum disorders, cross-correlation analysis, brain connections, correction of disorders.

For citation: Fesenko, Iu. A. (2022). Sposoby diagnostiki autizma u detey [Ways to diagnose autism in children]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 103–117. DOI 10.35231/18186653_2022_4_103 (In Russian).

Введение

Минимальная дисфункция мозга (МДМ) является патологической почвой для развития расстройств психоневрологического круга, что подтверждается микроневрологической симптоматикой, обнаруживаемой (особенно в детском возрасте) достоверно чаще у больных пограничными психическими расстройствами, чем в контрольных группах.

До последнего времени не существовало надежных объективных методик, наглядно показывающих результаты влияния резидуально-органических нарушений и минимальных дисфункций мозга на развитие функциональной деятельности головного мозга в целом.

Между тем межструктурное взаимодействие корковых зон головного мозга в той или иной степени может быть выявлено по результатам компьютерного градиентного кросскорреляционного анализа ЭЭГ-активности головного мозга.

Материалы и методы

Компьютерный кросскорреляционный анализ ЭЭГ дает принципиально новые возможности исследования процессов двух точек мозга: позволяет количественно оценить степень схождения процессов или их связи, выявить общие компоненты и их соотношение, а также временные отношения разных ритмов. Вычисление кросскорреляционной функции позволяет раскрыть механизмы и пути формирования функциональных связей между активностью разных отделов мозга. Для представления полученных результатов в наглядной форме используется метод проекции графов [5], отражающий динамику перемещения фокусов максимальной активности и сопряженного угнетения различных областей левого и правого полушарий головного мозга. На языке теории графов такие области обозначаются, соответственно, как точки «истока» и «стока».

В многолетних исследованиях кросскорреляционной активности в ЭЭГ у детей в норме и при развитии психических расстройств мы изучали наличие «истоков» и «стоков» в теменно-затылочную или нижнетеменную зону правого полушария головного мозга. Эта область коры головного мозга, согласно данным многих исследований [3; 6; 8; 10 и др.], игра-

[106] ет ведущую роль в развитии психики и интеллекта ребенка, а также имеет немаловажное значение при многих психических нарушениях во взрослом возрасте [1].

Результаты исследования

Как видно из представленных на рис. 1, данных усредненных более чем по 200 испытуемым (дети 3–11 лет), правая теменно-затылочная область в норме у практически здоровых детей, начиная с трехлетнего возраста, является областью истоков, что подтверждается результатами других исследований [7–9 и др.]. Тонкие стрелки на графиках обозначают кросскорреляции со значением от 0,3 до 0,5, а более толстые – выше 0,5. Направление стрелок характеризуют опережение в работе той структуры, откуда стрелка исходит («исток»).

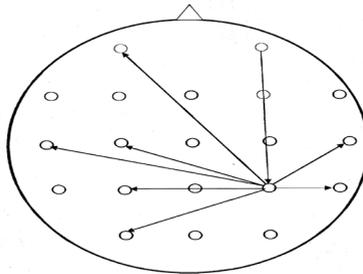


Рис. 1

Совершенно иная картина наблюдается при анализе ЭЭГ у больных пограничными психическими расстройствами детей того же возраста. На рис. 2 представлены статистически усредненные результаты по 400 пациентам в возрасте 3–11 лет с психическими расстройствами (пограничными – заикание, тики, энурез, СДВГ, задержка речевого развития, и психическим расстройством более «тяжелого» регистра – аутизмом). Как видно из рисунка, полученные данные кросскорреляционного анализа связей между структурами головного мозга отличаются от нормы по нескольким параметрам.

Во-первых, и это характерно для большинства пограничных психических расстройств, практически отсутствуют связи

теменно-затылочной области правого полушария головного мозга с передними (лобными) структурами. Во-вторых, количество значимых связей (с коэффициентом корреляции более 0,3) теменно-затылочной области с другими структурами резко уменьшается. В-третьих, и это характерно в большей степени для речевых нарушений, изменяется направление связей: из центра «истока», в норме, теменно-затылочная зона правого полушария превращается в центр «стока». Таким образом, налицо наличие сопряженного торможения теменно-затылочной зоны правого полушария головного мозга и ограничение связей этой зоны с другими структурами, способными снять или уменьшить такое торможение.

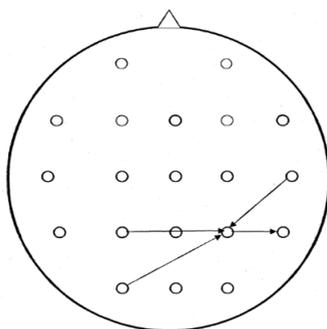


Рис. 2

Компьютерный кросскорреляционный анализ ЭЭГ крайне эффективен в сложных для диагностики случаях, например, при отграничении аутизма от нормального развития ребенка, от ОНР и других пограничных состояний, когда, несмотря на достаточно очевидные внешне отклонения психического развития, диагноз вызывает сомнения. Именно тогда признаки нарушений кросскорреляционных отношений между структурами головного мозга могут иметь решающее значение для правильной постановки диагноза в самом раннем возрасте.

Если удастся зарегистрировать ЭЭГ (многие из таких пациентов активно сопротивляются любым попыткам надеть на них шлем и установить электроды), фиксируется практиче-

108

ски полное отсутствие альфа-ритмической активности. В фоновой записи наблюдаются генерализованные вспышки высокоамплитудной низкочастотной активности в диапазоне дельта и нижнего тета-ритмов, чередующиеся со вспышками острых волн в передних и центральных отведениях.

На рис. 3 приведен фрагмент фоновой ЭЭГ больной В.У. (2 года 8 мес.), страдающей аутизмом. Как видно из представленных данных, в затылочных отведениях фоновой записи фиксируется альфа-подобная ритмическая активность в диапазоне 6,5 Гц, имеющая асимметрию в сторону правого полушария головного мозга. В лобных отведениях регистрируется диффузная активность, по амплитуде на порядок меньшая, чем основная активность, равномерно представленная на частотах от 2 до 7,5 Гц.

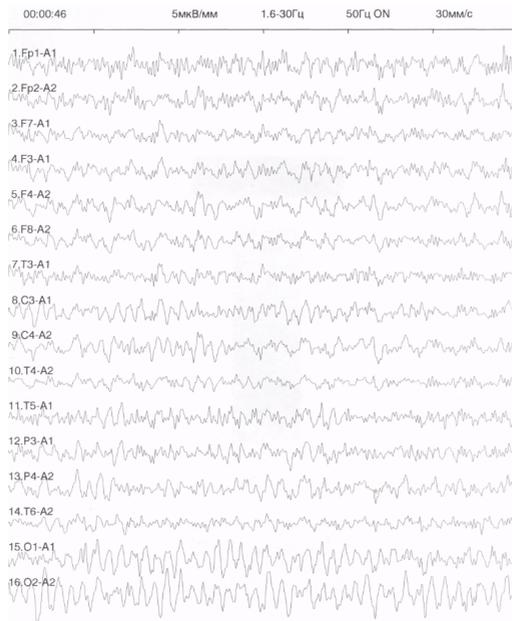


Рис. 3

На рис. 4 и 5 приведены результаты кросскорреляционного анализа ЭЭГ этой пациентки. Кросскорреляционный анализ показывает практическое отсутствие межполушарных

связей между теменно-затылочными зонами правого и левого полушарий, а также значительное обеднение таких связей теменно-затылочной зоны правого полушария с лобными и височными областями головного мозга обоих полушарий по сравнению с нормой. На первой минуте анализа имеются фрагменты, характеризующие достаточно полное межструктурное взаимодействие. Однако и здесь присутствует ряд особенностей: многие отношения синфазны, т. е. нет опережения ни одного из полушарий, они работают как бы независимо. Такие отношения совершенно несвойственны для работы мозга здоровых детей.

В конце первой минуты взаимодействия резко нарушаются и в дальнейшем не восстанавливаются. Мозг погрузился в хаос индивидуальной работы отдельных структур. Кроме того, в явном виде существует нарушение межполушарного взаимодействия (рис. 5), особенно между теменно-затылочными и височными областями мозга, что также нехарактерно для здорового ребенка.

Поведение ребенка соответствует отмеченным особенностям межструктурного взаимодействия. Он совершенно не вступает в контакт с посторонними людьми, не смотрит в глаза спрашивающего, производит вначале впечатление глухонемого, хотя предварительное обследование сурдолога не выявило каких-либо отклонений ни со стороны слуховых, ни со стороны речевых органов. Внешне девочка очень спокойна, замкнута, как будто погружена в какие-то собственные мысли.

Итак, исходный материал условной «нормы» служит базой компьютерной диагностики для отграничения нормы от патологии в спорных случаях.

В качестве примера на рис. 6 приведены компьютерные кросскоррелограммы ЭЭГ относительно здорового ребенка мужского пола Б. Ю. (2-х лет 10 мес.). Расчеты выполнены по отношению к теменно-затылочной зоне правого полушария, о чем говорилось выше. Как видно из представленных данных компьютерной обработки, на большинстве последовательных фрагментов все анализируемые межструктурные связи полноценны (сходны с усредненными для здоровых детей – рис. 1) и имеют значения коэффициентов кросскорреляции больше 0,3, что отражается наличием на рисунках соответствующих графов.

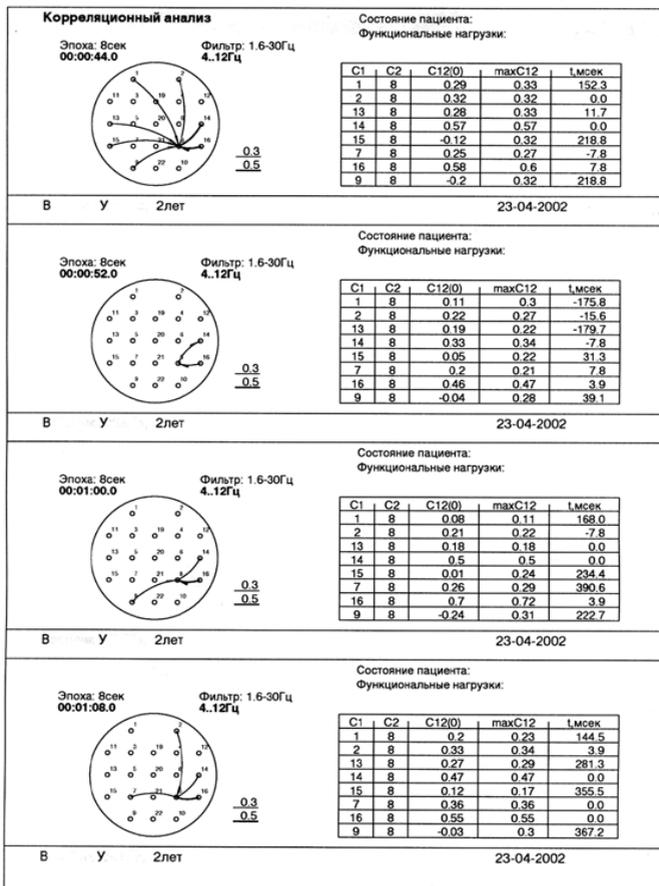


Рис. 4

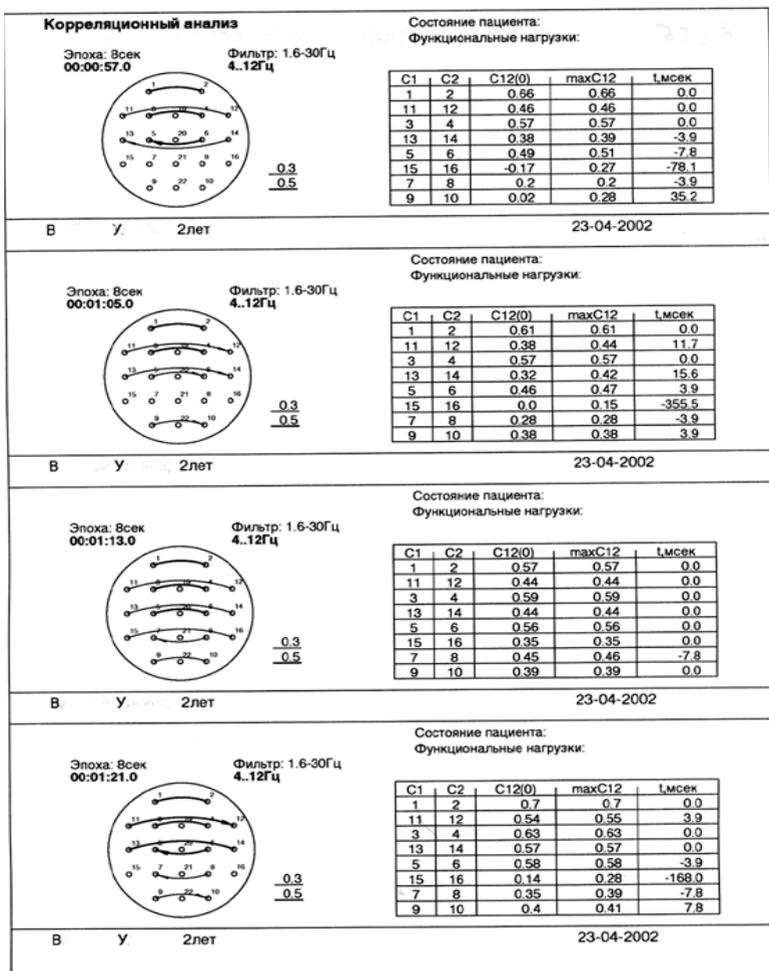


Рис. 5

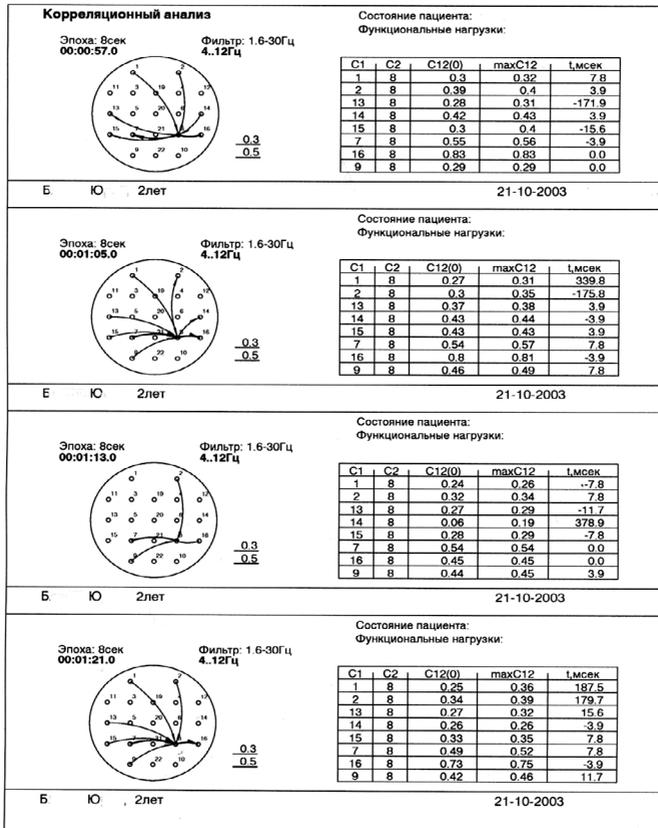


Рис. 6

Ребенок был обследован в связи с жалобами родителей на гиперактивность. Однако тесты в ходе обследования показали, что двигательная активность ребенка находится в пределах нормы и не попадает в разряд патологии по квалификации МКБ-10 или DSM-IV.

Обсуждение и выводы

В современных диагностических справочниках термина «аутизм» стараются избегать ввиду некоторой его неопределенности. Однако вопросы терминологии до сих пор остаются

дискуссионными [2]. В классификации DSM-IV это заболевание кодируется под номером 299.00 как «Аутистическое расстройство» в разделе «Расстройства младенческого, детского или подросткового возраста. Общие расстройства развития».

Диагностическую путаницу усугубляет нелегитимное использование термина РАС (расстройство аутистического спектра), появившегося несколько лет назад, термина, которым пытаются (по разным причинам!), заменить классический диагноз: РДА (ранний детский аутизм), основные клинические проявления которого давно описаны классиками детской психиатрии. Коротко напомним их: ребенок с аутизмом не только не стремится к общению с другими детьми, но тщательно избегает его, как избегает и общения со взрослыми, даже самыми близкими. Ребенок погружается в мир собственных переживаний, уходит от действительности, теряет внешнюю выразительность в проявлении чувств и эмоций. Появляется четко выраженное стремление избавиться от всяких внешних воздействий, в том числе и от положительных (такое поведение резко отличает этих больных от других с органическими поражениями мозга и умственной отсталостью).

На разных возрастных этапах развития ребенка аутизм проявляется по-разному, но имеет общую особенность: *распад* (временный или прогрессирующий длительное время) *уже достигнутых нормальных поведенческих и двигательных реакций*. Так, в период развития от нескольких месяцев до 3-х лет процесс болезни начинается с падения активности, жизнерадостности, угасания реакции на родных. Реакции оживления и интереса на новые раздражители заменяются безучастностью. «Большую часть времени дети проводят в бездействии, лежа, сидя, устремив безразличный взгляд в пустоту» [2, с. 34]. В год и позднее наблюдается возвращение к примитивным двигательным реакциям более раннего этапа развития: кружение, покачивание туловищем, потряхивание кистями рук и т. п. Причем эти реакции не связаны с какой-либо целенаправленной необходимой деятельностью ребенка. Возникшая ранее нормальная речь постепенно становится все более и более примитивной. Укорачиваются фразы, наблюдается повтор одних и тех же слов, выражений. Постепенно личные местоимения по отношению к себе заме-

няются местоимениями второго или третьего лица. Меняется тембр голоса. Со временем утрачивается коммуникативное значение речи.

Описанные регрессивные изменения происходят достаточно быстро – в течение 3–6 месяцев. Между двумя и пятью годами обычно наступает стабильность состояния, и клиническую картину составляют отсутствие контактов с родными, утрата речевых функций и стереотипные движения.

Сходное развитие процесса, в основе которого лежит распад сформированных навыков и речи, наблюдается с началом болезни и в более старшем возрасте (с 3 до 6 лет и старше). Ранее спокойные дети без видимых причин проявляют частые истерические реакции с элементами разрушительства и агрессии, часто плачут, становятся капризными и упрямыми. У них нарушается речь, внимание, развивается быстрая утомляемость при выполнении самых легких заданий. Смена заданий не повышает работоспособности. Нарушается сон: появляются страшные сновидения (черти, инопланетяне, роботы, волки и т.п.), ухудшается засыпание (часто дети отказываются уснуть, объясняя это страхом перед своими сновидениями), сон прерывается криком и плачем. Часто появляются гиперкинезы, тики, усиливаются вегетативные симптомы (потливость, понижение температуры кожи рук и ног, побледнение лица, тошнота и др.). «Дети отказываются от общения со сверстниками, родными, погружаются в мир аутистических фантазий примитивного содержания» [2, с. 51].

Особое внимание привлекают нарушения двигательных реакций. Аутичные дети находятся либо в состоянии отрешенного покоя, либо в состоянии непрерывного движения. Обычно двигательная активность состоит из непрерывной ходьбы (чаще всего по кругу) и дополняющих ее движений рук, совершенно не свойственных нормальной ходьбе: потирание руки об руку, перебирающие движения пальцами рук, переплетение пальцев в различных вариантах (иногда совершенно невообразимых и трудноповторимых), потряхивание кистями рук, вращения кистей рук. Равномерная и размеренная ходьба неожиданно сменяется ускоренной, или прыжками, сопровождаемыми крыловидными взмахами рук. Движения практически невозможно прервать ни уговорами, ни угроза-

ми, а часто даже силой. Создается впечатление, что ребенок находится в состоянии своеобразного гипнотического транса и действует, как робот, управляемый неведомыми нам силами. Примечательно, что некоторые дети активно двигаются в течение всего дня (а иногда и нескольких дней!), не проявляя видимых признаков утомления.

В принятой в начале 2022 г. новой классификации МКБ-11 (ICD-11) [4] термин РАС обрел официальный статус. В гл. 06: Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития РАС помещены в диагностическую рубрику 6A02, в подразбюках которой оказались расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и с легким нарушением речевой функции и без него (6A02.0); с нарушением интеллектуального развития и с легким нарушением речевой функции и без него (6A02.1); без нарушения интеллектуального развития и с нарушением речевой функции (6A02.2); с нарушением интеллектуального развития и с нарушением речевой функции (6A02.3); с нарушением интеллектуального развития и с отсутствием речевой функции (6A02.4). В общем, «и вашим, и нашим»! И при этом – истинный детский аутизм (РДА) в классификации отсутствует!

Обобщая представленные нейрофизиологические данные, можно констатировать, что во всех случаях резидуально-неврологических (пограничных) расстройств, как и при аутизме и расстройствах аутистического спектра обнаруживаются в явном виде нарушения связей между различными зонами коры головного мозга большого ребенка, выявляемые по результатам кросскорреляционного анализа ЭЭГ. В большей степени такие нарушения связаны с лобными отведениями, но в ряде случаев (например при аутизме) могут быть предметом более тонкого анализа нарушения межструктурного взаимодействия, на основе которого возможен индивидуальный подбор психофармакологических препаратов и психокоррекционных методик для направленной коррекции выявленных нарушений.

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. – М.: Медицина, 2000. – 496 с.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
3. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка. – М.: Владос, 2000. 144 с.
4. Международная классификация болезней (11 пересмотр) (МКБ 11) Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация. – М.: КДУ, Университетская книга, 2021. – 432 с.
5. Павлова Л. П., Романенко А. Ф. Системный подход к психофизиологическому исследованию мозга человека. – Л.: Наука, 1988. – 213 с.
6. Фарбер Д. А., Дубровинская Н. В. Формирование психофизиологических функций в онтогенезе // Механизмы деятельности мозга человека. – Л.: Наука, 1988. – С. 426–454.
7. Фесенко Ю. А. Между здоровьем и болезнью (клинические и психолого-педагогические аспекты диагностики и коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья): моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. – 220 с.
8. Хризман Т. П. Развитие функций мозга ребенка. – Л.: Наука, 1978. – 143 с.
9. Шеповальников А.Н. Функциональная асимметрия мозга при нарушениях речевого развития. – М.: Наука, 1992. – 260 с.
10. Flor-Henry P. Cerebral basis of psychopathology. Wright, Boston etc., 1983. 357 p.

References

1. Aleksandrovskij, YU. A. (2000) *Pogranichnye psichicheskie rasstrojstva* [Borderline mental disorders]. Moscow: Medicina. (In Russian).
2. Bashina, V. M. (1999) *Autizm v detstve* [Autism in childhood]. Moscow: Medicina. (In Russian).
3. Dubrovinskaya, N. V., Farber, D. A., Bezrukih, M. M. (2000) *Psihofiziologiya rebenka* [Psychophysiology of the child]. Moscow: Vlados. (In Russian).
4. *Mezhdunarodnaya klassifikaciya boleznej (11 peresmotr) (МКБ 11) Glava 06.* (2021) *Psichicheskie i povedencheskie rasstrojstva i narusheniya nejropsicheskogo razvitiya. Statisticheskaya klassifikaciya* [Mental and behavioral disorders and disorders of neuropsychic development. Statistical classification]. Moscow: KDU, Universitetskaya kniga. (In Russian).
5. Pavlova, L. P., Romanenko, A. F. (1988) *Sistemnyj podhod k psihofiziologicheskomu issledovaniju mozga cheloveka* [A systematic approach to the psychophysiological study of the human brain]. Leningrad: Nauka. (In Russian).
6. Farber, D. A., Dubrovinskaya, N. V. (1988) *Formirovanie psihofiziologicheskikh funkcij v ontogeneze* [Formation of psychophysiological functions in ontogenesis]. *Mekhanizmy deyatel'nosti mozga cheloveka*. Leningrad: Nauka. Pp. 426–454. (In Russian).
7. Fesenko, YU. A. (2009) *Mezhdu zdorov'em i boleznyu (klinicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty diagnostiki i korrekcii narushenij u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya)* [Between health and disease (clinical and psychological-pedagogical aspects of diagnosing and correcting disorders in children with disabilities)]: monogr. St. Petersburg: LGU im. A. S. Pushkina. (In Russian).
8. Hrizman, T. P. (1978) *Razvitie funkcij mozga rebenka* [Development of the child's brain functions]. Leningrad: Nauka. (In Russian).
9. Shepoval'nikov, A. N. (1992) *Funkcional'naya asimmetriya mozga pri narusheniyah rechevogo razvitiya* [Functional brain asymmetry in speech development disorders]. Moscow: Nauka. (In Russian).
10. Flor-Henry, P. (1983) *Cerebral basis of psychopathology*. Wright, Boston etc.

Об авторе

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, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X, e-mail: yaf1960@mail.ru

About author

Iurii A. Fesenko, Dr. Sci. (Med.), Chief Researcher of the Research Laboratory of Inclusive and Special Education, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X e-mail: yaf1960@mail.ru

Поступила в редакцию: 07.10.2022

Принята к публикации: 02.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 07 October 2022

Accepted: 02 November 2022

Published: 29 December 2022



Развитие восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Е. А. Кронштатова

*Череповецкий государственный университет,
Череповец, Российская Федерация*

Введение. В статье рассматривается развитие восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Представлен результат констатирующего эксперимента. Выделены типологические группы и предложены основные направления работы.

Материалы и методы. В данном исследовании были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ проблемы развития восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования посредством изучения педагогической, психолого-педагогической литературы.

Результаты исследования. В проведённом нами исследовании было доказано, что у учащиеся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья представляют собой неоднородную группу по состоянию процессов восприятия и понимания литературных текстов, что требует разработки соответствующей коррекционно-развивающей программы и проведения дифференцированной коррекционно-развивающей работы.

Обсуждение и выводы. Показано, что коррекционно-развивающая программа дает позитивное влияние на процессы восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: понимание, восприятие, инклюзивное образование, литературный текст, ограниченные возможности здоровья.

Для цитирования: Денисова О. А., Леханова О. Л., Кронштатова Е. А. Развитие восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 118–134. DOI 10.35231/18186653_2022_4_118

Original article
UDC 376
DOI 10.35231/18186653_2022_4_118

Development of perception and understanding of literary texts by primary school children with disabilities in inclusive education

Olga A. Denisova, Olga L. Lehanova, Ekaterina A. Kronshtatova

*Cherepovets State University,
Cherepovets, Russian Federation*

Introduction. The article examines the development of perception and understanding of literary texts by primary school children with disabilities in inclusive education; presents the result of an ascertaining experiment; typological groups are identified and the main areas of work are presented.

Materials and methods. In this study, the following research methods were applied: theoretical analysis of the problem of the development of perception and understanding of literary texts by primary school children with disabilities in inclusive education, through the study of pedagogical, psychological and pedagogical literature.

Results. In our study, it was found that primary school students with disabilities represent a heterogeneous group according to the state of the processes of perception and understanding of literary texts, which requires the development of an appropriate correctional and developmental program and differentiated correctional and developmental work.

Discussion and conclusions. The article shows that the correctional and developmental program gives a positive impact on the processes of perception and understanding of literary texts by children of primary school age with disabilities in inclusive education.

Key words: understanding, perception, inclusive education, literary text, limited health opportunities.

For citation: Denisova, O. A., Lehanova, O. L., Kronshtatova, E. A. (2022) Razvitiye vospriyatiya i ponymaniya literaturnykh tekstov det'mi mladshego shkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of perception and understanding of literary texts by children of primary school age with disabilities in inclusive education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 118–134. DOI 10.35231/18186653_2022_4_118 (In Russian).

Введение

В целом основу коммуникации, жизни человеческого общества и отдельного индивидуума в социуме представляет собой понимание и восприятие речи. В. П. Белянин¹, Л. А. Чистович², А. А. Леонтьев [6] и др. достаточно долгое время исследуют восприятие и понимание речи как одно из ключевых понятий в области гуманитарных исследований.

Формирование духовных ценностей начинается с дошкольного возраста через активное познание окружающего мира. При переходе на школьный этап обучения картина мира усложняется, увеличивается и расширяется объем знаний об окружающем мире. Убеждения, представления меняются и обогащаются (Молдавская Н. Д. [7]). В полном объеме работа с литературными текстами заложена в ФГОС НОО³, в программе упор делается на полнофункциональное восприятие обучающимися начального общего образования того или иного текста (М. П. Воюшина [3], М. Р. Львов⁴, Л. Н. Рожина⁵, О. И. Никифорова⁶, И. Ю. Кулагина⁷, А. М. Антипова⁸ и др.).

У детей с ограниченными возможностями здоровья восприятие и понимание литературных текстов имеют свои особенности, такие как низкий уровень владения фразовой речью, низкая информативность и фрагментарность высказывания. При пересказе текста у них выпадают значимые части, отсутствует правильность и логичность событий, зачастую обучающиеся не могут определить главных героев, не понимает тему и рему произведения, скрытый смысл в большей степени недоступен и др. (Л. Б. Халилова [10], А. С. Володина [2], М. П. Воюшина [3], В. В. Знаков [4] и др.).

В психолингвистике и в целом в психолого-педагогической литературе нет достаточного объема знаний об особен-

¹ Белянин В. П. Психолингвистика: учеб. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.

² Чистович Л. А., Кожевников В. А. Восприятие речи. В кн.: Руководство по физиологии. Физиология сенсорных систем. Л., 1972. Ч. 2. С. 427–514.

³ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

⁴ Львов М. Р., Рамзаева Т. Г. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие. М., 1979.

⁵ Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками: (II–VII кл.). М.: Педагогика, 1977. 176 с.

⁶ Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 2012. 152 с.

⁷ Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М.: Изд-во РОУ, 1996. С. 116–122.

⁸ Антипова А. М. Восприятие художественного произведения читателем-школьником как научная проблема. [Электронный ресурс]. URL: <http://uchitel.uss.dvfu.ru> (дата обращения: 02.05.2021).

ностях развития восприятия и понимания литературных текстов у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, существуют работы, которые представлены в исследованиях Ю. А. Шулекина [12], Е. А. Чаладзе [11].

Из-за неполноты исследования сущности развития восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования существует противоречие между значимостью процессов восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста, их несформированностью у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования и недостаточной методической разработанностью проблемы, что определяет актуальность исследования.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, определении типологических групп по уровню сформированности восприятия и понимания литературных текстов, в разработке и реализации коррекционно-развивающей программы по развитию восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Мы выдвигаем следующие гипотезы:

1. У детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья восприятие и понимание литературных текстов характеризуется сюжетно-событийным уровнем восприятия и простейшим типом понимания, что проявляется в фрагментарности восприятия и отсутствии целостности восприятия текстов; слабости абстрагирующего и обобщающего восприятия; непонимании значений и смысла некоторых слов; низкой информативности восприятия; нарушении понимания последовательности и логики событий и др.

2. Имеющиеся недостатки требуют разработки коррекционно-развивающей программы, включающей блоки игр, заданий и упражнений на развитие восприятия и понимания литературных текстов и коррекцию имеющихся нарушений

[122]

в состоянии данных процессов; календарно-тематическое планирование; модель реализации программы в условиях инклюзивного образования.

3. Проведение коррекционно-развивающей работы позволит улучшить качественные характеристики состояния восприятия и понимания литературных текстов у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Предполагается, что особенности работы по преодолению этих нарушений заключаются в выявлении типологических групп, а также в направленной коррекционно-развивающей работе.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой нами были определены основные задачи исследования:

1. Проанализировать лингвистические, психолингвистические и психолого-педагогические источники, раскрывающие наиболее значимые аспекты восприятия и понимания литературных текстов в психолого-педагогической литературе.

2. Осуществить подбор диагностического инструментария для изучения особенностей восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

3. Осуществить экспериментальное исследование по выявлению уровня восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

4. Осуществить анализ полученных результатов, на основании результатов выявить и описать основные особенности восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования; определить типологические группы младших школьников с ОВЗ по состоянию восприятия и понимания литературных текстов.

5. Разработать методические рекомендации коррекционно-развивающей работы по развитию восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в ус-

ловиях инклюзивного образования для учителей начальных классов.

6. Разработать коррекционно-развивающую программу и экспериментально проверить результативность коррекционно-развивающей работы по развитию восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Обзор литературы

На данный момент в психолого-педагогической литературе существует единство взглядов на особенности восприятия и понимания речи, которые рассмотрены в трудах Л. А. Чистович¹, В. П. Белянина², А. А. Леонтьева [6], В. П. Глухова³ и др. Авторы утверждают, что восприятие речи представляет собой неоднородный многоплановый процесс.

Исследований по проблеме понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования представлены в работах таких авторов, как В. П. Глухов, В. К. Воробьева⁴, О. А. Алексеева [1], И. Ф. Марковская⁵, М. Г. Ивлева [5], Л. И. Плаксина⁶, Л. Б. Халилова [10]. Авторы в своих работах утверждают, что общим у детей с ОВЗ является то, что смысловые высказывания отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, низкой информативностью, смысловыми пропусками, ошибками и др.

Но в основном особенности восприятия и понимания литературных текстов у каждой нозологической группы будут проявляться свои, у одной группы они будут ярко выражены, у другой сглажены.

По мнению И. Ф. Марковской⁷, главная причина возникновения трудностей младших школьников с ЗПР в процессе

¹ Чистович Л. А., Кожевников В. А. Восприятие речи. В кн.: Руководство по физиологии. Физиология сенсорных систем. Л., 1972. Ч. 2. С. 427–514.

² Белянин В. П. Психолингвистика: учеб. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.

³ Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель, 2005. 311 с.

⁴ Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ, 2016. 158 с.

⁵ Марковская И. Ф. Клиническая и нейропсихологическая диагностика детей с ЗПР. М., 1993.

⁶ Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. М.: РАОИКП, 1999.

⁷ Марковская И. Ф. Клиническая и нейропсихологическая диагностика детей с ЗПР. М., 1993.

[124] понимания и восприятия литературных текстов – особенности их познавательной и регулятивной деятельности. Невысокая познавательная активность учащихся с ЗПР приводит к тому, что они отстают по уровню развития лексической, грамматической и семантической сторон речи.

Н. К. Сорокина исследует процесс понимания и восприятия литературных текстов детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на примере текстов народных сказок [8]. Детям с нарушениями интеллекта легче понять народные сказки, потому что используется фольклорный стиль, повторы, много разнообразных выразительных средств речи, сказки достаточно простые, естественные и создают положительный аффективный фон. У умственно отсталых обучающихся при восприятии данных сказок наблюдаются трудности установления контекстных связей, установки всесторонних логических связей, целостного восприятия текста, установления причинно-следственных связей и др.

По мнению Н. С. Жуковой¹, для того чтобы понять содержание текста, нужно, чтобы у ребенка был сформирован определенным резерв слов, которые он понимал. А у детей с ОНР словарный запас ограничен, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предмета, качественные характеристики предметов, им сложно подобрать обобщающее слово и др.

Из-за нарушенного зрительно анализатора у детей проявляются разнообразные речевые отклонения, которые выражаются в нарушении всех компонентов языковой системы. У детей данной группы наблюдаются нарушения словарно-семантической стороны речи, формализм употребления значительного количества слов связан с конкретными чувственными характеристиками.

По мнению Л. И. Плаксиной², из-за недостаточно развитого словарного запаса обучающиеся не понимают значение некоторых слов и из-за этого теряют смысл предложения, в результате рассказы детей становятся информативно бедными, им достаточно трудно удержать последовательность,

¹ Жукова Н. С. Формирование устной речи. М., 2013. 55 с.

² Плакшина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. М.: РАОИКП, 1999.

логичность текста. В итоге речь становится сбивчива, отрывочна, непоследовательна.

В своей работе М. Л. Любимов¹ пишет, что у детей с нарушениями слуховой функции структурно смысловая сторона речи неполноценна, в результате обучающиеся испытывают в целом трудности в развитии восприятия и понимания литературных текстов. Бедный словарный запас и трудности в понимании слов иногда ставят под вопрос в целом понимание информации ребенком. Данный процесс нужно развивать с самого раннего возраста.

Материалы и методы

На основе теоретического анализа по проблематике исследования был проведен констатирующий эксперимент, который был осуществлен в три этапа: предварительный, основной, заключительный.

Предварительный: создание диагностических групп на основании заключений территориально-медико-педагогической комиссии.

Основной этап исследования был направлен на получение сведений об уровне развития восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Методы: педагогический эксперимент.

Заключительный этап предполагал обобщение результатов констатирующего эксперимента, выделение типологических групп младших школьников с ОВЗ по уровню развития восприятия и понимания литературных текстов.

Анализ восприятия и понимания литературных произведений младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья мы разделили на две большие категориальные группы. К первой группе мы отнесли восприятие текста, ко второй – понимание текста.

Исследуя уровня развития восприятия литературных текстов, мы опирались на работы таких авторов, как Л. Б. Халилова

¹ Любимов М. Л. Особенности восприятия и воспроизведения текста слабослышащими школьниками: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 2003. 21 с.

[126]

[10], Л. М. Гурович¹, Г. В. Чиркина², Н. А. Мастюкова³, В. В. Знаков [4], В. В. Строгонова [9].

В настоящее время понимание учащимися литературных текстов является одной из актуальных проблем школьного обучения. В данный момент к метапредметным умениям отнесли умение понимать текст, вычленять из него информацию различного типа. Понимание, по М.Р. Львову⁴, означает уяснение значения каждого слова, оттенки значений, переносные слова, общий смысл, его тема и главная мысль. Для диагностики восприятия текста мы адаптировали методику Г. И. Богина⁵ и Ю. Н. Караулова⁶.

Результаты исследования

Констатирующий эксперимент осуществлялся в МАОУ «ЦО им. И.А. Милютина», СП «Школа №23», г. Череповец, Вологодская область. В нем участвовало 36 учащихся с ОВЗ: 6 учащихся – с тяжелым нарушением речи, 18 учащихся – с задержкой психического развития, 3 учащийся – с нарушением опорно-двигательного аппарата, 6 учащихся – с расстройством аутистического спектра, 3 учащийся – с нарушенным слухом (тугоухость).

Полученные данные констатирующего эксперимента позволили сделать ряд существенных выводов: по результатам диагностического исследования уровня сформированности восприятия художественного произведения мы выделили три уровня: низкий (сюжетно-событийный), средний (констатирующий) и высокий (идейно-эстетический).

Преобладающий уровень восприятия оказался сюжетно-событийный, на данном уровне смысловое восприятие нецелостное, учащиеся не могут выразить свои впечатления. Дети не могут оценить мотивы и поступки героев. При обозначении эмоций героев ученики затрудняются в подборе языковых средств (на данном уровне находятся учащиеся

¹ Гурович Л. М. и др. Ребенок и книга: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова; под ред. В. И. Логиновой. М.: Просвещение, 1992. 64 с.

² Чиркина Г. В. Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

³ Марковская И. Ф. Клиническая и нейропсихологическая диагностика детей с ЗПР. М., 1993.

⁴ Львов М. Р., Рамзаева Т. Г. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие. М., 1979.

⁵ Богин Г. И. Типология понимания текста: учеб. пособие. Калинин: КГУ, 1986.

⁶ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.

с РАС, ЗПР и с нарушенным слухом). Единственный учащийся с НОДА показал высокий результат из-за сохранности познавательной и речевой сферы. Остальные учащиеся с ТНР и с ЗПР находятся на отметке «констатирующий», для которого характерно: учащийся способен уловить смену настроения, в правильной последовательности восстанавливает последовательность событий, но без помощи взрослого не может поразмышлять над текстом. Обоснованно оценивает мотивы и поступки героев, опирается на свой опыт.

Обобщение результатов исследования предполагало определение типологических групп, выявленных у школьников с ограниченными возможностями здоровья. В ходе анализа полученных данных выяснилось, что дети с ОВЗ составляют неоднородную группу по развитию восприятия и понимания литературных текстов. В соответствии с этим нами была предпринята попытка осуществить анализ типологии имеющих нарушения.

В соответствии с результатами анализа современной научной литературы, а также полученными в ходе экспериментального исследования данными, нами было выделено четыре группы развития восприятия и понимания литературных текстов обучающимися младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (см. табл.).

Таблица
Типологические группы развития восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

	Восприятие	Понимание	Нозология
Нулевой уровень	Учащиеся не воспринимают текст ни в печатном, ни в устном формате	Учащиеся не понимают текст ни в печатном, ни в устном формате	1. РАС (низкий уровень экспрессивной речи) (Вариант обучения 8.2) 2. НС – нарушение слуха (тугоухость 3 степени, низкий уровень экспрессивной речи) – Вариант обучения 2.2
Критический уровень	Учащиеся не могут определить основную мысль и тему произведения. Понять позицию автора обучающиеся не могут, помощь не принимают. Им не удается оценить целостно мотивы и поведения героев. Причинно-следственная связь недоступна	На данном уровне понимание литературных текстов недоступно. Учащиеся или совсем не отвечают, или же говорят «Не знаю». Бедный опыт, так как ребенку нужно произвести перефразировку текста или эквивалентную замену одних слов другими, близкими его опыту	1. ЗПР (Вариант обучения 7.2)

Недостаточный уровень	Учащиеся не всегда определяют основную мысль и тему произведения. Используя помощь взрослого обучающиеся, могут, не вникая в подробности, оценить мотивы и поступки героев. Но целостность картины недоступна. Не всегда верно устанавливают причинно-следственные связи между событиями	Учащиеся устанавливают связи только между отдельными фактами, не видят глубинного смысла произведений. При организации необходимой помощи дают ответы на поставленные вопросы	1. РАС (Вариант обучения 8.2) – сохранный уровень экспрессивной речи. 2. ТНР (Вариант обучения 5.1). 3. ЗПР (Вариант обучения 7.1)
Достаточный уровень	Учащиеся определяют основную мысль и тему произведения. Позиция автора понимается целостно, обучающиеся правильно и полно оценивают мотивы и поступки героев. Могут найти и объяснить скрытый смысл, дают правильные характеристики героям. Причинно-следственные связи устанавливают правильно	Самостоятельно дают ответы на поставленные вопросы. Раскрывают суть проблемы полностью	4. НОДА (Вариант обучения 6.1.)

На нулевом уровне находятся учащиеся с РАС и с нарушенным слухом – развитие экспрессивной речи находится на низком уровне. Дети с трудом говорят, свободной речи практически нет – в основном отраженная речь. Самостоятельно фразу составить не могут. Единственное, что сделал учащийся с РАС, это правильно разложил сюжетные картинки.

На критическом уровне находятся дети с ЗПР, обучающиеся по адаптированной программе (7.2). Они не могут выделить правильно героев, не понимают смысл произведений, не могут пересказать текст, который проходят по программе начального образования. В результате мы можем сделать вывод, что для того, чтобы учащемуся правильно и полно понимать и воспринимать текст, должен быть сохранный интеллект и сохранный уровень речевого развития.

На недостаточном уровне находятся учащиеся с ТНР и ЗПР (по варианту обучения 7.1). Они выделяют героев, поверхностно понимают позицию автора, проявляют какие-то эмоции, могут пересказать текст сокращенно. И со стимулирующей помощью могут ответить на вопросы.

Высокий уровень (достаточный) показал учащийся с нарушением опорно-двигательного аппарата. У него сохранный интеллект и сохранный уровень речевого развития, богатый словарный запас и высокий уровень познавательной

деятельности. Учащийся с легкостью ответил на все вопросы, пересказал текст, эмоции его были правильные и в нужное время. Также поразило то, что желал он не как все – «денег», а то, что ему действительно необходимо – ноги.

Обсуждение и выводы

Основные направления работы были сформированы исходя из результатов констатирующего эксперимента и сводятся к следующим вариантам:

1. Разработка игр, заданий и упражнений, направленных на развитие восприятия литературных текстов у детей с ОВЗ.

2. Разработка игр, заданий и упражнений, направленных на понимание литературных текстов у детей с ОВЗ.

3. Разработка игр, заданий и упражнений, направленных на развитие вариативных блоков, связанных с формированием значимых для развития понимания и восприятия речи элементов.

4. Разработка календарно-тематического планирования для детей с низким уровнем сформированности экспрессивной речи (РАС, НС) на коррекционно-развивающих занятиях с учителем-логопедом.

5. Разработка календарно-тематического планирования для детей с относительно сохранным уровнем сформированности экспрессивной речи (ТНР, ЗПР, НОДА) на коррекционно-развивающих занятиях с учителем-логопедом.

6. Разработка методических рекомендаций для учителей начальных классов (для использования на уроках литературного чтения и русского языка), работающих в инклюзивных классах.

7. Разработка модели коррекционной программы по развитию восприятия и понимания литературных текстов.

Включение в коррекционно-педагогическую работу по совершенствованию восприятия и понимания литературных текстов обучающимися младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось через организационно-деятельностную модель коррекционно-развивающей работы.

Организационно-деятельностная модель коррекционно-развивающей работы (рис. 1).

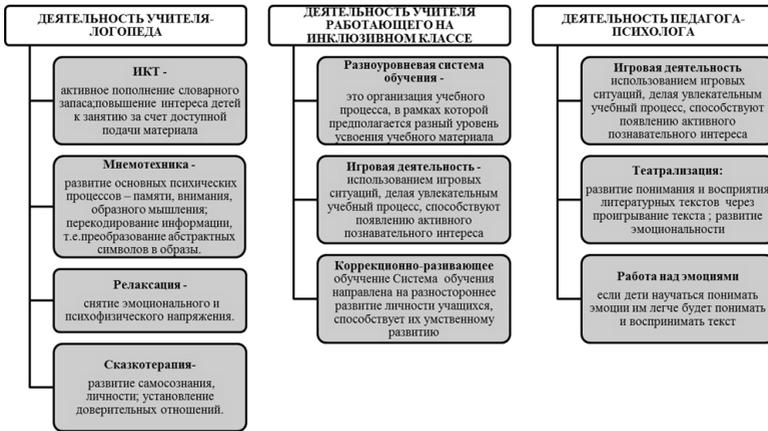


Рис. 1. Модель коррекционно-развивающей работы

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил оценить результативность формирующего эксперимента (рис. 2, 3).

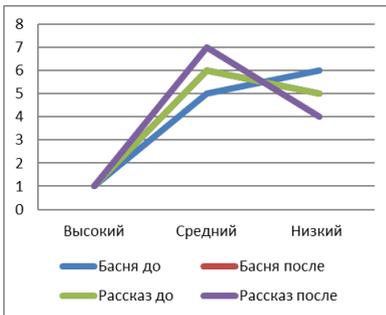


Рис. 2. Восприятие

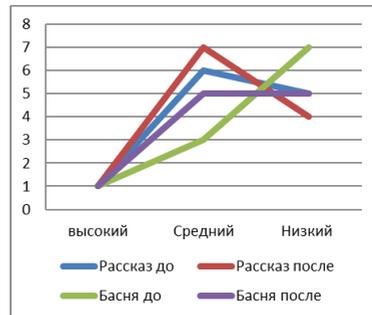


Рис. 3. Понимание

Наиболее значимая динамика появилась у учащихся с нарушенным слухом в результате целенаправленной работы. Мы пришли к выводу, что текст в устной форме учениками не воспринимается, но если текст будет состоять из нераспространенных предложений, и к каждому предложению будет дана картинка, то они смогут ответить на вопросы по тексту, пересказать текст. Неравномерность динамики показали учащиеся

с ЗПР, некоторые из них перешли на уровень выше – «констатирующий» уровень восприятия и «анализирующий» уровень понимания. В результате их эмоциональные реакции стали точечными, они могут устанавливать последовательность событий, определить мотивы героев, выделить героев. Также есть учащиеся уровня восприятия, которых остался сюжетно-событийном, а понимание осталось простейшим. Учащиеся не могут прослушать текст, ответить на вопросы затрудняются, это говорит о том, что познавательные процессы, такие как память, мышление, воображение, сильно нарушены.

Учащиеся с РАС с сохранным уровнем экспрессивной речи динамики не показали, потому что одной из особенностей таких детей является детализация (учащийся не может выделить начало, середину и конец текста, так как для него все важно), а также отсутствие эмоциональных проявлений. Учащимся с трудом дается выделение мотивов и поступком героев.

На высоком уровне остался один учащийся с НОДА. Это связано с тем, что при сохранном интеллекте и уровне речевого развития восприятие и понимание литературных текстов остается сохранным.

Перспективы дальнейшей работы видятся в продолжении коррекционно-развивающей работы с учащимися по повышению их уровня развития восприятия и понимания литературных текстов.

В заключение подводятся итоги исследования, делается вывод о том, что в проведенном констатирующем эксперименте проблема развития восприятия и понимания литературного текста детьми младшего школьного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования приобрела теоретическую значимость и нашла конкретное практическое решение.

В проведенной нами работе было доказано, что обучающиеся младшего школьного возраста с ОВЗ представляют собой неоднородную группу по состоянию процессов восприятия и понимания литературных текстов, что требует разработки соответствующей коррекционно-развивающей программы и проведения дифференцированной коррекционно-развивающей работы.

Реализованный формирующий эксперимент доказал, что коррекционно-развивающая программа оказывает позитив-

ное влияние на процессы восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Список литературы

1. Алексеева О. А. Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с ЗПР // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2-3. – С. 114–121.
2. Володина А. С., Халилова Л. Б. Стратегии смыслового восприятия текста младшими школьниками в условиях нормы и речевой патологии // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №12 – С. 90–95.
3. Воюшина М. П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения // Начальная школа. – 2004. – №3. – С. 39–41.
4. Знаков В. В. Понимание как проблема психологии мышления // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 18–24.
5. Ивлева М. Г. Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 148–154.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2013. – 214 с.
7. Молдавская Н. Д. Литературное развитие младших школьников в процессе обучения: теоретические вопросы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
8. Сорокина Н. К. Особенности чтения и понимания литературных текстов учащимися вспомогательной школы: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978. – 184 с.: ил. Специальная психология (психология слепых, глухонемых и умственно отсталых детей).
9. Строганова В. В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998.
10. Халилова Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия. – М, 1997. – С. 227–240.
11. Чаладзе Е. А., Ганиева Р. И. Формирование процессов понимания прозаических текстов детьми с общим недоразвитием речи // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 122–128.
12. Шулекина Ю. А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии): монография. – LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. – 218 с.

References

1. Alekseyeva, O. A. (2011) Osobennosti ponimaniya teksta syuzhetnykh zadach mladshimi shkol'nikami s ZPR [Features of understanding the text of plot tasks by younger schoolchildren with mental retardation]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities*. No 2-3. Pp. 114–121. (In Russian).
2. Volodina, A. S., Khalilova, L. B. (2010) Strategii smyslovogo vospriyatiya teksta mladshimi shkol'nikami v usloviyakh normy i rechevoy patologii [Strategies for the semantic perception of the text by younger schoolchildren in the conditions of norm and speech pathology]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. No 12. Pp. 90–95. (In Russian).
3. Voyushina, M. P. (2004) Formirovaniye sistemy chitatel'skikh umeniy v protsesse analiza khudozhestvennogo proizvedeniya [Formation of a system of reading skills in the process of analyzing a work of art]. *Nachal'naya shkola – Primary School*. No 3. Pp. 39–41. (In Russian).

4. Znakov, V. V. Ponimaniye kak problema psikhologii myshleniya [Understanding as a problem of the psychology of thinking]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No 1. Pp. 18–24. (In Russian).

5. Ivleva, M. G. (2016) Sostoyaniye smyslovogo chteniya u obuchayushchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [The state of semantic reading among students with mental retardation]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Scientific and Pedagogical Review*. No 3(13). Pp. 148–154. (In Russian).

6. Leont'yev, A. A. (2013) YAzyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moskva: Prosveshcheniye. (In Russian).

7. Moldavskaya, N. D. (2002) *Literaturnoye razvitiye mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya: teoreticheskiye voprosy* [Literary development of younger schoolchildren in the learning process: theoretical issues]: dis. ... d-ra ped. nauk. Moskva. (In Russian).

8. Sorokina, N. K. (1978) *Osobennosti chteniya i ponimaniya literaturnykh tekстов uchashchimsya vspomogatel'noy shkoly* [Peculiarities of reading and understanding of literary texts by students of an auxiliary school]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moskva. (In Russian).

9. Stroganova, V. V. (1998) *Formirovaniye navykov ponimaniya teksta u uchashchikhsya nachal'nykh klassov shkoly dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi* [Formation of text comprehension skills in primary school students for children with severe speech disorders]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moskva. (In Russian).

10. Khalilova, L. B. (1997) Semanticheskiye narusheniya i puti ikh preodoleniya u detey s rasstroystvami rechi [Semantic disorders and ways to overcome them in children with speech disorders]. *Psikholingvistika i sovremennaya logopediya – Psycholinguistics and modern speech therapy*. Pp. 227–240. (In Russian).

11. Chaladze, Ye. A., Ganiyeva, R. I. (2015) Formirovaniye protsessov ponimaniya prozaicheskikh tekстов det'mi s obshchim nedorazvitiyem rechi [Formation of the processes of understanding prose texts by children with general underdevelopment of speech]. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik – Volga Pedagogical Bulletin*. No 4. Pp. 122–128. (In Russian).

12. Shulekina, YU. A. (2011) *Psikholingvisticheskiy analiz smyslovogo vospriyatiya rechevogo vyskazyvaniya (v usloviyakh rechevoy patologii)* [Psycholinguistic analysis of the semantic perception of speech utterance (under conditions of speech pathology)] monografiya. LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG. (In Russian).

Вклад соавторов

Соавторство неделимое

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, e-mail: denisova@inbox.ru

Леханова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, e-mail: lehanova@mail.ru

Кронштатова Екатерина Андреевна, старший лаборант, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, e-mail: kronshatowa.yek@yandex.ru

About authors

Olga A. Denisova, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, e-mail: denisova@indox.ru

Olga L. Lekhanova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Deputy Director of Resource Center of the Northwestern Federal District, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, e-mail: lehanovao@mail.ru

Ekaterina A. Kronshtatova, Senior Assistant, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, e-mail: kronshtatowa.yek@yandex.ru

Поступила в редакцию: 17.11.2022

Принята к публикации: 30.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 17 November 2022

Accepted: 30 November 2022

Published: 29 December 2022



Технология формирования инклюзивной культуры преподавателей*

О. А. Денисова, О. Л. Леханова,
В. Н. Поникарова, Т. В. Гудина

*Череповецкий государственный университет,
Череповец, Российская Федерация*

Введение. В статье раскрываются специфика формирования инклюзивной культуры педагогов четырех образовательных ступеней (детский сад, школа, СПО, вуз). Подчеркивается, что понятие «инклюзивная культура» имеет неоднозначную трактовку, является основой современного общества и отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Материалы и методы. Экспериментальное изучение было реализовано на базе ряда образовательных учреждений Вологодской области. В исследовании особенностей инклюзивной культуры педагогов были использованы такие методы, как опрос, анкетирование, тестирование, экспертная оценка. Тестовые методики представлены и доступны на информационно-аналитическом портале «ПЕРСПЕКТИВА-PRO».

Результаты исследования. Выявлены компоненты инклюзивной культуры и даны их качественные характеристики, типология уровней, которая складывалась из личностной готовности к инклюзии, оценки инклюзивной компетентности, готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью. На основании анализа результатов обследования разработаны специфические профили по каждому уровню инклюзивной культуры педагогов на различных ступенях образования, дана их краткая характеристика.

Обсуждение и выводы. Таким образом, внедрение опыта инклюзии требует реструктуризации культурно-образовательного пространства и учебно-коррекционного процесса организации, обеспечивающей право каждого человека на полноценное образование, вне зависимости от его адаптивных возможностей, личностных психофизических особенностей развития.

Ключевые слова: инклюзивная культура, компоненты культуры, типология инклюзивной культуры, особенности формирования.

Для цитирования: Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В., Технология формирования инклюзивной культуры преподавателей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 135–145. DOI 10.35231/18186653_2022_4_135

* Исследование выполнено в рамках гранта «Развитие регионального информационно-аналитического портала "ПЕРСПЕКТИВА-PRO" с применением технологии искусственного интеллекта как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья», договор № 22 от 10 декабря 2021 г.
© Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В., 2022

Original article
UDC 376
DOI 10.35231/18186653_2022_4_135

Technology for forming an inclusive culture of teachers

Olga A. Denisova, Olga L. Lehanova,
Valentina N. Ponikarova, Tat'yana V. Gudina

*Cherepovets State University,
Cherepovets, Russian Federation*

Introduction. The article reveals the specifics of the formation of an inclusive culture of teachers at four educational levels (kindergarten, school, secondary vocational education, university). It is emphasized that the concept of "inclusive culture" has an ambiguous interpretation, is the basis of modern society and attitudes towards people with disabilities and disabilities.

Materials and methods. The experimental study was implemented on the basis of a number of educational institutions of the Vologda region. In the study of the features of the inclusive culture of teachers, methods such as a survey, questioning, testing, and peer review were used. Test methods are presented and available on the Information and Analytical Portal "PERSPEKTIVA-PRO.

Results. The authors identified the components of an inclusive culture and gave their qualitative characteristics, a typology of levels, which consisted of personal readiness for inclusion, assessment of inclusive competence, readiness to accompany persons with disabilities and disabilities. Based on the analysis of the results of the survey, specific profiles were developed for each level of the inclusive culture of teachers at various levels of education, their brief description.

Discussion and conclusions. Thus, the introduction of the experience of inclusion requires the restructuring of the cultural and educational space and the educational and correctional process of the institution, which ensures the right of every person to a full-fledged education, regardless of his adaptive capabilities, personal psychophysical characteristics of development.

Key words: inclusive culture, components of culture, typology of inclusive culture, features of formation.

For citation: Denisova, O. A., Lehanova, O. L., Ponikarova, V. N., Gudina, T. V. (2022) Tekhnologiya formirovaniya inkluzivnoy kultury prepodavateley [Technology for forming an inclusive culture of teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 135–145. DOI 10.35231/18186653_2022_4_135 (In Russian).

Введение

Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отмечается интенсивным становлением культуры взаимодействия с данным контингентом и декларирует ценностное, профессионально-личностное отношение педагогов.

Культура как философская категория отражает определенный исторический этап развития общества, выделяет и описывает целевые ориентиры в формах организации жизни и деятельности людей, их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Понятие «инклюзивная культура» имеет полиморфную и неоднородную трактовку, является фундаментальной основой для создания культуры инклюзивного общества, поддерживается социумом, что обеспечивает возможность достижения высоких результатов. Данная дефиниция в настоящее время активно оформляет свое поле исследования, изучалась рядом авторов, среди которых Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. [1], Бут Т. [3], Денисова О. А., Леханова О. Л., Гудина Т. В. [10; 11], Поникарова В. Н. [10; 11; 12], Попова Е. И. [13], Старовойт Н. В. [15] и др.

Проблемами нравственного воспитания школьников в условиях инклюзивного образования и рассмотрение его как аспекта процесса социализации занимались Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А., Рябова Е. В. [4].

Компетентностный подход в человекообразном профессиональном образовании, основы педагогического проектирования образовательного процесса рассматривали Байденко В. И. [2], Болотов В. А., Сериков В. В. [5], Зимняя И. А. [8], Зеер Э. Ф. [7], Козырева В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. [9], Хуторской А. В. [16]. Технологии обучения и воспитания представлены Захаровой И. Г. [6], Селевко Г. К. [14].

Инклюзивная культура педагогов на уровне конкретизированных и операционализированных алгоритмов представляет собой профессионально-личностную характеристику и включает ценностное отношение к деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, определенные паттерны поведения в проблемных ситуациях, фрустрационную толерантность [12].

Таким образом, целью нашего исследования является выявление и описание компонентов инклюзивной культуры педагогов на четырех образовательных ступенях.

Материалы и методы

Экспериментальное изучение было реализовано на базе образовательных учреждений Вологодской области. Генеральная совокупность выборки составила 712 чел., репрезентативная выборка 560 респондентов, которые прошли все этапы исследования, из них: 350 педагогов образовательных организаций дошкольного и школьного звена, 110 педагогов – представляют учреждения среднего профессионального образования, 100 человек – преподаватели вузов.

Для изучения особенностей инклюзивной культуры педагогов нами были использованы такие методы, как опрос, анкетирование («Анкета пользователя»), тестирование («Личностная готовность к инклюзии», «Оценка инклюзивной компетентности», «Готовность к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью»), экспертная оценка. Ряд тестовых методик представлен и доступен на информационно-аналитическом портале «ПЕРСПЕКТИВА-PRO», все тестовые методики авторские [12; 17].

Результаты исследования

В процессе исследования нами выявлены следующие компоненты инклюзивной культуры.

Redness-компонент – ценностно-мотивационный компонент, включает в качестве основных радикалов – принятие идеалов и ценностей инклюзивного общества, толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, признание их прав и потенциальных возможностей, а также личностную готовность к активному освоению ценностей инклюзии. Данный компонент рассматривался нами в диапазоне от предготовности до фуллготовности.

Competence-компонент – когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными знаниями о сущности инклюзии, вариантах её осуществления, средствах, обеспечивающих организацию инклюзии; высокий уровень сформированности ключевых, базовых и специаль-

ных компетенций, а также профессионально важных качеств (ПВК) инклюзивной культуры педагога.

Behaviour-компонент – операционально-деятельностный компонент включает в себя разнообразные умения и навыки: организационные, коммуникационные, прогностические, рефлексивные, проективные, а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализуемые в условиях инклюзии. Нами оценивались основные альтернативы профессионального копинг-поведения: смэш-копинг, адаптив-копинг, креатив-копинг, краш-копинг, микс-копинг.

Affective-компонент – аффективный компонент – чувства, эмоции, переживания, обусловленные принятием инклюзии, а также возможности регуляции переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций. Описывает специфику фрустрационной толерантности педагогов: *extensive, intensive, detensive, ultimate* уровни.

При рассмотрении компонентов инклюзивной культуры педагогов четырех образовательных ступеней (детский сад, школа, СПО, вуз) были выделены следующие ее уровни, которые складывались из личностной готовности к инклюзии, оценки инклюзивной компетентности, готовности к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидностью:

– оптимальный – безоговорочно принимает ценности инклюзии, искренне считает, что это идёт на пользу каждому участнику образовательных отношений, готов к взаимодействию в широком социальном контексте, осознаёт и принимает необходимость изменений себя как личности и как профессионала, принимает ответственность за эффективность инклюзии;

– продвинутый (субоптимальный) – педагог обладает устойчивой установкой на реализацию принципов и ценностей инклюзии, готов к развитию своих профессиональных компетенций и взаимодействию по вопросам инклюзии с социумом;

– допустимый – принимает ценности инклюзивного образования, осознает необходимость в дополнительных знаниях и умениях и готов к коммуникации с основными участниками инклюзивных образовательных отношений;

[140]

– стартовый (субкритический) – педагог, понимая неизбежность происходящих изменений, не считает, что инклюзия является ресурсом развития общества, не осознаёт и не принимает ценности индивидуализации, готов взаимодействовать по вопросам инклюзии только в узком профессиональном кругу;

– начальный (критический) – характеризуется неприятием ценностей и норм инклюзии, отрицанием необходимости развития профессионально важных качеств и умений, неготовностью к взаимодействию по вопросам инклюзии.

Нами предложена оценка уровней инклюзивной культуры педагогов всех четырех образовательных ступеней (детский сад, школа, СПО, вуз) (табл. 1).

Таблица 1

Типология уровней инклюзивной культуры

Типология уровней ИК	Педагоги СПО / 100 чел., %	Педагоги вуза / 110 чел., %	Педагоги дошк. и шк. 350 чел., %
Оптимальный	13	16	-
Продвинутый (субоптимальный)	16	18	8
Допустимый	28	36	48
Стартовый (субкритический)	23	29	28
Начальный (критический)	20	1	16

В предложенной табл. 1 видно, что наибольший процент допустимого уровня инклюзивной культуры показывают педагоги вузов и дошкольных учреждений. Это может быть связано с интенсивной переподготовкой воспитателей дошкольных учреждений и работой РУМЦ в высших учебных заведениях. Стартовый уровень наблюдается по всем образовательным ступеням в равной пропорции.

На основании анализа результатов обследования нами разработаны специфические профили по каждому уровню инклюзивной культуры педагогов на различных ступенях образования, их краткая характеристика представлена в табл. 2.

Статистическая значимость результатов изучения специфических профилей инклюзивной культуры педагогов представлена в табл. 3.

Сравнительная характеристика специфических профилей инклюзивной культуры педагогов

Педагоги Компоненты ИК	Педагоги ДОО и школ	Педагоги СПО	Педагоги вуза
Redness-компонент	Субготовность	Инклюзивная готовность	Инклюзивная готовность Фуллготовность
Competence- компонент	Значимые ПВК Допустимые ПВК	Значимые ПВК Допустимые ПВК	Необходимые ПВК Значимые ПВК
Behaviour-компонент	Адаптив-копинг	Адаптив-копинг	Смэш-копинг Креатив-копинг
Affective-компонент	Extensive	Extensive	Intensive
Ведущий тип ИК	Допустимый	Допустимый	Оптимальный Допустимый

Таблица 3

Статистическая значимость

	Педагоги ДОО и школ	Педагоги СПО	Педагоги вуза
Педагоги ДОО и школ		$\chi^2 = 22,83$, значимо при $p < 0,01$	$\chi^2 = 25,18$, значимо при $p < 0,01$
Педагоги СПО	$\chi^2 = 22,83$, значимо при $p < 0,01$		$\chi^2 = 21,18$, значимо при $p < 0,01$
Педагоги вуза	$\chi^2 = 25,18$, значимо при $p < 0,01$	$\chi^2 = 21,18$, значимо при $p < 0,01$	

Следует сказать, что наиболее статистически значимые отличия по специфическим профилям инклюзивной культуры отмечены между педагогами вуза и ДОО, наименее значимые – между педагогами СПО и преподавателями высшей школы.

У педагогов *дошкольной и школьной ступеней образования* мы можем отметить начальный этап формирования ценностно-мотивационного компонента готовности, (субготовность), характеризующейся частичным разделением инклюзивных ценностей, норм и идеалов. Стоит отметить, что у педагогов присутствует адаптив-копинг поведения, который предполагает использование достаточно разнообразных стратегий взаимодействия, которые, тем не менее, не всегда обеспечивают эффективное разрешение проблемных ситуаций. Чаще используются условно-продуктивные паттерны поведения для согласования поведения в критических ситуациях в профессиональной деятельности. В качестве предпочитаемых техник поведения педагоги применяют тактику компромисса, а также избегания и конфронтации. Также наблюдается

[142] тенденция к эмоциональному истощению (*extensive*), с единичными проявлениями редукции и деперсонализации, начальная стадия формирования профессионального выгорания.

У педагогов *среднего профессионального образования* мы отметили наличие инклюзивной готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, характеризующейся как специфическое психическое новообразование личности педагога. Инклюзивная готовность включает ряд взаимодополняющих компонентов, отражает личностные (общие и специфические) особенности (контексты) педагога, которые возникают в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Можно также указать на преобладание значимых и допустимых профессионально важных качеств (ПВК). Ведущим альтернатом копинг-поведения является адаптив-копинг, предполагающий разнообразие стратегий взаимодействия.

У педагогов *высшей школы* мы отметили сочетание инклюзивной и фуллготовности. Фуллготовность рассматривается нами как метапсихическое новообразование, наиболее высокий этап развития личности педагога. Также наблюдается высокий уровень развития хард-скиллз (преимущественно необходимых ПВК, которые обеспечивают результативную составляющую обучения лиц с особыми образовательными потребностями в высшей школе); софт-скиллз (высокоэффективных альтернатив копинг-поведения, таких как смэш-альтернат, позволяющий сочетать продуктивный выбор стратегий и техник копинг-поведения с возможностями изменения и расширения их репертуара). У педагогов высшей школы мы можем наблюдать оптимальный уровень инклюзивной культуры, который характеризуется разделением инклюзивных ценностей, норм и идеалов. Учитывая специфику именно высшей школы, педагог имеет высокую осведомленность о профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Обсуждение и выводы

Инклюзивная культура определяется пониманием и принятием современных тенденций, направленных на внедрение опыта инклюзии, требующего реструктуризации культур-

но-образовательного пространства, обеспечивающего право каждого человека на полноценное образование вне зависимости от его адаптивных возможностей, личностных психофизических особенностей развития, национальности.

Рассмотренные компоненты инклюзивной культуры и ее уровни позволят оптимизировать профессиональные компетенции педагогов всех образовательных ступеней и более системно выстроить обучение и воспитание детей с ОВЗ и инвалидностью на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящих к достижению прогнозируемого образовательного результата.

Список литературы

1. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 35–39.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 3–13.
3. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: Перспектива, 2007. – 124 с.
4. Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А., Рябова Е. В. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: Грани одной проблемы. – Ленанд, 2018. – 200 с. ISBN 978-5-9710-4806-0.
5. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
6. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
7. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2005. – №3 (33). – С. 27–40.
8. Зимняя И. А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
9. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
10. Основы дефектологии и инклюзивного образования: учеб. пособие / [О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова и др.] под общ. ред. О. А. Денисовой – Череповец, ЧГУ, 2021. С. 98–152.
11. Основы инклюзивной культуры: учеб. пособие / [Н. А. Борисова и др.]; под общ. ред. О. А. Денисовой; сост. О. Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2021. – 214 с.
12. Поникарова В. Н., Андреева Е. Л. Инклюзивная культура педагогов. Аспекты формирования: монография // под ред. В. Н. Поникаровой. – Курск, Университетская книга, 2022. – 134 с.
13. Попова Е. И. Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у учащихся начальных классов // Начальная школа: плюс до и после. – 2014. – № 6. – С. 37–41.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2019. – 818 с.

15. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>. (дата обращения: 21.12.2022).
16. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
17. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов: коллективная монография / [О. А. Денисова и др.]; под ред. О. А. Денисовой. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2021. – 194 с.

References

1. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. A., Agafonova, E. L. (2011) Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. No 1. Pp. 35–39 (In Russian).
2. Bajdenko, V. I. (2004) Kompetencii v professional'nom obrazovanii (K osvoeniyu kompetentnogo podhoda) [Competences in Vocational Education (Toward the Development of a Competency-Based Approach)] *Vysšee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. No 12. Pp. 3–13. (In Russian).
3. But, T. (2007) *Pokazateli inklyuzii: praktičeskoe posobie* [Inclusion indicators: a practical guide]. Moskva: Perspektiva. (In Russian).
4. Davydova, L. N., Kolokol'ceva, M. A., Ryabova, E. V. (2018) *Inklyuzivnoe obrazovanie i npravstvennye vzaimootnošeniya: Grani odnoj problemy*. [Inclusive Education and Moral Relationships: Facets of the Same Problem]. Lenand. (In Russian).
5. Bolotov, V. A., Serikov, V. V. (2003) Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. [Competency model: from idea to educational program] *Pedagogika – Pedagogy*. No 10. Pp. 8–14. (In Russian).
6. Zaharova, I. G. (2010) *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb.posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Information technologies in education]. Moskva: Akademiya. (In Russian).
7. Zeer, E. F. (2005) Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju [Competency-Based Approach to Education]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya URO RAO – Education and science. Izvestiya URO RAO*. No 3 (33). Pp. 27–40. (In Russian).
8. Zimnyaya, I. A. (2012) Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnogo podhoda v obrazovanii [Competence and Competence in the Context of the Competence-Based Approach in Education]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. No 6. Pp. 2–10. (In Russian).
9. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii*. (2004) [Competence-based approach in teacher education]. Kollektivnaya monografiya. Pod red. V.A. Kozyreva i N.F. Radionovoj, A. P. Tryapicynoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im A.I. Gercena. (In Russian).
10. *Osnovy defektologii i inklyuzivnogo obrazovaniya* [Fundamentals of defectology and inclusive education] (2021). [O. A. Denisova, O. L. Lekhanova, V. N. Ponikarova i dr.] pod obshchej redakciej O. A. Denisovoj. Cherepovec, CHGU. Pp. 98–152. (In Russian).
11. *Osnovy inklyuzivnoj kul'tury* [Fundamentals of an inclusive culture]: uchebnoe posobie (2021) [N. A. Borisova i dr.]; pod obshchej redakciej O. A. Denisovoj; sostavitel' O. L. Lekhanova. Cherepovec: CHGU. (In Russian).
12. Ponikarova, V. N., Andreeva, E. L. (2022) *Inklyuzivnaya kul'tura pedagogov. Aspekty formirovaniya* [Inclusive culture of teachers. Aspects of formation]: monografiya pod red. V. N. onikarovo. Kursk: Universitetskaya kniga. (In Russian).
13. Popova, E. I. (2014) Vospitanie tolerantnosti k lyudyam s ogranichennymi vozmožnostyami zdorov'ya u uchashchihsya nachal'nyh klassov [Education of tolerance for people with disabilities in primary school students]. *Nachal'naya shkola: plyus do i posle – Primary school: plus before and after*. No 6. Pp. 37–41. (In Russian).
14. Selevko, G. K. (2019) *Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij. V 2 t. T. 1*. [Encyclopedia of Educational Technology]. Moskva: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).
15. Starovoit, N. V. (2016) Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu [Inclusive culture of an educational organization: approaches

to understanding and formation]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» – Scientific and methodical electronic journal "Concept"*. Vol. 8. Pp. 31–35. – Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>. (accessed 21 December 2022) (In Russian).

16. Hutorskoj, A. V. (2013) *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii* [Competency-Based Approach in Teaching]. *Nauchno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Ejdos; Instituta obrazovaniya cheloveka. (In Russian).

17. *Cifrovye resursy professionalizacii molodyh invalidov* (2021) [Digital resources for the professionalization of young people with disabilities]: kollektivnaya monografiya /pod redakciej O. A. Denisovoj. Cherepovec: Cherepoveckij gosudarstvennyj universitet. (In Russian).

Вклад соавторов

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации и заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Co-authors' contribution

The authors contributed equally to this article and declare no conflicts of interests.

Об авторах

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0236-9181, e-mail: denisova@inbox.ru

Леханова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0882-4632, e-mail: lehanovao@mail.ru

Поникарова Валентина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7743-3790, e-mail: ponikarovavn@rambler.ru

Гудина Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6896-6918, e-mail: gtv1968@mail.ru

About authors

Olga A. Denisova, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0236-9181, e-mail: denisova@inbox.ru

Olga L. Lekhanova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0882-4632, e-mail: lehanovao@mail.ru

Valentina N. Ponikarova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7743-3790, e-mail: ponikarovavn@rambler.ru

Tatiana V. Gudina, Dr Sci. (Ped.), Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6896-6918, e-mail: gtv1968@mail.ru

Поступила в редакцию: 25.11.2022
Принята к публикации: 30.11.2022
Опубликована: 29.12.2022

Received: 25 November 2022
Accepted: 30 November 2022
Published: 29 December 2022



Развитие речевой коммуникации у детей с ранним детским аутизмом в условиях группы инклюзивного образования

М. Л. Скуратовская, Л. М. Кобрина

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

Введение. В статье рассматривается вопрос развития речевой коммуникации у старших дошкольников с детским аутизмом, обучающихся в группе инклюзивного образования. Дается определение данного нарушения в соответствии с международной классификации болезней 11 пересмотра. Приводятся общие, специфические особенности психического дизонтогенеза, характерные для детского аутизма, составляющих «ядро» данного нарушения. Отмечается вариативность нарушений в соответствии с уровнем интеллектуального развития, развития речевой коммуникации и возможности социализации. Рассматриваются современные представления об этиологических факторах, приводящих к появлению расстройств аутистического спектра.

Материалы и методы. Особое внимание в статье уделено анализу исследований, раскрывающих особенности формирования коммуникативных навыков у детей с различными вариантами проявления данного нарушения. В экспериментальной части исследования описаны направления, методики диагностики особенностей развития речевой коммуникации у старших дошкольников с детским аутизмом. Критерии оценки приведены по каждому из трёх компонентов речевой коммуникации: информационно-коммуникативному, интерактивному и перцептивному.

Результаты исследования. Представлен авторский инструментарий диагностики в соответствии с выделенными критериями диагностики. Описана организация диагностического исследования. Приведены качественные и количественные результаты диагностики по каждой методике, использованной в эмпирическом исследовании особенностей речевой коммуникации у дошкольников с детским аутизмом. Анализ проводился в соответствии с основными компонентами и критериями сформированности коммуникативных навыков.

Обсуждение и выводы. В соответствии с полученными результатами эмпирического исследования в статье приводятся цели и условия эффективности программы коррекционной работы по развитию речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивной группы детского сада. Выделены этапы коррекционной работы, определено их содержание, раскрыты возможности использования игровых технологий.

Ключевые слова: аутизм, речевая коммуникация, инклюзия, игровая технология, коррекционная работа.

Для цитирования: Скуратовская М. Л., Кобрина Л. М. Развитие речевой коммуникации у детей с ранним детским аутизмом в условиях группы инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 146–161. DOI 10.35231/18186653_2022_4_146

Development of verbal communication in children with early childhood autism in an inclusive education group

Marina L. Skuratovskaya, Larisa M. Kobrina

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

Introduction. This article discusses the development of speech communication in older preschool children with infantile autism who study in an inclusive education group. The definition of this disorder according to the International Classification of Diseases Revision 11 is given. The general, specific features of mental dysontogenesis characteristic of childhood autism, constituting the "core" of this disorder, are given. The variation of disorders according to the level of intellectual development, speech communication development and socialization opportunities is noted. Current ideas about the etiological factors that lead to the emergence of autism spectrum disorders are reviewed.

Materials and methods. Particular attention is paid to the analysis of studies that reveal the peculiarities of the formation of communication skills in children with different manifestations of this disorder. In the experimental part of the study the directions, methods of diagnostics of features of development of verbal communication in senior preschool children with infantile autism are described. Evaluation criteria are given for each of the three components of verbal communication: informative-communicative, interactive and perceptive.

Results. The author's diagnostic tools according to the selected diagnostic criteria are presented. The organization of the diagnostic research is described. The qualitative and quantitative results of diagnostics by each technique, used in empirical research of features of the speech communication of preschool children with infantile autism, are given. The analysis was conducted according to the main components and criteria of the formation of communicative skills.

Discussion and conclusions. According to the obtained results of empirical research, the article presents the goals and conditions of effectiveness of the program of corrective work to develop speech communication in children with autism spectrum disorder (ASD) in an inclusive group of kindergarten. The stages of remedial work are highlighted, their content is defined, and the possibilities of using play technologies are revealed.

Key words: autism, speech communication, inclusion, game technology, correctional work.

For citation: Skuratovskaya, M. L., Kobrina, L. M. (2022). Razvitiye rechevoy kommunikatsii u detey s rannim detskim autizmom v usloviyakh gruppy inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of verbal communication in children with early childhood autism in an inclusive education group]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 146–161. DOI 10.35231/18186653_2022_4_146 (In Russian).

Введение

Детский аутизм является одной из форм нарушений психического развития, наиболее ярко проявляющееся в детском возрасте. Этот термин представлен в ICD-10. Детский аутизм включает различные варианты данного нарушения в зависимости от наличия или отсутствия нарушений интеллектуального развития и речевой коммуникации [18]. Полиморфность расстройств детского аутизма отмечалась в научных трудах российских и зарубежных исследователей. Ведущие российские ученые Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Л. М. Кобрина отмечали, что помимо синдрома раннего детского аутизма, имеется множество сходных нарушений, требующих аналогичного коррекционного подхода [2–4; 6]. Но несмотря на различия, можно выделить признаки, позволяющие объединить варианты нарушений, входящих в группу детского аутизма.

Объединяются различные проявления детского аутизма рядом общих специфических особенностей развития, составляющих своеобразное «ядро» данного нарушения. К их числу относятся бедность и негибкость схем поведения, специфичность и ограниченность интересов, трудность установления и поддержания эмоциональных связей и коммуникации с окружающими, своеобразное нарушение речевого развития [6, 7]. Помимо вышеуказанных центральных нарушений, для детей с расстройством аутистического спектра характерны рано проявляющиеся [10; 14] нарушения всех высших психических функций – мышления, речи, восприятия, памяти, внимания, моторики [6; 8; 9]. Названные нарушения различных сфер психической деятельности негативно влияют на общее развитие и социализацию ребёнка с РАС на всех возрастных этапах [1; 12; 15]. Весь процесс развития ребёнка с расстройством аутистического спектра носит искажённый характер. Так, О. С. Никольская выделяет четыре основные группы детей с РАС, которые различаются тяжестью аутизма, типом поведения, характером и степенью дезадаптации ребенка, возможностью социализации, особенностями развития речи и коммуникативных навыков [6]. Изменчивость проявлений расстройств аутистического спектра, очевидно, обусловлена вариативностью этиологических факторов. Этиологические

факторы, приводящие к появлению расстройств аутистического спектра, могут быть связаны с нарушением центральной нервной системы, биохимического обмена, а также генетической обусловленностью, хромосомными аномалиями (в частности, хрупкой Х-хромосомой), врожденной краснухой или туберозным склерозом и др. [6; 11; 13; 16; 17].

Таким образом, исследования в данной области свидетельствуют о том, что расстройство аутистического спектра представляет собой тяжёлое нарушение, проявляющееся на всех возрастных этапах, затрагивающее все сферы психической деятельности и приводящее к искажению психического развития ребёнка.

В данной статье остановимся на одном из «ядерных» нарушений, характерных для детей с расстройством аутистического спектра – нарушении речевой коммуникации.

Коммуникативные процессы, в частности, их базовая часть – коммуникативные способности, лежат в основе процесса адаптации ребенка.

Исследования показали, что речевое и коммуникативное развитие детей с РАС протекает очень своеобразно. Уровень речевого развития может варьироваться от полного мутизма – до внешне богатой речи. Но во всех случаях проявляются общее для детей с РАС своеобразие речевого развития, которое проявляется прежде всего в автономности речи, в ненаправленности высказываний ребёнка с РАС на взаимодействие с другими. Это речь эгоцентрическая, речь для себя. Детям трудно самостоятельно строить предложения, поэтому в их речи много стереотипных фраз, речевых штампов. Это могут быть словосочетания и фразы из прочитанных книг, фильмов, мультфильмов, услышанных разговоров взрослых. Речевые штампы используются в неизменной форме в тех ситуациях, в которых они были усвоены. И даже готовые заимствованные фразы не используются ребёнком с РАС для коммуникации. По словам О. Н. Никольской, произнося фразу, жёстко связанную с ситуацией, он не обращается к кому-либо, а как будто нажимает на кнопку для того, чтобы пожелание исполнилось [6].

Исследователи отмечают, что у детей с РАС нарушается также овладение невербальными средствами общения.

[150] Мимика, жесты, интонация, темпо-ритмическая организация речи не используются детьми для общения с другими. Более того, они не понимают их в речи собеседников. Поэтому в процессе взаимодействия они не обращают внимания на переживания, эмоциональные состояния других людей. Они полностью поглощены своими переживаниями.

Вариативность и разнообразие патологий речевой коммуникации, их зависимость от степени нарушения психического развития, возможности социализации детей с РАС, определили цель нашего исследования.

Целью данного исследования было выявить особенности речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и определить критерии эффективности применения игровой технологии в условиях инклюзивной группы детского сада.

Материалы и методы

Для выявления особенностей развития речевой коммуникации у старших дошкольников с РАС выделить критерии развития коммуникативных навыков и определить диагностические методики, позволяющие решить данную задачу.

Экспериментальная работа проводилась с детьми дошкольного возраста, посещающими инклюзивные группы детского сада. В эксперименте участвовали 10 детей в возрасте 6 лет с нормальным уровнем интеллектуального развития, с диагнозом «расстройство аутистического спектра». При определении критериев сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС мы опирались на исследование Б. Ф. Ломова, выделившего три группы функций коммуникативных умений – информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные [5]. Мы также учитывали исследования О. С. Стёпиной, выделившей компоненты и критерии сформированности коммуникативных умений:

информационно-коммуникативный компонент (критерии – умение ребенка с расстройством аутистического спектра принимать информацию от другого лица и умение передавать информацию кому-либо; наличие желания у ребенка вступать в процесс общения со сверстниками и взрослыми

в разных ситуациях детской жизни; внимание к сообщениям; умение выразить просьбу, желание, сообщение и др.);

интерактивный компонент (критерии – умение ребенка взаимодействовать с партнером в ходе разных видов детской деятельности; ориентация на партнера, отсутствие конфликтных ситуаций, удовлетворённость в общении; умение строить общение со сверстниками и взрослыми с учетом принятых норм и правил, включающее умение слушать собеседника; умение эмоционально сопереживать партнеру; умение предвидеть и решать конфликтные ситуации, возникающие в процессе общения);

перцептивный компонент (критерии – понимание эмоциональных состояний; способность сопереживать другому человеку; восприятие ребенком с РАС другого «Не-я»; восприятие межличностных отношений с партнером по общению; наличие представлений о нормах и правилах организации позитивных коммуникаций, которым необходимо следовать при общении с окружающими).

На основании выделенных в исследовании критериев нами были подобраны диагностические методики для определения уровня сформированности коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (табл. 1).

Таблица 1

Критерии развития речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Компоненты	Методика	Авторы
Информационно-коммуникативный	«Радиопередача» (позволяет выявить навыки воспринимать и передавать информацию, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками. Методика состоит из двух частей: в первой части – «Интервью» дети добывают информацию в общении, а во второй части – «Радио» они эту информацию передают в виде сообщения)	О. В. Дыбина
Интерактивный	«Характер общения» (помогает оценить реальную ситуацию взаимодействия ребенка в процессе общения по критериям: инициативность в общении; чувствительность к воздействиям собеседника; преобладающий эмоциональный фон в процессе общения. Проводится в естественных для ребенка условиях)	Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова

Перцептивный	«Отражение чувств» (направлена на выявление способности ребенка с РАС понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них другим участникам общения. Проводится в процессе беседы по сюжетным картинкам)	О. В. Дыбина
	Опросник «Нормы и правила поведения» позволяет оценить уровень знаний детей с РАС об элементарных нормах и правилах поведения в общении со сверстниками и взрослыми. Проводится в ходе беседы	Ю. В. Филиппова

Диагностика проводилась со всеми детьми индивидуально. Оценка результатов по каждой методике осуществлялась по прогрессивной шкале: 1 балл – ребёнок не смог справиться с заданием; 2 балла – ребёнок смог выполнить задание частично, с помощью взрослого; 3 балла – ребёнок самостоятельно справился с заданием.

Анализ полученных результатов позволил выявить характерные для дошкольников с РАС особенности речевой коммуникации по каждому из выделенных критериев.

Результаты исследования

При выполнении задания по методике «Радиопередача» (информационно-коммуникативный компонент речевой коммуникации) у детей экспериментальной группы возникли трудности. Дети выбирали картинки с профессиями, рассматривали их, но задать вопросы представителю данной профессии не смогли. Они пытались повторить вопросы за экспериментатором, но делали это без малейшего желания, переставляли слова в вопросах, не договаривали фразу до конца. Даже предложенные атрибуты репортера не смогли спасти ситуацию. Двое детей смогли частично справиться с заданием, но вопросы их не отличались разнообразием (например, «Где работаешь? «Что делаешь? и т.п.), были не развернуты, узконаправленны, касались в основном только одной из сторон деятельности человека данной профессии. Дети затруднялись в сохранении последовательности и логичности при постановке вопросов.

Количественный анализ показал, что у восьми детей экспериментальной группы был выявлен низкий уровень коммуникативных навыков по информационному критерию, а у двух – средний. Высокого уровня ни у кого выявлено не было.

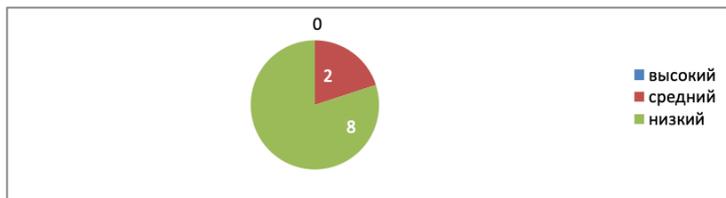


Рис. 1. Количественные данные обследования речевой коммуникации дошкольников с РАС по методике О. В. Дыбиной «Радиопередача»

Анализ результатов, полученных по методике «Характер общения» (интерактивный компонент речевой коммуникации), также показал наличие у детей трудностей в общении со сверстниками.

Наблюдение в течение трех дней за детьми экспериментальной группы показало, что дошкольники по показателю «инициативность» не продемонстрировали желание привлечь к себе внимание сверстника, в основном дети выбирали игры в одиночестве, предпочитали такие, в которых необходимо было раскладывать карточки в определенной последовательности. По этому показателю у всех десяти детей экспериментальной группы был выявлен низкий уровень.

По показателю «чувствительность к воздействию собеседника» было отмечено следующее: если другой ребенок подходил и предлагал свою помощь, то ребенок с РАС отказывался от нее или делал вид, что не слышит обращенной к нему речи. Количественные результаты по данному показателю также выявили низкий уровень у всех десяти детей экспериментальной группы.

При анализе показателя «эмоциональный фон» дети разделились поровну на две группы. У первой подгруппы отмечалось отсутствие эмоциональных реакций на акт общения – дети не желали вступать в коммуникацию, были безразличны к собеседникам и даже проявляли агрессивность. Для второй подгруппы был характерен в основном нейтральный эмоциональный фон, при определенных ситуациях дети вступали во взаимодействие, но проявление эмоций было нестабильным, часто присутствовало безразличие. Количественные показатели у первой подгруппы соответствовали низкому уровню, а у второй – среднему.

В целом результаты по данному критерию представлены на рис. 2.

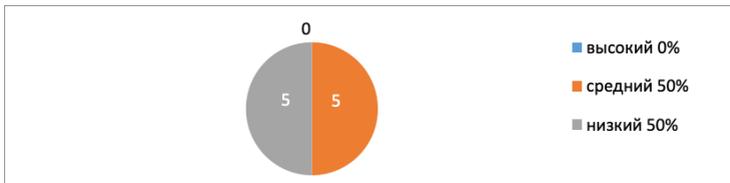


Рис. 2. Количественные данные обследования речевой коммуникации дошкольников с РАС по методике Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой «Характер общения»

Наконец, по третьему критерию (перцептивный компонент речевой коммуникации) были получены одинаковые результаты по двум использованным нами методикам: у девяти детей был выявлен низкий уровень развития речевой коммуникации и лишь у одного – средний.

При исследовании способности понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых (методика «Отражение чувств») детям предлагалось рассмотреть предложенные экспериментатором сюжетные картинки, на которых были изображены дети и взрослые в различных жизненных ситуациях, и ответить на вопросы. У всех детей возникали трудности в определении эмоциональных состояний изображённых на картинках персонажей. Например, при рассмотрении картины, где был изображен плачущий ребенок, который играл в мяч, споткнулся о камень и упал, испытуемые не смогли определить его эмоциональное состояние. Они либо молчали, либо повторяли ответ за взрослым. Особенно сложно для детей было определить, что произойдет дальше с героями картины.

Исследование уровня знаний о нормах и правилах поведения детей с РАС в общении со сверстниками и взрослыми в разных жизненных ситуациях (опросник «Нормы и правила поведения») показало незнание элементарных норм и правил общения. Дети не желали следовать требованиям взрослому, в общении со сверстниками иногда проявляли агрессию, обращались к взрослым на «ты». При этом в общении детей с расстройством аутистического спектра со взрослыми в обычной жизнедеятельности было зафиксировано использование

«вежливых» слов: спасибо, до свидания. Затруднения у детей вызвали вопросы: «Как нужно попросить взрослого о помощи?», «Можно ли смеяться, когда твой товарищ упал или ударился?».

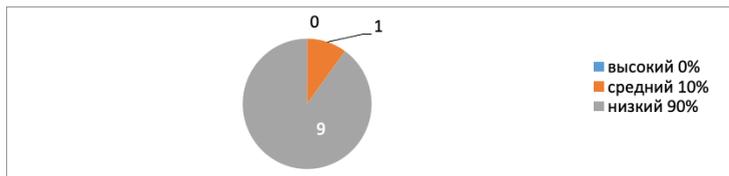


Рис. 3. Количественные данные обследования речевой коммуникации дошкольников с РАС по методике О. В. Дыбиной «Отражение чувств» и Ю. В. Филипповой «Нормы и правила поведения»

Дискуссия

Таким образом, результаты проведённого экспериментального исследования позволили выявить у старших дошкольников с РАС, посещающих инклюзивную группу детского сада, специфические особенности речевой коммуникации. Диагностика проводилась по трём критериям развития речевой коммуникации – информационному, деятельностному и межличностному.

Как показали результаты диагностики, самые низкие показатели были выявлены по показателям межличностного критерия. Дети с РАС затруднялись в понимании эмоциональных состояний другого человека, даже в тех жизненных ситуациях, которые были знакомых для них. Они не только не понимали эмоциональных состояний другого, но и не проявляли интереса к этим состояниям, что, очевидно, является одной из центральных причин коммуникативных трудностей детей с РАС. Формальное знание и владение словами приветствий, благодарности сопутствовало с неумением и нежеланием вести себя в соответствии с нормами и правилами поведения. Это проявлялось в игнорировании обращений и указаний взрослого, агрессии по отношению к сверстникам.

Возможно, отсутствие интереса к другому у детей с РАС, неумение и нежелание понять его переживания обусловили низкие показатели по таким характеристикам коммуникации, как инициативность и чувствительность к воздействию себе-

[156] седника. Они не только не выступали инициаторами общения с другими детьми, но чаще всего, игнорировали или отвергали такое общение в случаях, когда инициатором был другой ребёнок.

Выявленные особенности речевой коммуникации свидетельствуют о необходимости проведения педагогами детского сада систематической и поэтапной коррекционно-развивающей работы. Цель такой работы должна быть направлена на развитие речевой коммуникации дошкольников с РАС, обучающихся в условиях инклюзивной группы. Особое внимание следует уделить развитию у детей умения узнавать и понимать эмоциональные состояния другого ребёнка, взрослого. Это, на наш взгляд, может послужить основой для появления интереса к взаимодействию со сверстниками, преодолению имеющихся нарушений в поведении. Важным направлением коррекционно-развивающей работы может стать развитие у детей с РАС подражательности как основы овладения действиями, моделями поведения в тех или иных ситуациях, формами речевой коммуникации.

Учитывая специфические особенности развития речевой коммуникации у дошкольников с РАС, мы определили условия эффективности коррекционной работы в условиях инклюзивной группы. К их числу относятся:

- индивидуальный подход к организации деятельности, направленной на развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра;
- создание специальной образовательной среды, способствующей развитию речевой коммуникации у дошкольников с РАС;
- повышение психолого-педагогической просвещённости и обеспечение взаимодействия педагогов и родителей детей с РАС.

Данные условия легли в основу программы коррекционной работы по развитию речевой коммуникации у старших дошкольников с РАС, обучающихся в условиях инклюзивной группы. Содержание коррекционной работы реализовывалось поэтапно.

Цель *подготовительного этапа* состояла в организации специальной образовательной среды, способствующей разви-

тию речевой коммуникации у дошкольников с РАС в инклюзивной группе детского сада. Достигалась эта цель путём создания специальных коммуникативных папок, визуального расписания занятий, путём разработки рекомендаций для воспитателей групп по развитию коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Кроме того, был разработан план тематических консультаций для родителей детей, посещающих инклюзивную группу.

Целью *сопроводительного этапа* было психолого-педагогическое просвещение воспитателей и родителей детей с РАС. Эта деятельность осуществлялась на всём протяжении коррекционной работы с учётом динамики и задач развития речевой коммуникации у дошкольников с РАС. Содержание педагогической деятельности на данном этапе заключалось в консультировании и обучения воспитателей и родителей различным игровым методам развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. С этой целью были систематизированы коррекционно-развивающие игры, способствующие формированию коммуникативных умений и навыков всех компонентов речевой коммуникации.

Содержательно-деятельностный этап был нацелен на развитие речевой коммуникации у детей с РАС. Коррекционная работа с детьми проводилась в течение года как индивидуально, так и в групповой деятельности. Был разработан комплекс игровых упражнений по развитию речевой коммуникации у детей с РАС, составивший содержание коррекционной работы на данном этапе. При этом по возможности учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка, когда им предлагались те или иные задания.

Игры и игровые упражнения были направлены: на установление эмоционального контакта с ребенком и поиск мотивационных стимулов; развитие умения имитировать основные движения, действия с предметами, артикуляционные движения; формирование навыка просьбы и направленного применения средств коммуникации; развитие понимания эмоциональных состояний другого. Также в программу были включены игры и игровые упражнения на развитие понимания речи и формирование активной речи: освоение умения выразить свои потребности в словесной форме и предложе-

ниями. На занятиях решались задачи по развитию умения просить о помощи, (звуковым сигналом, в словесной форме или предложениями); умения выразить согласие и несогласие (звуковым сигналом, в словесной форме или предложением).

Выводы

После завершения программы коррекционной работы по развитию речевой коммуникации у старших дошкольников с РАС были получены следующие результаты.

В ходе изучения информационно-коммуникативных навыков было выявлено, что в целом дети улучшили свои способности получать информацию в ходе общения и более того, наблюдались попытки вести обычный диалог с собеседником. Некоторые из респондентов научились более точно давать оценку окружающей обстановке, выслушивать своих сверстников и взрослых, идти на уступки и не вступать в конфликт при отстаивании своей точки зрения.

Показатели по интерактивному компоненту речевой коммуникации также изменились. Улучшились показатели эмоционального фона – у детей чаще стал наблюдаться нейтрально-деловое эмоциональное состояние, снизилось проявление негативного фона. Кроме того, у детей отмечались доброжелательность к сверстникам и взрослым, попытки поддержать диалог и общение. Это было связано, возможно, с увеличением доверия к взрослым и сверстникам. В частности, когда дети с РАС затруднялись в выполнении того или иного задания, они обращались за помощью к взрослым, искали у них поддержку. Дети старались избегать конфликтных ситуаций, соглашались с условиями выполнения заданий.

Изменения в состоянии перцептивных навыков коммуникации проявились в умении анализировать эмоциональное состояние детей и взрослых и рассказывать о них. Понимание эмоционального состояния другого человека, несомненно, способствовало улучшению всех компонентов речевой коммуникации.

Подводя итоги проведённого исследования, можно сделать вывод о том, что коррекция нарушений речевой коммуникации у дошкольников с РАС требует комплексного подхода, активного включения педагогов и родителей на основе общего

понимания задач и средств коррекционной работы. Эффективность работы по развитию речевой коммуникации зависит от учёта индивидуальных особенностей ребёнка и требует создания специальной образовательной среды, способствующей развитию вербальных и невербальных средств общения. Учитывая основной вид деятельности детей дошкольного возраста, использование игр и игровых упражнений, ориентированных на формирование коммуникативных навыков и учитывающих интересы детей с РАС, может обеспечить успех коррекционной работы.

Список литературы

1. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
2. Кобрин Л. М., Данилкина М. Ю. Дистанционное обучение как один из подходов в социализации детей с аутизмом // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. – № 3. – С. 7–14.
3. Кобрин Л. М., Данилкина М. Ю. Инновационные подходы к обучению детей с аутизмом // XII Мнухинские чтения. "АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема", Санкт-Петербург, 27–28 марта 2014 г. / под общ. ред. Ю. А. Фесенко, Д. Ю. Шигапова. – СПб.: Виктория Плюс, 2014. – С. 60–64. – EDN YWJZML.
4. Кобрин Л. М., Беляева А. А. Основы дифференциальной психолого-педагогической диагностики расстройств аутистического спектра в контексте отличия от сходных состояний и опасность гипердиагностики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 206–213.
5. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды. – М.: Институт психологии Российской академии наук, 2006.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлин М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2014.
7. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: Владос, 2012.
8. Eigsti I.-M. A review of embodiment in autism spectrum disorders // *Frontiers in Psychology*, 2013. Vol. 4, article number 224. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00224
9. Gallese V. Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism // *Brain Research*, 2006. Vol. 1079. – No. 1. – Pp. 15–24. DOI: 10.1016/j.brainres.2006.01.054
10. Jones E., Gliga T., Bedford R., Charman T., Johnson M. Developmental pathways to autism: A review of prospective studies of infants at risk // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2014. – No. 39. – Pp. 1–33. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.12.001
11. Ludvigsson J. F., Reichenberg A., Hultman C. M. et al. A nationwide study of the association between celiac disease and the risk of autistic spectrum disorders // *JAMA Psychiatry*, 2013. Vol. 70. – No 11. – Pp. 1224–1230. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2013.2048.
12. MacDonald M., Lord C., Ulrich D. A. The relationship of motor skills and social communicative skills in school-aged children with autism spectrum disorder // *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2013. Vol. 30. – No. 3. – Pp. 271–282. DOI: 10.1123/apaq.30.3.271
13. Mazahery H., Stonehouse W., Delshad M. et al. Relationship between long chain n-3 polyunsaturated fatty acids and autism spectrum disorder: Systematic review and meta-anal-

[160] ysis of case-control and randomised controlled trials // *Nutrients*, 2017. Vol. 9. – No. 2, article number 155. DOI: 10.3390/nu9020155.

14. Ozonoff S., Iosif A., Baguio F., Cook I., Hill M., Hutman T., Rogers S., Rozga A., Sangha S., Sigman M., Steinfeld M., Young G. Prospective Study of the Emergence of Early Behavioral Signs of Autism // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2010. Vol. 49. – No. 3. – Pp. 256–266. DOI: 10.1016/j.jaac.2009.11.009

15. Poustka, Fritz / Bólte, Sven / Feineis-Matthews, Sabine / Schmötzler, Gabriele. Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Göttingen u.a.: Hogrefe. 2004.

16. Sinha Y., Silove N., Wheeler D. et al. Auditory integration training and other sound therapies for autism spectrum disorders: A systematic review // *Archives of Disease in Childhood*, 2006. Vol. 91. – No. 12. – Pp. 1018–1022. DOI: 10.1136/adc.2006.094649.

17. Whiteley P., Shattock P. Biochemical aspects in autism spectrum disorders: Updating the opioid-excess theory and presenting new opportunities for biomedical intervention // *Expert Opinion on Therapeutic Targets*, 2002. Vol. 6. – No. 2. – Pp. 175–183. DOI: 10.1517/14728222.6.2.175.

18. World Health Organisation. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (2018): 6A02 Autism spectrum disorder

References

1. Volkmar, F. P., Vayzner, L. A. (2014) *Autizm: Prakticheskoye rukovodstvo dlya roditeley, chlenov sem'i i uchiteley*. Kn. 1. [Autism: A practical guide for parents, family members, and teachers. Book. 1.]. Yekaterinburg: Rama Publishing.

2. Kobrina, L. M., Danilkina, M. Yu. (2015) Distantsionnoye obucheniye kak odin iz podkhodov v sotsializatsii detey s autizmom [Distance learning as one of the approaches in the socialization of children with autism]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 3. – Vol. 3. Pp. 7–14. (In Russian).

3. Kobrina, L. M., Danilkina, M. Yu. (2014) *Innovatsionnyye podkhody k obucheniyyu detey s autizmom* [Innovative approaches to teaching children with autism]. *XII Mnuikhinskiye chteniya. "AUTIZM: mediko-psikhologo-pedagogicheskaya, sotsial'no-ekonomicheskaya i pravovaya problema"*, Sankt-Peterburg, 27–28 marta 2014 g. Sankt-Peterburg: Viktoriya Plyus. Pp. 60–64. (In Russian).

4. Kobrina, L. M., Belyaeva, A. A. (2018) *Osnovy differentsial'noy psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki rastroystv autisticheskogo spektra v kontekste otlichiya ot skhodnykh sostoyaniy i opasnost' giperdiagnostiki* [Fundamentals of differential psychological and pedagogical diagnosis of autism spectrum disorders in the context of differences from similar conditions and the danger of overdiagnosis]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 206–213. (In Russian).

5. Lomov, B. F. (2006) *Psikhicheskaya regulyatsiya deyatel'nosti: izbrannyye Trudy* [Psychic regulation of activity: selected works]. Moskva: Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. (In Russian).

6. Nikol'skaya, O. S., Bayenskaya, Ye. R., Libling, M. M. (2014) *Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi* [Autistic child. Help paths]. Moskva: Terevinf. (In Russian).

7. Pters. T. (2012) *Autizm: Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeystviyu* [Autism: From theoretical understanding to pedagogical influence]. Moskva: Vlados. (In Russian).

8. Eigsti, I.-M. (2013) A review of embodiment in autism spectrum disorders // *Frontiers in Psychology*. Vol. 4, article number 224. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00224

9. Gallese, V. (2006) Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism // *Brain Research*. Vol. 1079. No. 1. Pp. 15–24. DOI: 10.1016/j.brainres.2006.01.054

10. Jones, E., Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., Johnson, M. (2014) Developmental pathways to autism: A review of prospective studies of infants at risk // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. No. 39. Pp. 1–33. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.12.001

11. Ludvigsson, J. F., Reichenberg, A., Hultman, C. M. et al. (2013) A nationwide study of the association between celiac disease and the risk of autistic spectrum disorders // *JAMA Psychiatry*. Vol. 70. No. 11. Pp. 1224–1230. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2013.2048.

12. MacDonald, M., Lord, C., Ulrich, D. A. (2013) The relationship of motor skills and social communicative skills in school-aged children with autism spectrum disorder // *Adapted Physical Activity Quarterly*. Vol. 30, No 3. Pp. 271–282. DOI: 10.1123/apaq.30.3.271

13. Mazahery, H., Stonehouse, W., Delshad, M. et al. (2017) Relationship between long chain n-3 polyunsaturated fatty acids and autism spectrum disorder: Systematic review and meta-analysis of case-control and randomised controlled trials // *Nutrients*. Vol. 9. No 2, article number 155. DOI: 10.3390/nu9020155.

14. Ozonoff, S., Iosif, A., Bagnio, F., Cook, I., Hill, M., Hutman, T., Rogers, S., Rozga, A., Sangha, S., Sigman, M., Steinfeld, M., Young, G. (2010) Prospective Study of the Emergence of Early Behavioral Signs of Autism // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Vol. 49. No. 3. Pp. 256–266. DOI: 10.1016/j.jaac.2009.11.009

15. Poustka, Fritz / Bölte, Sven / Feineis-Matthews, Sabine / Schmötzer, Gabriele. *Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. Göttingen u.a.: Hogrefe. 2004.

16. Sinha, Y., Silove, N., Wheeler, D. et al. (2006) Auditory integration training and other sound therapies for autism spectrum disorders: A systematic review // *Archives of Disease in Childhood*. Vol. 91. No. 12. Pp. 1018–1022. DOI: 10.1136/adc.2006.094649.

17. Whiteley, P., Shattock, P. (2002) Biochemical aspects in autism spectrum disorders: Updating the opioid-excess theory and presenting new opportunities for biomedical intervention // *Expert Opinion on Therapeutic Targets*. Vol. 6. No. 2. Pp. 175–183. DOI: 10.1517/14728222.6.2.175.

18. World Health Organisation. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (2018): 6A02 Autism spectrum disorder

Вклад соавторов

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации и заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Co-authors' contribution

The authors contributed equally to this article and declare no conflicts of interests.

Об авторах

Скуратовская Марина Леонидовна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

Кобрина Лариса Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: kobrina@mail.ru

About authors

Marina L. Skuratovskaya, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

Larisa M. Kobrina, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: kobrina@mail.ru

Поступила в редакцию: 31.10.2022

Принята к публикации: 10.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 31 October 2022

Accepted: 10 November 2022

Published: 29 December 2022



Принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения

Е. Н. Алексева

*Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,
Орел, Российская Федерация*

Введение. Цель исследования – анализ принципов методической подготовки будущего учителя математики в условиях индивидуализации образования, выявление существующих проблем, научное обоснование подходов к актуализации существующей концепции методической подготовки будущего педагога.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются аналитический метод, педагогический эксперимент и системный анализ. Материалом для эмпирической базы исследования являются научные и научно-методические работы, нормативно-правовые акты, информация из официальных сайтов образовательных организаций высшего образования, а также результаты диагностических мероприятий и опросов, проведенных в рамках педагогического эксперимента.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования выявлены проблемы формирования в системе высшего педагогического образования компетентности будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения. Сформулированы принципы методической подготовки будущего учителя математики, обеспечивающие формирование готовности его к работе в условиях индивидуализации обучения, а именно принцип содержательной интеграции курсов специальной математической и методической подготовки и принцип индивидуализации обучения будущих учителей математики. Проведен педагогический эксперимент, обосновывающий данные принципы методической подготовки. Предложены пути актуализации существующей модели методической подготовки будущего педагога в рассматриваемом контексте. Установлено, что наиболее способным и мотивированным студентам необходимо обеспечить возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий освоения программ высшего образования, в том числе посредством выстроенной линии практической подготовки в рамках отдельных дисциплин и практик, а также через вовлечение студентов в реальную работу с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, со школьниками, обладающими специальными математическими способностями.

Обсуждение и выводы. Представлен опыт Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева по формированию готовности выпускников к работе в условиях индивидуализации обучения математике и организации работы со школьниками, обладающими математическими способностями. Результаты проводимого исследования прошли обсуждение и апробацию в рамках всероссийских и международных научно-практических конференций.

Ключевые слова: методическая подготовка, индивидуализация обучения, индивидуальная образовательная траектория, практическая подготовка студентов.

Для цитирования: Алексева Е. Н. Принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – №4. – С. 162–179. DOI 10.35231/18186653_2022_4_162

Original article
UDC 378.1
DOI 10.35231/18186653_2022_4_162

Principles of methodological preparation of a future mathematics teacher for work in conditions of education individualization

Elena N. Alekseeva

*Oryol State University named after I. S. Turgenev,
Orel, Russian Federation*

Introduction. The conducted research is aimed at analyzing the principles of methodological training of a future mathematics teacher in the conditions of individualization of education, identifying existing problems, scientific substantiation of approaches to updating the existing concept of methodological training of a future teacher.

Materials and methods. The main research methods are the analytical method, the method of pedagogical experiment and the system analysis. The material for the empirical base of the study is scientific and scientific-methodical works, legal acts, information from the official websites of educational institutions of higher education, as well as the results of diagnostic measures and surveys conducted as part of a pedagogical experiment.

Results. In the course of the conducted study the problems of formation of the competence of a future mathematics teacher to work in conditions of individualization of education were identified in the system of higher pedagogical education. The principles of methodological training of a future mathematics teacher were formulated, which include the formation of his readiness to work in conditions of individualization of education, namely the principle of meaningful integration of courses of special mathematical and methodological training and the principle of individualization of training of future teachers of mathematics. A pedagogical experiment was carried out to substantiate these principles of methodological preparation. The ways of updating the existing model of methodological training of the future teacher in the context under consideration are proposed. It has been established that the most capable and motivated students need to be provided with the opportunity to implement individual educational trajectories of mastering undergraduate programs, including the method of a practical training line within individual disciplines and practices, as well as through the involvement of students in real work with pupils with special educational needs, with pupils with special mathematical abilities.

Discussion and conclusions. The experience of the Oryol State University named after I. S. Turgenev on the formation of graduates' readiness for work in the conditions of individualization of teaching mathematics and the organization of work with schoolchildren with mathematical abilities. The results of the study were discussed and tested in the framework of all-Russian and international scientific and practical conferences.

Key words: methodical training, individualization of education, individual educational trajectory, practical training of students.

For citation: Alekseeva, E. N. (2022) Printsipy metodicheskoy podgotovki budushchego uchitel'ya matematiki k rabote v usloviyakh individualizatsii obucheniya [Principles of methodological preparation of a future mathematics teacher for work in conditions of education individualization]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 162–179. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_162

Введение

Ключевой стратегией на современном этапе развития системы образования является реализация личностно ориентированного подхода, определившего в качестве одного из основных направлений модернизации школьного математического образования формирование системы уровневой и профильной дифференциации и индивидуализации обучения математике. В связи с этим формирование готовности будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения является одной из приоритетных задач высшего педагогического образования.

С одной стороны, с формальной точки зрения созданы все условия для решения университетами поставленной задачи к организации индивидуальных форм учебной деятельности обучающихся, в том числе направленных на развитие математически одаренных школьников. Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования в качестве обязательных требований к результатам освоения образовательных программ по направлению подготовки Педагогическое образование установлены общепрофессиональные компетенции, включающие способность выпускника программы бакалавриата «организовывать индивидуальную учебную деятельность обучающихся, использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями»¹, и способность выпускника программы магистратуры «проектировать организацию индивидуальной учебной деятельности обучающихся, проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями»². Университеты в обязательном

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 №121.; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 №125.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 №126.

порядке при разработке своей образовательной программы в компетентностную модель выпускника – будущего учителя математики включают соответствующие общепрофессиональные компетенции, а в учебный план – дисциплины (модули), иные образовательные компоненты, направленные на их формирование. Кроме того, дополнительно к соответствующим общепрофессиональным компетенциям университеты вправе включать в компетентностную модель выпускника и профессиональные компетенции на основе профессионального стандарта педагога, в котором определена специальная трудовая функция, направленная на «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов»¹.

С другой стороны, чтобы изменение традиционной, крайне инертной системы подготовки учителя, переосмысление задачи подготовки для школы педагога нового типа, готового к работе в условиях индивидуализации обучения, стали реальностью, необходима модернизация теоретико-методологических основ концепции методической подготовки учителя математики. Университетам, ведущим подготовку педагогов для системы общего образования, еще только предстоит найти пути решения достаточно острого противоречия между сложившейся десятилетиями методикой подготовки «усредненного» педагога-математика и того самого учителя-предметника, который владеет методикой обучения математике обучающихся, с учетом их индивидуальных интеллектуальных способностей и особенностей развития, и который востребован современной школой. Для решения поставленной задачи крайне важно актуализировать научно обоснованные принципы методической подготовки будущего учителя математики в контексте его готовности к работе в условиях индивидуализации обучения математике.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н.

Обзор литературы

В последние годы и российские, и зарубежные ученые проводят исследования в области совершенствования предметной и методической подготовки будущего учителя математики, затрагивая в той или иной степени проблемы дифференциации и индивидуализации обучения математике. Ряд научных трудов в рассматриваемой области традиционно направлен на интеграцию предметной и методической подготовки будущего педагога-математика, изучение особенностей преподавания будущим учителям курсов элементарной и высшей математики и совершенствование технологий овладения студентами методов рассуждений и решения математических задач [6; 8; 9; 11; 12; 16]. Отдельные исследования направлены на актуализацию методики обучения школьников отдельным темам и разделам математики, связаны с обучением студентов разработке дидактических материалов, в том числе с учетом профильной и уровневой дифференциации обучения математики [10]. Актуальны исследования, направленные на совершенствование методической и психолого-педагогической подготовки будущего учителя математики, в том числе с позиции системно-деятельностного подхода к обучению математике, лежащего в основе дифференциации и индивидуализации обучения [5; 13]. Достаточно новыми направлениями исследований являются вопросы моделирования диагностики методической компетентности будущего педагога, включая оценку его готовности к работе в условиях индивидуализации обучения [7; 17; 19], и непосредственно отдельные новаторские подходы к подготовке учителя математики, владеющего технологиями индивидуализации обучения предмету, например, такие как технология «перевернутый класс», система педагогического наставничества, организация научно-исследовательской деятельности студентов в малых группах [4; 14; 15; 18; 20].

Материалы и методы

Исследование, направленное на концептуализацию методической подготовки будущего учителя математики в контексте индивидуализации обучения математике, проводится на основе общенаучных подходов с опорой на конкретно-научную методологию педагогической науки.

Основные методы исследования – аналитический метод, педагогический эксперимент и системный анализ принципов методической подготовки будущих учителей математики в контексте работы педагога в условиях индивидуализации обучения математике обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями и (или) с ярко выраженными математическими способностями.

Материалом для эмпирической базы исследования стал широкий перечень источников, включающий научные и научно-методические работы, нормативно-правовые акты, а также результаты диагностических мероприятий и опросов, проведенных в рамках педагогического эксперимента. Обращение к официальным сайтам образовательных организаций высшего образования, ведущих подготовку учителей математики, позволило получить актуальную информацию, касающуюся исследуемой проблемы.

Ранее нами была разработана и апробирована система оценки готовности студентов выпускных курсов программ педагогического бакалавриата и студентов первого курса программ магистратуры соответствующего профиля к построению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, и готовности к реализации индивидуальных программ выявления и развития математических способностей школьников [1]. В ходе проведенного педагогического эксперимента были выявлены системные проблемы в подготовке будущего педагога с точки зрения его готовности к работе в условиях индивидуализации образования. Была сформулирована и научно обоснована одна из идей актуализации существующей концепции методической подготовки учителя в контексте индивидуализации обучения математике в школе, предложена модульная структура образовательной программы высшего образования соответствующего профиля (уровни: бакалавриат, магистратура) с включением предметных и методических модулей вариативных дисциплин, курсов и специализированных структурных элементов практической подготовки, обеспечивающих возможность построения индивидуальных образовательных маршрутов для студентов – будущих учителей математики, обладающих достаточным уровнем мотивации.

[168]

вазии к построению и реализации индивидуальных программ сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями, в том числе с ярко выраженными математическими способностями. Отдельные результаты исследования прошли апробацию и обсуждение в рамках всероссийских и международных научно-практических конференций [2; 3].

Дальнейшее исследование поставленной проблемы было направлено на выявление целевых концептуальных принципов методической подготовки будущего учителя математики, необходимых для построения компетентностной модели выпускника, «уровневой» по отношению к готовности его работы в условиях индивидуализации обучения математике.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе были проведены сравнительные оценочные мероприятия с участием, с одной стороны, учителей математики, имеющих опыт работы, с другой стороны, студентов выпускных курсов – будущих учителей математики, направленные на определение уровня профессионально-предметной и методической подготовки (в разрезе отдельных разделов математики). Проведено сопутствующее анкетирование студентов и учителей математики, позволяющее проанализировать причины выявленных в ходе диагностических работ трудностей. Дополнительно был проведен опрос как учителей математики на предмет наличия у них опыта участия в мероприятиях, направленных на выявление и развитие математических способностей учащихся с применением индивидуальных технологий обучения в условиях массовой общеобразовательной школы, так и школьников различных возрастных групп, обладающих ярко выраженными математическими способностями, с целью выявления уровня их вовлеченности в индивидуальные формы учебной деятельности на уроках математики, во внеурочной деятельности и в системе дополнительного математического образования, а также значимости для них таких форм учебной деятельности. В результате были выявлены проблемные аспекты, определены цель, задачи и методы исследования, разработан план педагогического эксперимента.

На втором этапе были сформулированы концептуальные принципы методической подготовки учителя математики,

подходы к формированию предметно-методической компетентности будущего педагога в условиях индивидуализации обучения, которые должны быть положены в основу актуализации существующей концепции подготовки учителя математики в контексте готовности педагога к работе в условиях индивидуализации обучения математике. Была обоснована новизна выдвинутых принципов, для этого был осуществлен анализ образовательных программ бакалавриата, направленных на подготовку будущих учителей математики, реализуемых рядом ведущих российских университетов. Далее был проведен педагогический эксперимент, направленный на апробацию выдвинутых предложений.

На третьем этапе был завершен педагогический эксперимент, проведены диагностические работы в экспериментальной и контрольной группах студентов, обобщены результаты эксперимента, сформулированы итоговые положения и выводы.

Результаты исследования

В рамках исследования в период с 2018 по 2022 год были проведены оценочные мероприятия, направленные на определение уровня предметной и методической компетентности будущих учителей математики (в разрезе отдельных разделов математики) со студентами выпускного курса образовательной программы бакалавриата и первого курса программы магистратуры соответствующего профиля, реализуемой ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева». Были проведены предметно-методические диагностические работы (далее – диагностические работы) по разделам математики «Комбинаторика», «Теория чисел» и «Планиметрия (отдельные темы)». Аналогичные работы были предложены учителям математики, имеющим опыт работы в школе не менее пяти лет (педагоги общеобразовательных организаций). Кроме того, дополнительно задачная часть диагностических работ была предложена к выполнению группе школьников, обладающих ярко выраженными математическими способностями. В ходе исследования было проведено сопутствующее анкетирование школьников, студентов и учителей математики, направленное на выявление

[170] причин трудностей, возникших при выполнении диагностических работ.

Специфика предложенных диагностических работ заключалась в том, что они направлены на интегрированную оценку уровня сформированности предметной и методической компетентности будущего учителя математики как неразрывно связанных составляющих профессиональной компетентности педагога-предметника. Каждая диагностическая работа состояла из двух блоков заданий.

В первый блок были включены задания на умение решать задачи элементарной математики из соответствующего раздела. Во втором блоке были даны сопутствующие предложенным в первом блоке задачам методические задания, связанные с методами и технологиями обучения решению задач соответствующего раздела математики при организации учебной деятельности обучающихся.

Результаты выполнения студентами (в совокупности 127 обучающихся) диагностических работ по комбинаторике, теории чисел и планиметрии (отдельные темы) в разрезе отдельных заданий за весь период исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1
Результаты выполнения студентами заданий диагностических работ
(в разрезе заданий)

Доля студентов, верно решивших задания диагностической работы, %	Задания диагностической работы										
	1.1			1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3
	1 способ	2 способа	3 способа								
По комбинаторике (в разрезе заданий)	34,6	9,4	0	18,1	3,9	14,2	3,1	1,6	33,1	0	1,6
По теории чисел (в разрезе заданий)	38,6	18,9	1,6	19,7	8,7	14,2	4,7	1,6	35,4	1,6	2,4
По планиметрии (отдельные темы) (в разрезе заданий)	45,7	7,9	0	25,2	5,5	2,4	0	0	37	0	6,3

Источник: данные автора.

Проверка работ, выполненных студентами, показала достаточно низкий уровень умений решения задач повышенного уровня сложности по всем трем разделам математики. Об этом свидетельствует тот факт, что 33,1 % студентов не реши-ли ни одной задачи по совокупности диагностических работ. Большинство студентов не владеют набором разнообразных способов решения задач и преимущественно используют методы, которые изучаются в курсе высшей математики. Наибольшую трудность в первом блоке заданий вызвали олимпиадные задачи. Выявлена ярко выраженная закономерность между уровнем умения решать задачи соответствующего раздела математики и уровнем владения методикой обучения решению задач. Именно студенты, показавшие владение на достаточном уровне навыками решения задач повышенной сложности и олимпиадных задач, показали умения грамотно оценивать представленные учащимися решения и выстраивать методически обоснованные последовательности обучающих действий.

Далее в рамках эксперимента эти же диагностические работы были предложены учителям математики, работающим в профильных классах общеобразовательных школ. Результаты выполнения практикующими учителями (в совокупности 37 педагогов) диагностических работ по комбинаторике, теории чисел и планиметрии (отдельные темы) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты выполнения учителями математики заданий диагностических работ (в разрезе заданий)

Доля учителей, верно решивших задания диагностической работы, %	Задания диагностической работы										
	1.1			1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3
	1 способ	2 способа	3 способа								
По комбинаторике (в разрезе заданий)	75,7	56,8	2,7	40,5	5,4	10,8	2,7	2,7	73	2,7	2,7
По теории чисел (в разрезе заданий)	83,8	40,5	2,7	46	24,3	16,2	2,7	2,7	75,7	2,7	2,7
По планиметрии (отдельные темы) (в разрезе заданий)	54,1	8,1	2,7	24,3	8,1	2,7	0	0	51,4	2,7	2,7

Источник: данные автора.

Анализ результатов выполнения диагностических работ практикующими учителями математики, имеющими опыт работы не менее пяти лет, показал существенно более высокий уровень сформированности предметных и методических компетенций по сравнению с обучающимися выпускного курса, но только в части заданий, соответствующих программе базового школьного курса математики. Это объяснимо с точки зрения влияния опыта работы на уровень профессиональной компетентности, поскольку именно с таким задачным материалом и соответствующей методикой обучения учитель работает в классе, это его основная педагогическая деятельность. В то же время успешность выполнения задач повышенной сложности и олимпиадных задач крайне низкая как для студентов, так и для учителей математики. Способность решать нестандартные логические, геометрические и аналитические математические задачи, осваивать новые методы обучения решению таких задач, тесно связана с развитием подвижного интеллекта и не зависит от получения общих знаний и опыта педагогом, если он не включен в специфическую педагогическую деятельность, направленную на работу, в том числе индивидуальную, с математически одаренными школьниками. Если у учителя соответствующая компетентность недостаточно сформирована на этапе получения высшего профессионального образования, то в обычных условиях профессиональной деятельности ее доформирование становится весьма проблематичным.

Изменить сложившуюся ситуацию может именно актуализация концепции методической подготовки будущего учителя в вузе через реализацию принципа содержательной интеграции курсов специальной математической и методической подготовки. Необходимо изменить традиционный подход к подготовке учителя математики, сложившийся в российских педвузах в последние десятилетия, когда математическая подготовка будущего педагога сводится к освоению курсов высшей математики традиционного перечня и курса элементарной математики, а методическая подготовка – к освоению специальных методических дисциплин, направленных на методическую подготовку будущего учителя с точки зрения его работы в массовой школе по базовой программе с ориента-

цией на усредненного школьника. Преподавание дисциплин высшей математики для будущих учителей должно существенно отличаться от аналогичных дисциплин, преподаваемых, например, для будущих математиков, прежде всего, установлением строгих связей между изучаемым материалом и школьным курсом математики, освоением и обоснованием отдельных олимпиадных идей, помогающих решить математические задачи повышенного уровня сложности.

Выявленная проблема стала еще более наглядной после того, как задачная часть диагностических работ была предложена для решения группе школьников, обладающих математическими способностями и имеющими положительный опыт участия в математических олимпиадах различного уровня (учащиеся 8–10 классов).

Результаты выполнения работ школьниками оказались существенно выше, чем результаты, показанные студентами и учителями математики. И это вполне объяснимо, поскольку в эксперименте принимали участие школьники, с одной стороны, обладающие специальными математическими способностями, а с другой стороны, весьма мотивированные к обучению математике дети. Все они осваивают специализированную дополнительную программу «Олимпиадная математика» на базе регионального центра «Созвездие Орла», некоторые из ребят участвовали в образовательных сменах на базе федерального образовательного центра «Сириус». И это те самые школьники, которые, без всякого сомнения, требуют особого, индивидуального подхода на уроках математики в общеобразовательных школах, в которых они учатся.

С целью дальнейшего анализа выявленной в ходе исследования проблемы было проведено анкетирование школьников, студентов и учителей математики, принявших участие в эксперименте. Результаты анкетирования показали, что только два педагога из 37 опрошенных применяют в своей работе технологии и методы индивидуализации на уроках математики, в том числе при работе с детьми, обладающими математическими способностями, и только четыре педагога имеют практический опыт индивидуального сопровождения учащегося при подготовке его к математическим олимпиадам. При этом большинство учителей (более 86%) при анонимном

[174]

анкетировании признались, что считают наличие математически одаренного ребенка в классе определенной проблемой и не уверены, что готовы к реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с особыми образовательными потребностями, включая школьников с ярко выраженными математическими способностями. В то же время практически 90% учащихся, справившихся лучше педагогов и студентов с решением предложенных задач повышенной сложности, олимпиадных задач, указали в анкетах, что осваивают специализированные программы дополнительного математического образования и занимаются по индивидуальным программам вне школы.

Более половины опрошенных студентов хотели бы участвовать в сопровождении обучающихся при подготовке их к математическим олимпиадам. Но при этом практически 100% студентов подтвердили, что у них отсутствует опыт обучения (в школе или в вузе), при котором применялись бы индивидуальные формы и технологии индивидуализации обучения, в том числе по математике, непосредственно к ним самим или к каким-либо другим обучающимся учебной группы (класса).

В основу актуализации концепции методической подготовки будущего учителя математики в рассматриваемом контексте должен быть положен именно принцип индивидуализации обучения самого студента. Студенты, как и школьники, имеют разные математические способности. Поэтому при реализации образовательной программы высшего образования, направленной на подготовку учителя математики, должна быть обеспечена возможность выбора индивидуальной траектории для способного и мотивированного студента, который и станет в будущем тем учителем, который заметит математически одаренного ребенка и сможет стать его наставником.

В образовательные программы вузы должны включать дисциплины по выбору, направленные на формирование соответствующей компетентности будущего педагога. Важно обеспечить применение технологий индивидуализации обучения в рамках освоения математических и методических дисциплин, в том числе за счет предоставления специализированных баз практической подготовки.

Ежегодно в период проведения эксперимента из студентов, показавших наиболее высокие результаты по итогам проведенных диагностических работ и достаточный уровень мотивации по итогам анкетирования, формировались экспериментальная и контрольная группы студентов. Для студентов экспериментальной группы была реализована дисциплина по выбору или факультатив по решению олимпиадных задач. Студенты экспериментальной группы были вовлечены в реализацию программ индивидуального сопровождения учащихся университетской гимназии при подготовке их к математическим олимпиадам. По завершению педагогического эксперимента в экспериментальной и контрольной группах студентов были проведены контрольные срезы по оценке уровня предметной и методической готовности работы будущих учителей к работе в условиях индивидуализации обучения. Были получены данные, свидетельствующие о значительном повышении результатов в экспериментальной группе студентов по сравнению с контрольной группой как в части решения ими олимпиадных задач по математике, так и при выполнении ими методических заданий.

Обсуждение и выводы

Исходя из полученных в ходе исследования результатов нами сформулированы принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения – принципа содержательной интеграции курсов специальной математической и методической подготовки и принцип индивидуализации обучения будущих учителей математики.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтверждают состоятельность предложенных нами принципов методической подготовки в контексте актуализации методической подготовки будущего учителя математики. Результаты проводимого исследования регулярно проходят обсуждение и апробацию в рамках всероссийских и международных научно-практических конференций.

Подготовка будущего учителя математики должна сформировать его готовность к педагогической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС и профессионального

[176]

стандарта педагога, включая навыки работы с учащимися, имеющими специальные математические способности. В ходе исследования было выявлено, что достаточно часто и выпускники университетов – молодые учителя математики, и опытные педагоги, не обладают достаточным уровнем готовности к работе в условиях индивидуализации обучения математике при работе с такими учащимися. Для наиболее способных и мотивированных студентов необходимо предусмотреть индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательных программ высшего образования. Это обеспечит их раннюю профессиональную адаптацию к дальнейшей работе в условиях индивидуализации школьного образования, в том числе с учащимися, имеющими особые образовательные потребности. Результаты исследования могут быть использованы вузами при разработке и реализации программ бакалавриата и магистратуры, направленных на подготовку учителей математики.

Поставленная проблема требует дальнейшего исследования в контексте актуализации концепции методической подготовки будущего учителя математики в условиях индивидуализации школьного образования.

Список литературы

1. Алексеева Е. Н. Формирование готовности будущего учителя к работе с математически одаренными школьниками и развитию математических способностей учащихся при подготовке их к участию в математических олимпиадах различного уровня // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 1 (90). – С. 101–106.
2. Алексеева Е. Н. О совершенствовании подготовки будущих учителей математики к работе с одаренными детьми: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Математическое образование в школе и вузе (MathEdu-2021)», Казанский (Приволжский) федеральный университет, 22-28 марта 2021 г. – Казань: К(П)ФУ, 2021. – С. 16–22.
3. Алексеева Е. Н. Разработка модели взаимодействия основного и дополнительного математического образования как основа создания развивающей образовательной среды работы с одаренными школьниками: подготовка педагогических кадров: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Психология творчества и одаренности» МПГУ, Институт детства, кафедра психологической антропологии, 15–17 ноября 2021 г. – М.: МПГУ, 2021. – С. 178–181.
4. Богун В. В. Организация единого информационного пространства в процессе обучения математике будущих педагогов // Ярославский Педагогический Вестник. – 2018. – № 3. – С. 126–133.
5. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт. – 2019. – 328 с.

6. Деза Е. И., Котова Л. В., Модель Д. Л. Система целей обучения дискретной математике будущих учителей математики и информатики в условиях интегративно-модульного подхода к образованию // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3. – С. 84–99.

7. Малова И. Е. Развитие способов контроля методической подготовки студентов: материалы 40-го Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Брянск: БГУ имени И. Г. Петровского, 2021. – С. 65–69.

8. Матушкина З. П. Учимся решать задачи: учеб. пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. – 171 с.

9. Миронова С. В., Напалков С. В. Практикум по решению задач школьной математики: применение Web-квест технологии: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Лань. – 2017. – 120 с.

10. Перевощикова Е. Н. и др. Модернизация образовательного процесса: технология конструирования оценочных средств для оценки образовательных результатов: учебно-методическое пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016. – 71 с.

11. Мордкович А. Г., Шуркова М. В. Задачник по введению в математический анализ. – М.: Мнемозина, 2008. – 135 с.

12. Селякова Л. И. Фундаментализация математического образования при подготовке учителя математики // Научная сокровищница образования Донетчины: научно-методический журнал. – 2016. – № 2. – С. 30–35.

13. Фридман Л. М. Теоретические основы методики обучения математике: учеб. пособие. – М.: ЛИБРОКОМ. – 2009. – 248 с.

14. Червоный М. А. Педагогическое сопровождение подготовки будущих педагогов на основе наставничества в интегрированном образовательном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 432. – С. 199–204.

15. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education, 1 edition. – 2012. – 122 p.

16. Burton L. The Culture of Mathematics and the Mathematical Culture // University Science and Mathematics Education in Transition. – 2020. [Электронный ресурс]. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09829-6_8.

17. Chang, Y. L. Examining Relationships among Elementary Mathematics Teacher Efficacy and Their Students' Mathematics Self-efficacy and Achievement // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2015. Vol. 11(6). – Pp. 1307–1320.

18. Gilboy M., Heinerichs S., & Pazzaglia G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom // Journal of Nutrition Education And Behavior. – 2015. Vol. 47(1). – Pp. 109–114. DOI: 10.1016/j.jneb.2014.08.008.

19. Gross, J., Robitzsch, A., & George, A. C. Cognitive diagnosis models for baseline testing of educational standards in math // Journal of Applied Statistics. – 2016. Vol. 43. – Pp. 229–243.

20. McLean S., Attardi S. M., Faden L., Goldszmidt M. Flipped classrooms and student learning: not just surface gains // Adv Physiol Educ. – 2016. Vol. 40(1). – Pp. 7–55. DOI: 10.1152/advan.00098.2015.PMID: 26847257.

References

1. Alekseeva, E. N. (2021) *Formirovaniye gotovnosti budushchego uchitelya k rabote s matematicheski odarennymi shkol'nikami i razvitiyu matematicheskikh sposobnostey uchashchikhsya pri podgotovke ikh k uchastiyu v matematicheskikh olimpiadakh razlichnogo urovnya* [Formation of the future teacher's readiness to work with mathematically gifted students and the development of students' mathematical abilities in preparing them for participation in mathematical olympiads at various levels]. *Uchenye zapiski Oryol State University – Scientific Notes of the Oryol State University*. Vol. 1 (90). Pp. 101–106. (In Russian).

2. Alekseeva, E. N. (2021) *O sovershenstvovanii podgotovki budushchikh uchiteley matematiki k rabote s odarennymi det'mi* [On improving the training of future teachers of mathematics to work with gifted children]. Proceedings of the International Scientific

[178] and Practical Conference "Mathematical Education at School and University (MathEdu-2021)". Kazan. Pp. 16–22. (In Russian).

3. Alekseeva, E. N. (2021) *Razrabotka modeli vzaimodeystviya osnovnogo i dopolnitel'nogo matematicheskogo obrazovaniya kak osnova sozdaniya razvivayushchey obrazovatel'noy sredy raboty s odarennymi shkol'nikami: podgotovka pedagogicheskikh kadrov* [Development of a model of interaction between basic and additional mathematical education as the basis for creating a developing educational environment for working with gifted schoolchildren: training of pedagogical personnel]. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Psychology of Creativity and Giftedness" MSGU, Institute of Childhood. Pp. 178–181. (In Russian).

4. Bogun, V. V. (2018) *Organizatsiya yedinogo informatsionnogo prostranstva v protsesse obucheniya matematike budushchikh pedagogov* [Organization of a single information space in the process of teaching mathematics to future teachers]. *Yaroslavskiy Pedagogicheskiy Vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Vol. 3. Pp. 126–133. (In Russian).

5. Gelfman, E. G., Kholodnaya, M. A. (2019) *Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika* [Psychodidactics of the school textbook: a textbook for universities]. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russian).

6. Deza, E. I., Kotova, L. V., Model, D. L. (2020) *Sistema tseyley obucheniya diskretnoy matematike budushchikh uchiteley matematiki i informatiki v usloviyakh integrativno-modul'nogo podkhoda k obrazovaniyu* [System of learning objectives Discrete Mathematics of Future Teachers of Mathematics and Informatics in the Conditions of an Integrative-Modular Approach to Education]. *Prepodavatel' XXI vek – Lecturer XXI century*. Vol. 3. Pp. 84–99. (In Russian).

7. Malova, I. E. (2021) *Razvitiye sposobov kontrolya metodicheskoy podgotovki studentov* [Development of ways to control the methodological training of students] Proceedings of the 40th International Scientific Seminar for Teachers of Mathematics and Informatics at Universities and Pedagogical Universities. Bryansk. Pp. 65–69. (In Russian).

8. Matushkina, Z. P. (2019) *Uchimysya reshat' zadachi* [Learning to solve problems: a tutorial]. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publishing House. (In Russian).

9. Mironova, S. V., Napalkov, S. V. (2017) *Praktikum po resheniyu zadach shkol'noy matematiki: primeneniye Veb-kvest tekhnologii* [Workshop on solving problems of school mathematics: the use of Web-quest technology]. St. Petersburg: Lan. (In Russian).

10. Perevoshchikova, E. N. (2016) *Modernizatsiya obrazovatel'nogo protsessa: tekhnologiya konstruirovaniya otsennochnykh sredstv dlya otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov* [Modernization of the educational process: technology for constructing evaluation tools for assessing educational results]. Nizhny Novgorod: Minin University. (In Russian).

11. Mordkovich, A. G., Shurkova, M. V. (2008) *Zadachnik po vvedeniyu v matematicheskiy analiz* [Problem book on introduction to mathematical analysis]. Moscow: Mnemosyne. (In Russian).

12. Selyakova, L. I. (2016) *Fundamentalizatsiya matematicheskogo obrazovaniya pri podgotovke uchitelya matematiki* [Fundamentalization of mathematical education in the preparation of a mathematics teacher]. *Nauchnaya sokrovishchnitsa obrazovaniya Donetchiny – Scientific treasury of education in the Donetsk region*. Vol. 2. Pp. 30–35. (In Russian).

13. Fridman, L. M. (2009) *Teoreticheskiye osnovy metodiki obucheniya matematike* [Theoretical foundations of the methodology of teaching mathematics]. Moscow: LIBROKOM. (In Russian).

14. Chervonny, M. A. (2018) *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye podgotovki budushchikh pedagogov na osnove nastavnichestva v integrirrovannom obrazovatel'nom prostranstve vysshego pedagogicheskogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Pedagogical support for the training of future teachers based on mentoring in an integrated educational space of higher pedagogical and additional education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*. Vol. 432. Pp. 199–204. (In Russian).

15. Bergmann, J., Sams, A. (2012) *Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, 1 edition.

16. Burton, L. (2020) *The Culture of Mathematics and the Mathematical Culture // University Science and Mathematics Education in Transition*. [Electronic resource]. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09829-6_8.

17. Chang, Y. L. (2015) Examining Relationships among Elementary Mathematics Teacher Efficacy and Their Students' Mathematics Self-efficacy and Achievement. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. Vol. 11(6). Pp. 1307–1320.

18. Gilboy, M., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015) Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom, Journal of Nutrition Education And Behavior. Vol. 47(1). Pp. 109–114. DOI: 10.1016/j.jneb.2014.08.008.

19. Gross, J., Robitzsch, A., & George, A. C. (2016) Cognitive diagnosis models for baseline testing of educational standards in math. Journal of Applied Statistics. Vol. 43. Pp. 229–243.

20. McLean, S., Attardi, S. M., Faden L., Goldszmidt, M. (2016) Flipped classrooms and student learning: not just surface gains. Adv Physiol Educ. Vol. 40(1). Pp. 7–55. DOI: 10.1152/advan.00098.2015.PMID: 26847257.

Об авторе

Алексеева Елена Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, Орел, Российская Федерация, e-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

About the author

Elena Nikolaevna Alekseeva, Cand. Sci. (Physic. and Mathem.), Associate Professor, Oryol State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russian Federation, e-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.10.2022

Принята к публикации: 14.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 28 October 2022

Accepted: 14 November 2022

Published: 29 December 2022



Профессиональное развитие педагогов: исторический экскурс

О. Ю. Левченко

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

Введение. Современные требования к результатам деятельности общеобразовательных организаций повышают значимость профессиональной компетенции педагогических работников, расширяют перечень реализуемых ими функций. Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях внедрения обновленных ФГОС, направленных на достижение высоких образовательных результатов. Совершенствование системы непрерывного профессионального развития педагогических работников требует не только поиска инновационных путей и подходов, но и глубокого изучения имеющегося исторического опыта.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе теоретического анализа историко-педагогических источников, датированных концом XIX – началом XX в. Изученные источники отражают различные аспекты заявленной темы. Для решения поставленных задач использовались сравнительно-исторический и историко-ретроспективный методы исследования.

Результаты исследования. Вторая половина XIX в. характеризуется уменьшением числа учебных заведений и возрастанием потребности в педагогических кадрах. Профессиональная подготовка учителей осуществлялась в различных учебных заведениях. Определенная часть педагогов нуждалась в дальнейшем совершенствовании предметной и методической подготовки. Большой вклад в решение данной проблемы внесли земства и педагогическая общественность. Получили распространение такие формы профессионального развития педагогов, как педагогические съезды, музеи и общества. Съезды являлись важными общественными и научно-педагогическими мероприятиями, предусматривали обсуждение широкого круга вопросов. Формат некоторых съездов предполагал проведение уроков, показывавших применение на практике рассмотренных теоретических положений. Педагогические общества позволяли консолидировать педагогическое сообщество. Наличие в структуре обществ предметных комиссий позволяло организовать заинтересованное обсуждение актуальных вопросов преподавания отдельных учебных предметов. Педагогические музеи давали возможность педагогам познакомиться с новинками учебной литературы, пособиями и школьным оборудованием. Деятельность педагогических музеев и обществ, организация учительских съездов обеспечивали возможность обсуждения педагогическим сообществом важных профессиональных вопросов, позволяли аккумулировать и распространять передовой педагогический опыт, вносили вклад в развитие методики преподавания отдельных предметов и педагогики в целом.

Обсуждение и выводы. В конце XIX – начале XX в. возросло внимание к профессиональной подготовке педагогических кадров и были созданы предпосылки для создания системы непрерывного педагогического образования. На повышение профессионального мастерства педагогических работников были направлены различные мероприятия и формы работы, некоторые из которых продолжают использоваться и сегодня.

Ключевые слова: история педагогики, педагогические работники, профессиональное развитие.

Для цитирования: Левченко О. Ю. Профессиональное развитие педагогов: исторический экскурс // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 180–192. DOI 10.35231/18186653_2022_4_180

Professional development of teachers: historical excursion

Olga Yu. Levchenko

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

Introduction. Modern requirements for the results of the activities of educational organizations increase the importance of the professional competence of teaching staff, expand the list of functions they perform. This problem becomes particularly relevant in the context of the introduction of updated Federal State Educational Standards aimed at achieving high educational results. Improving the system of continuous professional development of teaching staff requires not only the search for innovative ways and approaches, but also a deep study of the existing historical experience.

Materials and methods. The study was conducted on the basis of a theoretical analysis of historical and pedagogical sources dated to the late XIX – early XX centuries. The studied sources reflect various aspects of the stated topic. Comparative-historical and historical-retrospective research methods were used to solve the set tasks.

Results. The second half of the XIX century is characterized by an increase in the number of educational institutions and an increase in the need for teaching staff. Professional training of teachers was carried out in various educational institutions. A certain part of teachers needed further improvement of subject and methodological training. Zemstvos and the pedagogical community have made a great contribution to solving this problem. Such forms of professional development of teachers as pedagogical congresses, museums and societies have become widespread. The congresses were important public and scientific-pedagogical events, provided for the discussion of a wide range of issues. The format of some congresses assumed lessons that showed the practical application of the theoretical provisions considered. Pedagogical societies made it possible to consolidate the pedagogical community. The presence of subject commissions in the structure of societies made it possible to organize an interested discussion of topical issues of teaching certain academic subjects. Pedagogical museums gave teachers the opportunity to get acquainted with new educational literature, manuals and school equipment. The activities of pedagogical museums and societies, the organization of teachers' congresses provided an opportunity for the pedagogical community to discuss important professional issues, allowed to accumulate and disseminate advanced pedagogical experience, contributed to the development of teaching methods of individual subjects and pedagogy in general.

Discussion and conclusion. In the late XIX – early XX centuries attention to the professional training of teachers has increased. The prerequisites for creating a system of continuous teacher education were created. Various activities and forms of work were aimed at improving the professional skills of pedagogical workers, some of which continue to be used today.

Key words: history of pedagogy, teaching staff, professional development.

For citation: Levchenko, O. Yu., (2022) Professional'noe razvitie pedagogov: istoricheskiy excurs [Professional development of teachers: historical excursion]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 180–192. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_180

[182] **Введение**

Решение масштабных задач, связанных с внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования, в значительной мере определяется профессионализмом педагогов, что актуализирует идею непрерывного образования. Важность организации работы в данном направлении подтверждает принятие «Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» (2020), определившей методологические, организационные, содержательные и процессуальные основы деятельности и направления модернизации структур и форм научного и методического сопровождения повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров. Будучи направленной на развитие кадрового потенциала, она представляет собой «совокупность взаимосвязанных и интегрированных между собой, но при этом относительно самостоятельных субъектов научно-методической деятельности федерального, регионального и муниципального уровней, обеспечивающих сопровождение педагогов и управленческих кадров в повышении квалификации, переподготовке, в том числе с учетом выявления профессиональных дефицитов и построения на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства, а также использования стажировочных площадок, сетевых форм взаимодействия и внедрения механизмов наставничества».

Достижение поставленных задач требует не только комплексной оценки текущей ситуации в сфере образования, но и обращения к имеющемуся отечественному опыту. Существующая сегодня практика организации профессиональной подготовки и совершенствования профессионального мастерства педагогических кадров является результатом длительного эволюционного развития и требует всестороннего изучения. Несмотря на интерес исследователей, проявленный к данной проблеме, остаются аспекты, заслуживающие более детального описания и глубокого анализа. Целью данной статьи является выявление содержательно-сущностных особенностей профессионального развития педа-

гогов в конце XIX – начале XX вв. и анализ существовавшей практики.

Обзор литературы

Проведенный анализ источников выявил, что вопросы подготовки педагогов и повышения их профессионального мастерства вызывали значительный интерес, что нашло отражение в трудах педагогов-исследователей, общественных деятелей второй половины XIX – начала XX в., проявлявших интерес к проблемам образования (Я. В. Абрамов, И. Алешинцев, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, Л. Д. Галанин, В. В. Григорьев, П. Ф. Каптерев, Н. А. Корф, Н. И. Пирогов, С. В. Рождественский, Д. И. Тихомиров, К. Д. Ушинский, В. И. Чарнолуцкий, Н. В. Чехов и др.). Несомненный вклад в изучение заявленной темы вносит сохранившаяся отчетная документация, освещающая деятельность учебных заведений, педагогических музеев, курсов, обществ и библиотек, содержащая богатый фактологический материал. Отдельного внимания заслуживают публикации, касающиеся учительских съездов, позволяющие выделить насущные педагогические, организационные и методические проблемы указанного периода. Для полноты исследования при подготовке статьи были привлечены источники нормативно-правового и справочно-информационного характера.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач использовались сравнительно-исторический и историко-ретроспективный методы исследования. Метод теоретического анализа позволил выявить сведения о мероприятиях и формах работы, способствовавших профессиональному развитию педагогических кадров, систематизировать их и представить в исторической ретроспективе.

Результаты исследования

Вторая половина XIX в. сопровождалась активизацией просветительской деятельности, что привело к существенным изменениям в отечественной системе образования, одним из которых стало формирование широкой сети началь-

[184] ных и средних общеобразовательных учреждений. Наряду с этим произошел и значительный прирост профессиональных учебных заведений различной направленности: педагогических, сельскохозяйственных, художественно-промышленных, медицинских, коммерческих и др. Подобные изменения закономерно повысили потребность в педагогических кадрах, восполнить которую в полном объеме не удавалось, несмотря на принимаемые государством меры.

Следует учитывать, что в рассматриваемый период педагогический корпус был достаточно неоднородным, так как преподавательской деятельностью занимались выпускницы педагогических классов гимназий и курсов, епархиальных училищ, учительских семинарий, институтов и университетов, Высших женских курсов. Уровень профессиональной подготовки педагогов сильно различался, и они были ориентированы на деятельность в учебных заведениях определенного вида, что вполне закономерно, учитывая такие факторы, как разница сроков обучения, объем содержательной составляющей реализуемых учебных программ, требования к образовательному уровню абитуриентов. Н. В. Чехов, исследуя состояние народного образования в России с 60-х гг. XIX в., одним из недостатков школы называл «совершенно неудовлетворительный состав преподавателей и полную невозможность заменить его лучшими» [12, с. 49].

Исходя из вышесказанного, вопросы повышения профессионального мастерства педагогов являлись весьма актуальными, так как многие из них нуждались в совершенствовании предметной и методической подготовки. Ещё одним фактором выступали поступательное развитие педагогической науки, появление новых методов и приемов обучения, разработка учебно-методического обеспечения, с которыми нужно было своевременно ознакомить педагогов.

Применительно к рассматриваемому периоду не представляется возможным говорить о функционировании государственной или ведомственной системы повышения квалификации педагогических кадров. Предпринимаемые в данном направлении шаги зачастую были проявлением личной и общественной инициативы, активности земств в вопросах развития народного образования.

В числе таких мероприятий – учительские съезды, в организации и проведении которых принимали непосредственное участие многие видные представители педагогической науки (В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, Н. А. Корф, Д. И. Тихомиров и др.). «Отсутствие преувеличенной регламентации давало полную возможность так организовать эти съезды, что они отвечали живым потребностям школы, учительства и жизни, чем обуславливалась их продуктивность», – писал Н. Ф. Бунаков [2, с. 37]. В источниках подчеркивается, что учительские съезды оценивались большинством современников положительно, они назывались желательными и полезными мероприятиями «как для чисто педагогических целей и учебного дела, так и для учителей в смысле поддержания их духа и энергии» [1, с. 234].

Как свидетельствуют материалы, в рамках съездов проводились мероприятия как теоретической, так и практической направленности. Теоретическая часть предполагала выступления видных деятелей народного образования, освещавших вопросы теории и методики обучения, знакомивших с нововведениями в отечественной и зарубежной педагогике, позволявшими сделать образовательный процесс более результативным. Неизменный интерес вызывали доклады учителей-практиков, представлявших коллегам свой положительный опыт и методические находки. Если на съезде предполагалась практическая часть, то в ее рамках проводились «примерные уроки», иллюстрировавшие применение обсуждаемых теоретических положений. По имеющимся оценкам, съезды являлись значимыми региональными общественными, научными и педагогическими событиями, что подтверждают материалы, освещающие историю народного образования в Вятской губернии, содержащие информацию о выделении финансовых средств на их проведение, так как земства «убедились в полезности съездов» [6, с. 266].

Для более глубокого понимания их содержательной составляющей обратимся к материалам Московского уездного съезда земских учителей и учительниц, состоявшегося в 1901 г. В них учительский съезд определяется как собрание, члены которого, учителя и учительницы, «самостоятельно обсуждают различные вопросы школьного дела, выясняют нуж-

[186]

ды и потребности этого дела, постановляют, в форм резюме председателя съезда, по этим вопросам свои заключения или решения» [5, с. 1].

Анализ программы съезда показал, что она была составлена с учетом особенностей конкретного этапа обучения, включая, применительно к начальному, вопросы, продолжительности упражнений на грифельной доске, заданий по чистописанию и списыванию с прописей, так называемых «наглядных бесед», предшествующих обучению грамоте, письму «под такт». Опираясь на теоретические знания и опыт практической деятельности, учителя обсуждали актуальные методические проблемы преподавания отдельных предметов, например, «Какие самостоятельные работы давались ученикам во время прохождения азбуки? В какой срок времени прошли ученики азбуку? По какому букварю производилось обучение грамоте? Какую классную книгу читали после азбуки?» [5, с. 5].

О широте проблемного поля свидетельствует и программа съезда учителей и учительниц земских народных училищ Екатеринбургского уезда, проходившего в 1911 г. Следует отметить, что в ней не остались без внимания воспитательные вопросы, среди которых «меры борьбы с дурными наклонностями детей и надлежащая постановка школьной дисциплины; меры против манкировки уроками и выхода из школы до окончания курса, ... о внешкольных чтениях и беседах и домашнем чтении учащихся» [10, с. 4].

Как показывают источники, учительские съезды разной тематической направленности проводились во многих регионах страны, давая возможность педагогам расширить свой профессиональный кругозор, приобрести новые знания и умения, познакомиться с современными педагогическими идеями. Они были достаточно массовыми мероприятиями, позволяющими привлечь внимание государства и общества к проблемам обучения и воспитания, и по своей сущностной составляющей способствовали профессиональному развитию педагогов.

Другим важным шагом в данном направлении стало создание педагогических обществ, выступавших своеобразными научно-педагогическими, исследовательскими и просветительскими центрами, аккумулировавшими научно-педа-

гогический потенциал, о чем свидетельствует включение в их состав таких видных представителей отечественной науки, как Н. Х. Вессель, В. И. Водовозов, В. И. Герье, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский, и др. Представляется, что они не имели строгой регламентации относительно структуры и направлений деятельности и могли создаваться при учебных заведениях или других организациях, будучи региональными и всероссийскими. Одно из них существовавшее при Императорском Казанском университете, имело своей целью «научную разработку вопросов педагогики, дидактики и методики в их системе, приложении и истории, ...содействие лицам, посвящающим себя педагогической деятельности, в их подготовке к этой деятельности». Обществу разрешалось проведение собраний, выставок, съездов, публичных чтений, создание педагогических музеев и библиотек, издательская деятельность, и даже учреждение стипендий, награждение денежными премиями и медалями. Важно, что общества зачастую структурно организовывались по принципу методических объединений, так как включали в свой состав предметные комиссии.

Изученные источники свидетельствуют, что география педагогических обществ была весьма широка. В контексте истории отечественного иноязычного образования заслуживает упоминания деятельность Педагогического общества, состоявшего при Московском университете, на заседаниях которого, регулярно заслушивались и обсуждались выступления о преподавании «новых» и «древних» языков. В составе общества имелось отделение преподавателей новых языков, насчитывавшее в 1903–1904 учебном году 50 человек [4]. На заседаниях обсуждался отбор учебных материалов, организация домашнего чтения и самостоятельной работы, обучение письму и ведению деловой переписки, психолого-лингвистические особенности преподавания иностранных языков.

Большую работу проводило Томское педагогическое общество, стремившееся сблизить «педагогическую теорию с педагогической практикой» [8, с. 3]. В его отчете за 1913 г. сообщается о проведении семи общих собраний, на первом из которых присутствовало 65 человек. О востребованности общества говорит и то, что количество его членов, составлявшее на 1 января 1913 г. 94 человека, к 1 января 1914 г. увели-

[188]

чилось до 125 [8, с. 13]. В Томском педагогическом обществе было создано несколько комиссий, что давало учителям возможность выбора наиболее приоритетных для них тем. Годовой план одной из комиссий по детскому чтению предусматривал работу над темами: ребенок и книга, значение книги в жизни детей, типы детей-читателей, классное и внеклассное чтение, методы и программы. В течение года членами комиссии были подготовлены доклады, сделаны обзоры публикаций по исследуемой теме, а также проведено обсуждение книги Ц. П. Балталона об обучении чтению. В свою очередь, в комиссию по ручному труду входили преимущественно учительницы начальных школ, которые занимались «картонажными» работами два раза в неделю и внедряли их в своих школах, что было с интересом встречено учениками.

Обращение к источникам показывает, что применялся такой метод исследования, как анкетирование, одно из которых, проведенное в мае 1913 г., было призвано выявить роль детских игрушек в жизни детей. Разработанная анкета была опубликована в местных газетах и разослана членам педагогического общества и частным лицам, а полученные результаты обработаны и заслушаны на одном из заседаний.

В контексте исследуемой проблемы нельзя оставить без внимания и такое учреждение, как педагогический музей, деятельность которого была направлена на повышение профессионального мастерства педагогов. Педагогический музей военно-учебных заведений был создан в 1863 г., и его руководство полагало, что собирание коллекций должно быть «не конечной целью, а только средством для осуществления более широких просветительных задач» [9, с. 46]. На первых порах акцент в деятельности музея ставился на создании учебной литературы, и он был призван «следить за всеми учебными и воспитательными пособиями, появляющимися у нас и за границей, содействуя местному производству таковых пособий и возможному их удешевлению» [3, с.125]. Впоследствии важным направлением стало проведение лекций по методике и дидактике, разработка методов преподавания учебных предметов, «в связи с наивыгоднейшими способами применения к делу преподавания новейших пособий» [3, с. 126].

На проводимых заседаниях ставились и оживленно обсуждались принципиально новые для своего времени педагогические идеи и проекты. Например, на одном из них в 1880 г. предметом дискуссии стал вопрос «О необходимости льготной перевозки по железным дорогам учеников и учителей», что связывалось с важностью проведения школьных экскурсий как дополнения к учебному курсу [9, с. 113]. По мнению педагогов, экскурсии обеспечивали наглядность, повышали восприятие изучаемого материала, оказывали благотворное влияние на здоровье учащихся, ослабляя последствия переутомления, содействовали улучшению отношений между учениками и наставниками.

Стремясь всемерно популяризировать педагогическое знание, музей неоднократно становился участником выставок, в том числе международных. На Московской политехнической выставке (1872) он представил полный комплект отечественных учебных пособий для начальных школ и реальных училищ. При этом подчеркивалось, что они были недорогими, и «полный подбор наглядных пособий для начальной школы не превышал стоимостью 140 р., тогда как до 1870 г. на эту сумму едва можно было обставить пособиями преподавание одной начальной арифметики» [9, с. 9].

По имеющимся сведениям, педагогические музеи создавались энтузиастами по всей стране. В качестве примера можно привести педагогический музей в Ставрополе, основанный в 1883 г., который первоначально был призван ознакомить приезжавших на летние и зимние каникулы учителей с новыми учебными пособиями. Впоследствии в нем наряду с учебными пособиями стали выставляться предметы школьной мебели, планы зданий, письменные работы и образцы рукоделия учениц женских школ. При нем действовала библиотека, включающая издания по общеобразовательным предметам, которой могли пользоваться и сельские учителя, получавшие книги по почте или через частных лиц, «уполномоченных учителем на доставку ему книг из музея». Фонд библиотеки позволял познакомиться с имеющимися пособиями по предмету, например по немецкому языку их насчитывалось более 30.

[190]

На рубеже XIX–XX вв. в образовательную практику начинают внедряться технические средства обучения, и музей обеспечивал такую возможность, располагая коллекцией световых картин с брошюрами для чтений с волшебным фонарем. Несомненную пользу в преподавании естественно-научных предметов имели гербарии, коллекции семян, образцы почв, минералов и «окаменелостей». Данные экспонаты способствовали пониманию особенностей ведения сельскохозяйственной деятельности в Ставропольской губернии и были востребованы в том числе при проведении лекций по садоводству и огородничеству, устраиваемых во время летних каникул. По сохранившимся отзывам, музей был востребован и в нем «в редкий день (во время каникул) не бывает менее 10 человек». Вместе с тем имелись и не совсем удачные примеры, когда коллекции в музеях не обновлялись, экспонаты приходили в негодность, становились невостребованными [7, с. 117].

Ограниченные рамки статьи не позволяют описать все применявшиеся формы и виды работы, способствующие повышению профессионального мастерства педагогов. В дополнение к представленным в статье можно назвать экскурсии, публичные лекции, конференции, выставки, посетив которые, учителя имели возможность познакомиться с «улучшенными способами занятий в училищах, с наглядными пособиями» [6, с. 266].

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование показало, что во второй половине XIX – начале XX в. были заложены основы системы непрерывного педагогического образования, складывалась определенная организационная структура, накапливался опыт проведения разных по своей масштабности, целевой и содержательной составляющей мероприятий, способствовавших повышению профессионального мастерства педагогических кадров. На решение данной задачи были направлены учительские съезды, педагогические музеи и общества, выступавшие площадками для научно-педагогических дискуссий, обмена результативными педагогическими практиками, способствовавшие консолидации педагогического сообщества. Они являются прообразом современной системы непрерывного

педагогического образования, призванной внедрять персонализированные модели повышения квалификации, осуществлять методическое сопровождение деятельности и развитие творческого потенциала педагогов, их активного профессионального взаимодействия.

Список литературы

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – СПб., 1912. – 346 с.
2. Бунаков Н. Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей». – СПб., 1905. – 159 с.
3. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России. – СПб., 1883. – 259 с.
4. Левченко О. Ю. Вопросы преподавания иностранных языков в деятельности педагогического общества при Императорском Московском университете // Ученые записки ЗабГУ. – 2017. – Т. 12. – №2. – С.148–154.
5. Московский уездный съезд земских учителей и учительниц. [доклады съезду учителей и учительниц Московского уезда в августе 1901 года]. – М., 1901. – 187 с.
6. Народное образование в Вятской губернии за последние десять лет (1864–1874). – Вятка, 1875. – 348 с.
7. Обзор Курской гимназии за 1915 год. – Курск, 1916. – 136 с.
8. Отчет Томского педагогического общества за 1913 год. (четвертый год существования общества). – Томск, 1915. – 31 с.
9. Педагогический музей военно-учебных заведений 1864–1914. Исторический очерк / под ред. Я. Л. Барскова. – СПб., 1914. – 343 с.
10. Труды съезда учителей и учительниц земских народных училищ Екатеринбургского уезда, Пермской губернии, бывшего в г. Екатеринбурге с 8 по 14 июня 1911 г. – Екатеринбург, 1911. – 64 с.
11. Чернолуцкий В. И. Вопросы народного образования на Первом общеземском съезде. – СПб.: Знание, 1912. – 180 с.
12. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М., 1912. – 224 с.

References

1. Aleshincev, I. A. (1912) *Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek)*. [History of gymnasium education in Russia (XVIII and XIX centuries)]. St. Petersburg. (In Russian).
2. Bunakov, N. F. (1905) *Kak ya stal i kak perestal byt' «uchitelem uchitelej»* [How I became and how I ceased to be a "teacher of teachers"]. St. Petersburg. (In Russian).
3. *Istoriko-statisticheskij ocherk obshchego i special'nogo obrazovaniya v Rossii*. (1883) [Historical and statistical essay of general and special education in Russia]. St. Petersburg. (In Russian).
4. Levchenko, O. YU. (2017) *Voprosy prepodavaniya inostrannykh yazykov v deyatelnosti pedagogicheskogo obshchestva pri Imperatorskom Moskovskom universitete* [Questions of teaching foreign languages in the activities of the pedagogical Society at the Imperial Moscow University]. Scientific notes of ZabGU. Vol. 12. No. 2. Pp. 148–154. (In Russian).
5. *Moskovskij uezdnyj s"ezd zemskih uchitelej i uchitel'nic*. [doklady s"ezdu uchitelej i uchitel'nic Moskovskogo uezda v avguste 1901 goda] [Moscow County Congress of Zemstvo teachers and female teachers. [reports to the congress of teachers and female teachers of the Moscow district in August 1901]. Moscow, 1901. (In Russian).

6. *Narodnoe obrazovanie v Vyatskoj gubernii za poslednie desyat' let (1864–1874)*. [Public education in Vyatka province for the last ten years]. Vyatka. 1875. (In Russian).
7. *Obzor Kurskoj gimnazii za 1915 god* [Review of the Kursk gymnasium for 1915]. Kursk. 1916. (In Russian).
8. *Otchet Tomskogo pedagogicheskogo obshchestva za 1913 god. (chetvertyj god sushchestvovaniya obshchestva)* [Report of the Tomsk Pedagogical Society for 1913. (the fourth year of the society's existence)]. Tomsk. 1915. (In Russian).
9. *Pedagogicheskij muzej voenno-uchebnyh zavedenij 1864–1914. Istoricheskij ocherk pod redakcij JA. L. Barskova* [Pedagogical Museum of Military educational institutions 1864–1914. Historical essay edited by Ya.L. Barskova]. St. Petersburg. 1914. (In Russian).
10. *Trudy s'ezda uchitelej i uchitel'nic zemskih narodnyh uchilishch Ekaterinburgskogo uezda, Permskoj gubernii, byvshego v g. Ekaterinburge s 8 po 14 iyunya 1911 g.* [Proceedings of the Congress of teachers and female teachers of the Zemstvo public schools of the Yekaterinburg district, Perm province, which was in Yekaterinburg from June 8 to June 14, 1911.] Ekaterinburg. 1911. (In Russian).
11. Charnoluskij, V. I. (1912) *Voprosy narodnogo obrazovaniya na Pervom obshchezemskom s'ezde* [Questions of public education at the First All-Russian Congress]. St. Petersburg. (In Russian).
12. Chekhov, N. V. (1912) *Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h godov XIX veka* [Public education in Russia since the 60s of the XIX century]. (In Russian).

Об авторе

Левченко Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

About the author

Olga Yu. Levchenko, Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

Поступила в редакцию: 20.09.2022

Принята к публикации: 29.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 20 September 2022

Accepted: 29 November 2022

Published: 29 December 2022



Особенности профессионального выгорания психологов-консультантов с различными особенностями личности и разным стажем

М. С. Быкова

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

Введение. В данной статье рассматривается значимость проблемы профессионального выгорания психологов-консультантов, востребованности на современном этапе качественной психологической помощи. Обосновывается выбор темы исследования эмоционального выгорания именно в профессиональной деятельности психологов-консультантов.

Подчеркивается важность эмоциональной устойчивости психологов-консультантов как представителей помогающих профессий, для эффективной деятельности которых важна не только профессиональная компетентность. Уделено внимание влиянию эмоциональных перегрузок в профессиональной деятельности психологов-консультантов, описаны факторы риска, которые способствуют возникновению синдрома выгорания.

В работе дается обзор современных исследований по данной теме. Рассмотрена взаимосвязь профессионального выгорания с уровнем стресса и эмоционального напряжения на работе. Также представлен материал по организации и проведению исследования особенностей профессионального выгорания психологов-консультантов с различными особенностями личности и разным стажем. Подробно описаны результаты проведенного исследования, обозначены выявленные особенности эмоционального выгорания психологов-консультантов с различным опытом работы и с различными индивидуальными психологическими особенностями.

Результаты исследования. Содержится сравнительная характеристика особенностей проявления профессионального выгорания и личностных особенностей в трех группах психологов-консультантов: с опытом работы от 2 до 5 лет; от 5 до 10 лет от 10 до 15 лет.

Обсуждение и выводы. Указаны различия в группах психологов-консультантов по результатам исследования эмоционального истощения как компонента профессионального выгорания. Обозначена информация о выявленном уровне нервного напряжения психологов-консультантов и влиянии личностных качеств, позволяющих сдерживать свои эмоции и справляться со сложившейся ситуацией. Отмечено наличие динамики в повышении показателей фаз профессионального выгорания пропорционально росту стажа работы. Также содержится информация о выявленных в процессе исследования показателях межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, имеющих тенденцию к завышению у психологов-консультантов в зависимости от стажа их работы. Подведены итоги исследования и сделаны актуальные выводы.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, синдром выгорания, психологи-консультанты, личностные особенности психологов, эмоциональные нагрузки психологов, стаж работы психолога.

Для цитирования: Быкова М. С. Особенности профессионального выгорания психологов-консультантов с различными особенностями личности и разным стажем // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 193–208. DOI 10.35231/18186653_2022_4_193

Features of professional burnout of psychologists–consultants with different personality characteristics and different experience

Maria S. Bykova

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

Introduction. This article contains information about the importance of the topic of professional burnout of counseling psychologists, the demand for high-quality psychological care at the present stage. It also provides a justification for choosing the topic of research on emotional burnout in the professional activities of psychological consultants.

Information is indicated on the importance of emotional stability of psychologists-consultants as representatives of helping professions, for the effective activity of which not only professional competence is important. Attention is paid to the influence of emotional overload in the professional activities of psychologists-consultants, and contains a description of risk factors that contribute to the emergence of burnout syndrome.

The article presents an overview of current research on this topic. The interrelation of professional burnout with the level of stress and emotional stress at work is considered. The material on the organization and conduct of research on the features of professional burnout of psychologists-consultants with different personality traits and different experience is also presented. The results of the study are described in detail, the identified features of emotional burnout of counseling psychologists with different work experience and with different individual psychological characteristics are outlined.

Results. The comparative characteristics of the features of the manifestation of professional burnout and personal characteristics in three groups are presented: psychologists-consultants with work experience from 2 to 5 years; psychologists-consultants with work experience from 5 to 10 years and psychologists-consultants with work experience from 10 to 15 years.

Discussion and conclusion. The article shows the differences in the groups of psychologists-consultants based on the results of the study of emotional exhaustion as a component of professional burnout. The information about the revealed level of nervous tension of psychologists-consultants and the influence of personal qualities that allow you to restrain your emotions and cope with the current situation is indicated. The presence of dynamics in the increase in the indicators of the phases of professional burnout is proportional to the increase in work experience. It also contains information about the indicators of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence identified in the course of the study, which tend to be overestimated by psychologists-consultants, depending on the length of work of psychologists-consultants. The results of the study are summarized and relevant conclusions are made.

Key words: professional burnout, burnout syndrome, counseling psychologists, personality traits of psychologists, emotional stress of psychologists, work experience of a psychologist.

For citation: Bykova, M. S. (2022) Osobennosti professional'nogo vygoraniya psikhologov-konsul'tantov s razlichnymi osobennostyami lichnosti i raznym stazhem [Features of professional burnout of psychologists-consultants with different personality characteristics and different experience]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 193–208. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_193

Введение

Актуальность исследования особенностей профессионального выгорания психологов-консультантов с различными особенностями личности и разным стажем заключается в том, что в современном обществе очень востребована эффективная психологическая помощь. Именно поэтому важно, чтобы психолог-консультант не только обладал профессиональной компетентностью, но и был эмоционально устойчив в отношении негативных, неизбежно возникающих профессионально обусловленных состояний [11; 15]. Высокие эмоциональные нагрузки при профессиональной деятельности психолога-консультанта, сложность профессиональной деятельности способствуют возникновению синдрома выгорания [6; 10]. При этом, на наш взгляд, вызывает интерес также вопрос наличия или отсутствия взаимосвязи профессионального выгорания и стажа работы психологов-консультантов.

Выбор методик исследования был продиктован рядом научных работ, в которых утверждалось, что различные особенности личности и стаж работы психологом-консультантом являются взаимосвязанными факторами с профессиональным выгоранием. Выявление данных взаимосвязей, в перспективе будет способствовать разработке более эффективного подхода по профилактике и коррекции профессионального выгорания психологов-консультантов.

В своём исследовании считаем важным уделить внимание эмоциональному выгоранию именно в профессиональной деятельности психологов-консультантов, поскольку специалисты данной профессии наиболее подвержены «выгоранию».

Обзор литературы

Как установлено многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых (Ю. В. Тимошина [24], Н. Е. Водопьянова [2; 3; 4], К. Берндт [1], Э. Нагоски и А. Нагоски [19], представители помогающих профессий, к которым относятся психологи-консультанты, сталкиваются с большими нервно-психическими нагрузками.

В. Е. Орёл¹, А. Б. Леонова [12] и Н. В. Водопьянова [4] изучали взаимосвязь таких понятий, как стресс и выгорание в профессиональной деятельности.

Э. Нагоски и А. Нагоски [19], О. В. Нестерова [20], Ф. Оликар [21], М. Сторони [23] исследовали методы профилактики эмоционального выгорания и в своих работах рассматривали процесс изменения личности специалистов, страдающих синдромом профессионального выгорания.

Большое значение выбранной проблеме уделяется в книге М. Грабе «Синдром выгорания. Болезнь нашего времени» [5], где автор рассматривает причины эмоционального выгорания, способы борьбы с ним. М. Грабе считает, что с каждым годом данная проблема приобретает национальные масштабы, а главная причина выгорания заключается в том, что человек тратит свою энергию, но в дальнейшем не восполняет ее запас.

Согласно научным данным, главной причиной этого является сильное психологическое переутомление [8; 18]. Также способны привести к «эмоциональному выгоранию» такие факторы, как высокий уровень ответственности, огромное количество социальных контактов за день, неудовлетворенность профессиональным либо личностным ростом, монотонность работы, плохие отношения с коллегами [9; 17]. По мнению большинства исследователей, в основном подвержены эмоциональному выгоранию так называемые трудоголики – люди, которые решили полностью отдать себя выбранной профессии² [7; 16].

К. Маслач и С. Джексон считали, что выгорание занимает видное место в сфере человеческих услуг. Есть несколько особенностей, уникальных для этой отрасли, которые создают условия, способствующие развитию выгорания. Сотрудники в сфере человеческих услуг часто работают с людьми, испытывающими сильные негативные эмоции, такие как гнев, страх и отчаяние. Ответы на их сложные проблемы не так ясны. Двусмысленность приводит к разочарованию работников. Работники испытывают снижение чувства личного удовлетворения и способности выполнять основные рабочие

¹ Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2017. 51 с.

² Там же.

задачи. Именно эта динамика способствует развитию эмоционального выгорания [14].

М. Борриц провёл 13 исследований, которые имели период наблюдения более одного года. Выводы из этих исследований выявили динамику таких показателей, как чрезмерная загруженность делами, высокий уровень эмоционального спроса, потеря контроля над чувствами в рамках своей должности и снижение чувства поддержки в качестве основного фактора, приводящего к профессиональному выгоранию [13].

В психологии есть описание исследований особенностей эмоционального выгорания психологов (Поджио В. А., Зверева М. В.). Чаще всего в данных исследованиях рассматривается взаимосвязь выгорания психологов с уровнем эмоционального интеллекта или особенностями профессиональной деятельности.

Таким образом, нами были изучены множественные теоретические аспекты проблемы профессионального выгорания – причины, особенности проявлений, меры профилактики и коррекции. На наш взгляд, в имеющихся исследованиях содержится противоречивая информация (например, о том, что эмоциональное выгорание имеет или не имеет взаимосвязи со стажем работы). Считаем, что важно дополнить имеющиеся исследования изучением особенностей профессионального выгорания психологов-консультантов с различными особенностями личности и разным стажем.

Цель исследования: изучить особенности профессионального выгорания у психологов-консультантов с разным стажем работы и различными индивидуально-психологическими особенностями личностями.

Задачи исследования:

1. Проанализировать особенности профессионального выгорания у психологов-консультантов.
2. Выявить особенности эмоционального выгорания психологов-консультантов с различным стажем работы.
3. Определить специфические черты профессионального выгорания психологов-консультантов с различными индивидуально-психологическими характеристиками.
4. Провести корреляционный анализ для выявления особенностей профессионального выгорания психологов-кон-

[198] консультантов с различными индивидуально-психологическими характеристиками личности.

Гипотеза исследования: существуют особенности профессионального выгорания психологов-консультантов с разным стажем работы и различными индивидуально-психологическими личностными характеристиками.

Материалы и методы

В связи с высоким интересом к данной теме нами было проведено исследование на базе Службы психологической помощи Санкт-Петербурга.

В исследовании приняли участие 50 психологов-консультантов (женщины в возрасте от 30 до 50 лет). Трудовая деятельность в роли психолога на момент исследования составляла от 2 до 15 лет.

Для оценки эмоционального выгорания и индивидуально-психологических особенностей личности использовались следующие методики:

1. Методика диагностики профессионального выгорания (МВЛ) К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой;
2. Методика «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко;
3. Опросник эмоциональной эмпатии (разработан А. Мехрабианом и М. Эпштейном);
4. Опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина;
5. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. По темкиной.

Выборка формировалась следующим образом: группа 1 – испытуемые со стажем работы 0-5 лет (17 человек); группа 2 – испытуемые опытом работы от 5 до 10 лет (17 человек); группа 3 – испытуемые со стажем деятельности от 10 до 15 лет (16 человек).

Результаты исследования

Полученные данные были обработаны следующим образом. После положительного результата проверки на нормальность распределения критерием Колмогорова-Смирнова были использованы среднее арифметическое, стандартная

ошибка и стандартное отклонение, а в качестве основных методов – параметрический критерий Стьюдента для оценки различий и критерий Пирсона.

Результаты дескриптивной статистики показателей профессионального выгорания психологов с различным стажем работы представлены в табл. 1.

Таблица 1
Результаты дескриптивной статистики показателей эмоционального выгорания психологов в группах с различным стажем работы

Показатели эмоционального выгорания	Группа	Стаж работы	Среднее		Стандартное отклонение
			статистика	стандартная ошибка	
Эмоциональное истощение	1	2-5 лет	32,1765	1,21036	7,99043
	2	5-10 лет	24,6471	0,93518	3,85586
	3	10-15 лет	37,0625	1,18134	4,72537
Деперсонализация	1	2-5 лет	17,4118	0,49303	2,03282
	2	5-10 лет	15,9412	0,33727	1,39062
	3	10-15 лет	21,375	0,69447	2,77789
Редукция персональных достижений	1	2-5 лет	24,0586	0,92938	3,83195
	2	5-10 лет	25,7647	1,33265	5,49465
	3	10-15 лет	21,875	0,71807	2,87228
Напряжение	1	2-5 лет	51,3529	1,68676	6,95469
	2	5-10 лет	44,3529	1,51449	6,24441
	3	10-15 лет	87,125	1,37803	5,51211
Резистенция	1	2-5 лет	62,5294	1,51492	6,24618
	2	5-10 лет	69,7647	1,82815	7,53765
	3	10-15 лет	80,875	1,27435	5,09738
Истощение	1	2-5 лет	50,8234	1,45328	5,99203
	2	5-10 лет	54,7647	1,68586	6,95098
	3	10-15 лет	70,125	2,55094	10,20376

Значение эмоционального истощения и параметр деперсонализации более ярко выражены у начинающих психологов и у тех, кто работает по специальности более 10 лет. Такие проявления у начинающих свой путь психологов-консультантов, как ухудшение эмоционального самочувствия, снижение физического здоровья, не совсем адекватная эмоциональная реакция на клиентов и коллег связаны с поиском применения своих знаний и навыков, с требованиями профессиональной среды. У работающих по специальности длительное время эти проявления связаны, скорее, со снижением эффективности уже наработанных моделей поведения и ресурсов адаптации в связи с тем, что социально-психологические условия

[200] деятельности динамично изменяются. Статистический анализ показывает наличие статистически значимых различий по показателю «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» на 1% уровне значимости по всем трем исследуемым группам. По показателю «редукция персональных достижений» значимых различий между 1 и 2, а также между 1 и 3 группами не выявлено. На 5% уровне значимости существуют различия по данному показателю между 2 и 3 группами.

Результаты анализа по методике «Опросник выгорания Маслач» на наличие различий в показателях профессионального выгорания психологов с различным стажем работы по t-критерию Стьюдента представлены в табл. 2.

Таблица 2
Результаты анализа на наличие различий в показателях профессионального выгорания психологов с различным стажем работы по t критерию Стьюдента

Показатели эмоционального выгорания	Сравниваемые группы		
	1 и 2	2 и 3	1 и 3
Эмоциональное истощение	$t_{12}=4,923, p=0,01$	$t_{23}=8,292, p=0,01$	$t_{13}=2,884, p=0,01$
Деперсонализация	$t_{12}=2,462, p=0,05$	$t_{23}=7,172, p=0,01$	$t_{13}=4,698, p=0,01$
Редукция персональных достижений	нет значимых различий	$t_{23}=2,524, p=0,05$	нет значимых различий
Напряжение	$t_{12}=3,088, p=0,01$	$t_{23}=20,808, p=0,01$	$t_{13}=16,307, p=0,01$
Резистенция	$t_{12}=3,047, p=0,01$	$t_{23}=4,928, p=0,01$	$t_{13}=9,203, p=0,01$
Истощение	$t_{12}=1,771, p=0,01$	$t_{23}=5,081, p=0,01$	$t_{13}=6,675, p=0,01$

Таким образом, можно утверждать, что чем больше у психолога-консультанта стаж работы, тем чаще у данных специ-

алистов можно наблюдать снижение эмоционального тонуса и эмоциональной лабильности, равнодушие, пресыщенность работой, неудовлетворенность жизнью, более формальное выполнение работы, раздражительность, высокомерие как по отношению к клиентам, так и к коллегам по работе.

По результатам диагностики эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко выявлено, что фазы «эмоциональное напряжение» и «истощение» в 1 и 2 группах находятся на стадии формирования, а в третьей группе со стажем работы более 10 лет данные фазы эмоционального выгорания сформированы. По показателю «резистенция» во всех трех группах показывает сформированность данной фазы эмоционального выгорания. Результаты графически представлены на рисунке 1.

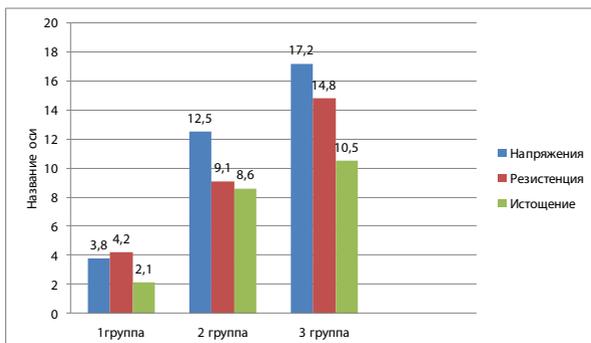


Рис. 1. Сравнительные характеристики показателей методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) для трех групп: 1 группа – психологи-консультанты с опытом работы от 2 до 5 лет; 2 группа – психологи-консультанты с опытом работы от 5 до 10 лет; 3 группа – психологи-консультанты с опытом работы от 10 до 15 лет

Анализ различий уровня сформированности фаз эмоционального выгорания выявил высокий уровень статистической значимости различий между всеми исследуемыми группами ($p=0,01$), что говорит о динамике повышения показателей фаз профессионального выгорания пропорционально росту стажа работы.

Для выявления различий в эмоциональном выгорании использовался корреляционный анализ Стьюдента, для

[202] определения взаимосвязи эмоционального выгорания с различными особенностями личности и разным стажем применялся непараметрический критерий Пирсона.

Корреляционная матрица выявленных статистически значимых связей представлена в табл. 3.

Исследование взаимосвязи уровня эмпатических тенденций выявило сильные положительные статистически значимые связи с показателем профессионального выгорания: «Деперсонализация» ($r=0,320$, $p<0,05$), «Напряжение» ($r=0,539$, $p<0,01$), «Резистенция» ($r=0,596$, $p<0,01$), и «Истощение» ($r=0,601$, $p<0,01$), что говорит о том, что чем выше уровень эмпатических тенденций, тем вероятнее формирование синдрома эмоционального выгорания. Эмпатичные психологи проявляют более глубокое сочувствие к клиентам, что может порождать напряжение, длительные и глубокие переживания, и приводить к выгоранию. При этом такой компонент эмоционального выгорания как «Деперсонализация» имеет статистически значимую положительную корреляционную связь с уровнем эмпатии, что говорит о том, что чем выше уровень эмпатии, тем больше со временем будет проявления черствости и формальности в отношениях с коллегами и клиентами.

Из табл. 3 видно, что показатели эмоционального интеллекта положительно связаны со всеми показателями профессионального выгорания на высоком уровне значимости, кроме показателя «Редукция профессиональных достижений».

Таблица 3

Корреляции индивидуально-психологических особенностей личности с показателями профессионального выгорания (коэффициент корреляции Пирсона)

Субшкалы индивидуально-психологических особенностей личности	Показатели профессионального выгорания					
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений	Напряжение	Резистенция	Истощение
Результат	-	0,326*	-	0,332*	0,479**	0,376**
Альтруизм	-	-	0,286*	-	-	-
Эгоизм	-	-0,502**	-	-0,538**	-0,496**	-0,503**
Труд	0,289*	0,518**	-	0,553**	0,415**	0,428**
Деньги	-	-0,465**	-	-0,481**	-0,467**	-0,358'
Свобода	-	-	-	-0,435**	-0,519**	-0,522**

Эмоциональная эмпатия	-	0,320*	-	0,539**	0,596**	0,601**
ВЭИ	-	-	-	0,313*	0,405**	0,343*
МЭИ	0,317*	0,518**	-	0,570**	0,627**	0,527**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Показатель межличностного эмоционального интеллекта положительно коррелирует с показателями: «Эмоциональное истощение» ($r=0,317^*$, $p < 0,05$) и «Деперсонализация» ($r=0,518^{**}$, $p < 0,01$), а также с параметром «Напряжение» ($r=0,570^{**}$, $p < 0,01$), «Резистенция» ($r=0,627^{**}$, $p < 0,01$), «Истощение» ($r = 0,527^{**}$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что параметры профессионального выгорания определяются высоким уровнем понимания и управления эмоциональными переживаниями в межличностных взаимодействиях.

Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими положительно коррелирует с параметрами профессионального выгорания: «Напряжение» ($r = 0,313^*$, $p < 0,05$), «Резистенция» ($r=0,405^{**}$, $p < 0,01$), «Истощение» ($r = 0,343^{**}$, $p < 0,01$).

Анализ взаимосвязи социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере с показателями эмоционального выгорания выявил, что субшкала «Результат» показывает статистически значимые положительные связи с показателями профессионального выгорания: «Деперсонализация» ($r = 0,326^*$, $p < 0,05$), «Напряжение» ($r = 0,332^*$, $p < 0,05$), «Резистенция» ($r=0,479^{**}$, $p < 0,01$), «Истощение» ($r = 0,376^{**}$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем больше личность ориентируется на результат работы и стремится во чтобы то ни стало добиваться высоких результатов, тем более вероятно возникновение синдрома профессионального выгорания.

Анализ выявил сильную статистически значимую корреляционную связь показателя «Альтруизм» и показателя профессионального выгорания «Редукция профессиональных достижений» ($r = 0,286^*$, $p < 0,05$). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что альтруистическая личность более подвержена развитию синдрома эмоционального выгорания.

Показатель социально-психологических установок личности – «Эгоизм» отрицательно коррелирует с показателями профессионального выгорания: «Деперсонализация» ($r =$

[204] $-0,502^{**}$, $p < 0,01$), «Напряжение» ($r = -0,538^{**}$, $p < 0,01$) и «Резистенция» ($r = -0,496^{**}$, $p < 0,01$), «Истощение» ($r = -0,503^{**}$, $p < 0,01$). Что свидетельствует о том, что эгоистичная направленность личности имеет в меньшей степени предрасположенность к формированию синдрома профессионального выгорания, связанного со сферой межличностных отношений с коллегами и клиентами.

Такой параметр социально-психологических установок личности, как «Труд» положительно коррелирует с показателями профессионального выгорания: «Эмоциональное истощение» ($r = 0,289^{*}$, $p < 0,05$), «Деперсонализация» ($r = 0,518^{**}$, $p < 0,01$), «Напряжение» ($r = 0,553^{**}$, $p < 0,01$) и «Резистенция» ($r = 0,415^{**}$, $p < 0,01$), «Истощение» ($r = 0,428^{**}$, $p < 0,01$). А также показатель социально-психологических установок личности «Деньги» отрицательно коррелирует с показателями профессионального выгорания: «Деперсонализация» ($r = -0,465^{**}$, $p < 0,01$), «Напряжение» ($r = -0,481^{**}$, $p < 0,01$) и «Резистенция» ($r = -0,467^{**}$, $p < 0,01$), «Истощение» ($r = -0,358^{**}$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем больше специалист ориентирован внешней материальной мотивации, тем более вероятно проявление профессионального выгорания.

Обсуждение и выводы

Анализ выраженности симптомов профессионального выгорания показывает, что степень сформированности синдрома эмоционального выгорания зависит от стажа работы, при этом наиболее страдающая группа психологов-консультантов – это специалисты, имеющие стаж работы более 15 лет. Полученные нами результаты подтверждают мнение К. Маслач и С. Джексона о том, что выгорание занимает значительное место в сфере человеческих услуг, поскольку психологи-консультанты в рамках своей профессиональной деятельности часто работают с людьми, испытывающими сильные негативные эмоции, такие как гнев, страх и отчаяние. Это, в свою очередь, способствует развитию эмоционального выгорания.

Результаты проведённого нами исследования подтверждают точку зрения К. Маслач и С. Джексона, которые считали, что выгорание зависит от стажа работы специалистов

помогающих профессий, поскольку есть несколько особенностей, уникальных для этой отрасли (например, сильные эмоции в процессе профессиональной деятельности, высокий уровень ответственности и т.д.). Данные факторы со временем накапливаются и создают условия, способствующие развитию выгорания.

Наиболее адаптивной и сохранной является группа психологов со стажем работы от 5 до 10 лет, для них характерны только симптомы, связанные с избирательным эмоциональным реагированием, экономией эмоций и эмоциональный дефицит.

У начинающих свою профессиональную деятельность в психологической консультационной практике (стаж от 0 до 5 лет) наблюдается выраженный симптом эмоционально-нравственной дезориентации. Результаты исследования позволяют определить направления профилактической работы в отношении профессионального выгорания психологов-консультантов. Для молодых – это, формирование морально-этических норм профессии, проработка сложных ситуаций и кейсов. Для группы со стажем работы 5–10 лет – обучение способам восстановления эмоциональных ресурсов. Для группы со стажем деятельности 10 лет и более – это восстанавливающие мероприятия, ориентированные на всю симптоматику эмоционального выгорания, включающие как методы саморегуляции, так и работу со специалистом.

Выявленные в исследовании взаимосвязи профессионального выгорания и таких индивидуально-психологических особенностей личности, как эмпатия, эмоциональный интеллект и мотивационно-потребностная сфера смогут позволить психологам учитывать эти данные как в работе по саморегуляции эмоционального выгорания, так и в общении с клиентами.

Список литературы

1. Берндт К. Устойчивость. Как выработать иммунитет к стрессу, депрессии и выгоранию / пер. Шамонова Д. – М.: Бомбора, 2022. – 352 с.
2. Водопьянова Н. Е. Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 358 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2019. – 336 с.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2000. – С. 443–463.
5. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / пер. с нем. – СПб.: Речь, 2018. – 96 с.
6. Елдышова О. А. Проблема «выгорания» в профессиональной деятельности психолога и способы профилактики. – М.: Наука, 2006. – 126 с.
7. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию. – М.: Смысл, 2009. – 26 с.
8. Ключева Г. М. Когнитивный компонент психологической безопасности личности // Научное мнение. – 2017. – № 9. – 2014. – С. 33–37.
9. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии, 2003. – 454 с.
10. Коджаспиров А. Ю. Профессиональное выгорание психологов-консультантов телефона доверия. Специфика, профилактика, возможности коррекции // PsyJournals.ru, 2011.
11. Кузнецова Л. Э. Психологические факторы формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности психолога // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122).
12. Леонова А. Б., Чернышева О. Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. – М., 2019. – 448 с.
13. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
14. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
15. Меркулова Н. Н. Синдром эмоционального выгорания и программа его преодоления в сфере «помогающих» профессий // Вестник ТГУ. – 2011. – №12. – С. 199–206.
16. Малых С. Б. Кутузова Д. А. Психолог и стресс // Вестник практической психологии образования. – № 1. – 2004. – С. 28–33.
17. Молодовик А. В., Слободчиков И. М., Удовик С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. – Киев: Лев, 2018. – 220 с.
18. Морозюк Ю. В. Профилактические и коррекционные методы борьбы с эмоциональным выгоранием сотрудников организации // Социально-гуманитарные технологии. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 41–47.
19. Нагоски Э., Нагоски А. Выгорание. Новый подход к избавлению от стресса. – М.: МИФ, 2019. – 304 с.
20. Нестерова О. В. Управление стрессами. – М.: Синергия, 2019. – 320 с.
21. Оликар Ф. Гибкий тайм-менеджмент. – М.: Бомбора, 2021. – 240 с.
22. Осухова Н. Г. Возвращение к жизни: Методические материалы для ведущих тренингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания // Помощь помощнику: социально-психологическое сопровождение социальных работников / под ред. Н. Г. Осуховой. – М.: Амико-пресс, 2018. – 112 с.
23. Сторони М. Без стресса. Научный подход к борьбе с депрессией, тревожностью и выгоранием / пер. Е. Василенко, Ю. Змеева. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 320 с.
24. Тимошина Ю. В. Причины и последствия стресса сотрудников в современных компаниях // Молодой ученый. – 2017. – №11. – С. 272–274.

1. Berndt, K. (2022) *Ustojchivost'. Kak vyrabotat' immunitet k stressu, depressii i vygoraniyu* [How to develop immunity to stress, depression and burnout] / perevod D. SHamonova. Moscow: Bombora. (In Russian).
2. Vodop'yanova, N. E. Starchenkova, E. S. (2008) *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
3. Vodop'yanova, N. E. (2019) *Psihodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
4. Vodop'yanova, N. E. (2000) *Sindrom psicheskogo vygoraniya v kommunikativnykh professiyah. Psihologiya zdorov'ya – Health psychology* / Pod red. G. S. Nikiforova. St. Petersburg: Izdatel'stvo SPbGU. Pp. 443–463. (In Russian).
5. Grabe, M. (2018) *Sindrom vygoraniya – bolezni' nashego vremeni. Pochemu lyudi vygorayut i chto mozhno protiv etogo predprinyat'* [Burnout syndrome is the disease of our time. Why people burn out and what can be done about it] / perevod s nem. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
6. Eldyshova, O. A. (2006) *Problema «vygoraniya» v professional'noj deyatel'nosti psichologa i sposoby profilaktiki* [The problem of "burnout" in the professional activities of a psychologist and methods of prevention]. Moscow: Nauka. (In Russian).
7. Karandashev, V. N. (2009) *Psihologiya: vvedenie v professiyu* [Psychology: an introduction to the profession]. Moscow: Smysl. (In Russian).
8. Klocheva, G. M. (2017) *Kognitivnyj komponent psichologicheskoy bezopasnosti lichnosti. Nauchnoe mnenie – Scientific opinion*. No. 9. Pp. 33–37. (In Russian).
9. Klimov, E. A. (2003) *Psihologiya professionala* [Psychology of a professional]. Moscow: Institut prakticheskoy psichologii. (In Russian).
10. Kodzhaspirov, A.YU. (2011) *Professional'noe vygoranie psichologov-konsultantov telefona doveriya. Specifika, profilaktika, vozmozhnosti korrekcii* [Professional burnout of psychologists-consultants of the hotline. Specificity, prevention, possibilities of correction] // *Psychologues.ru*. (In Russian).
11. Kuznecova, L. E. (2016) *Psihologicheskie faktory formirovaniya sindroma emocional'nogo vygoraniya v professional'noj deyatel'nosti psichologa. Molodoj uchenyj – Young Scientist*. No. 18 (122). (In Russian).
12. Leonova, A. B. CHernysheva, O. N. (2019) *Psihologiya truda i organizacionnaya psichologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya* [Psychology of work and organizational psychology: current state and development prospects]. Moscow. (In Russian).
13. Lyusin, D. V. (2009) *Oprosnik na emocional'nyj intellekt Emln: novye psichometricheskie dannye. Social'nyj i emocional'nyj intellekt: ot modelej k izmereniyam – Social and emotional intelligence: from models to measurements* / Pod red. D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. Moscow: Institut psichologii RAN. Pp. 264–278. (In Russian).
14. Maslach, K. (2001) *Professional'noe vygoranie: kak lyudi spravlyayutsya. Praktikum po social'noj psichologii* [Professional burnout: how people cope. Workshop on social psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
15. Merkulova, N. N. (2011) *Sindrom emocional'nogo vygoraniya i programma ego preodoleniya v sfere «pomogayushchih» professij* [Burnout Syndrome and a Program to Overcome It in the Sphere of "Helping" Professions]. *Vestnik TGU – Bulletin TGU*. No. 12. Pp. 199–206. (In Russian).
16. Malyh, S. B. Kutuzova, D. A. (2004) *Psiholog i stress* [Psychologist and stress]. *Vestnik prakticheskoy psichologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*. No. 1. Pp. 28–33. (In Russian).
17. Molodovik, A. V., Slobodchikov, I. M, Udovik, S. V. (2018) *Emocional'noe vygoranie v professional'noj deyatel'nosti* [Emotional burnout in professional activities]. Kiev: Lev. (In Russian).
18. Morozyuk, YU. V. (2017) *Profilakticheskie i korrekcionnye metody bor'by s emocional'nym vygoraniem sotrudnikov organizacii. Social'no-gumanitarnye tekhnologii – Social and humanitarian technologies*. Vol. 3. No. 3. Pp. 41–47. (In Russian).
19. Nagoski, E., Nagoski, A. (2019) *Vygoranie. Novyj podhod k izbavleniyu ot stressa* [Burnout. A new approach to stress relief]. Moscow: MIF. (In Russian).

208

20. Nesterova, O. V. (2019) *Upravlenie stressami* [Stress management]. Moscow: Sinergiya. (In Russian).
21. Olikar, F. (2021) *Gibkij tajm-menedzhment*. Moscow: Bombora. (In Russian).
22. Osuhova, N. G. (2018) *Vozvrashchenie k zhizni: Metodicheskie materialy dlya vedushchih treningov i seminarov po profilaktike professional'nogo vygoraniya. Pomoshch' pomoshchniku: social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie social'nyh rabotnikov – Assistance to the assistant: socio-psychological support of social workers / Pod red. N. G. Osuhovoj*. Moscow: Amigo-press. (In Russian).
23. Storoni, M. (2020) *Bez stressa. Nauchnyj podhod k bor'be s depressiej, trevozhnost'yu i vygoraniem / perevod E. Vasilenko, YU. Zmeeva*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).
24. Timoshina, YU. V. (2017) *Prichiny i posledstviya stressa sotrudnikov v sovremennyh kompaniyah. Molodoj uchenyj – Young Scientist*. No. 11. Pp. 272–274. (In Russian).

Об авторе

Быкова Мария Сергеевна, магистрант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1336-4930, e-mail: mbykova25@gmail.com

About the author

María S. Bykova, master's student, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1336-4930, e-mail: mbykova25@gmail.com

Поступила в редакцию: 20.10.2022

Принята к публикации: 07.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 20 October 2022

Accepted: 07 November 2022

Published: 29 December 2022



Различия в ценностных ориентациях специалистов торговых организаций с дифференцированными стилями управления

К. В. Лосев¹, С. В. Марихин², В. А. Пикта²

¹Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт национальной гвардии России,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

²Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Российская школа управления очень многогранна, имеет богатую историю и включает в себя ряд заимствований. Этот факт в сочетании с психологическими особенностями административных сотрудников создает большое количество стилей руководства, применяемых с разной степенью эффективности. Используя методику И. Адизеса для классификации, в настоящей статье мы рассмотрим взаимосвязь выбранного стиля управления и ценностных ориентаций рядовых специалистов, задействованных в сфере торговли.

Материалы и методы. Исследование организовано на базе трех коммерческих предприятий, руководители которых имеют дифференциальные личностные профили по классификации И. Адизеса. В общей сложности к участию приглашены 55 мужчин и 17 женщин, средний возраст которых составляет 32 года. Для достижения целей исследования среди респондентов планируется провести диагностику реальной структуры ценностных ориентаций личности по методике С.С. Бубновой и анализ профессиональных предпочтений с использованием опросника Дж. Холланда.

Результаты исследования. Выявлен ряд особенностей, которые могли быть сформированы под влиянием социальной составляющей, в том числе и стиля управления. Сотрудники, работающие с руководителем, придерживающимся системы строго контроля (тип РАеI), менее разносторонни и социально активны, их ответы на вопросы тестирования указывают на признаки переутомления. Большая буква «I» (интегратор) в личностном профиле менеджера говорит о склонности к сплочению коллектива и формированию команды. Это положительно влияет на психологический рост и самореализацию персонала. Сразу три выраженных управленческих функции способствуют развитию сотрудников лучше, чем каждая из них в отдельности. Так, люди, работающие у менеджеров с профилем РАеI по классификации И. Адизеса, показывают лучшие результаты, чем подчиненные руководителя, показавшего результат РАеI.

Обсуждения и выводы. Проведенное исследование базируется на методиках, разработанных признанными специалистами в области менеджмента и человекознания, применение которых практикуется как в России, так и за рубежом. Результаты наглядно демонстрируют наличие взаимосвязи между психологическими особенностями руководителя, а также выбранного им стиля управления и ценностными ориентациями рядовых специалистов. Характер профессиональной деятельности неизбежно оказывает влияние на людей, принимающих в ней участие. Об этом свидетельствует наличие общих ценностных и профессиональных ориентаций у всех респондентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации; психологическое развитие личности; специалисты, занятые в сфере торговли; профессиональная деятельность; личностные особенности; менеджмент; торговля; особенности развития; акмеология; управление человеческими ресурсами.

Для цитирования: Лосев К. В., Марихин С. В., Пикта В. А. Влияние стиля управления на ценностные ориентации специалистов, занятых в торговле // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 209–228. DOI 10.35231/18186653_2022_4_209

The differences in the value orientations of specialists in trade organizations with differentiated management styles

Konstantin V. Losev¹, Sergey V. Marihin², Vladimir A. Pikta²

¹*Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation*

²*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The Russian School of Management is very multifaceted. She has a rich history and many borrowings. This fact and the psychological characteristics of managers create different styles of leadership, more and less successful.

In this article, we will consider the relationship between the managerial approach and the development of the personality of the trade employees. We will use the method of I. Adizes for classification.

Materials and methods. Three commercial enterprises are participating in the study. Their leaders have different personality profiles according to the classification of I. Adizes. 55 men and 17 women have invited to participate. The average age of the participants is 32 years.

We will diagnose the real structure of the value orientations of the individual according to the method of S. S. Bubnova, and analyze professional preferences using the J. Holland questionnaire

Results. Identified features that has can formed due to the social environment and management style. Employees become less versatile and socially active when management hard control them (type PAei). They show signs of fatigue tightly.

The capital letter "I" (integrator) in the manager's personality profile indicates a propensity for team building. This has a positive effect on the psychological growth and self-realization of the staff.

The three managerial functions together work better each of them separately. People who work with a manager with a PAei profile according to the classification of I. Adizes show better results than those who work with a manager with a PAei profile.

Discussion and conclusion. The study used techniques that have created by prominent experts. These methods has used in Russia and other countries.

The results show the connection of the managerial style and the personality of the leader with the value orientations of the trade employees.

Professional activities have an impact on people. This has evidenced by the presence of common value and professional orientations among the participants.

Key words: value orientations; psychological development of personality; trade employees; professional activity; personality traits; management; trade; development features; acmeology; human resource management.

For citation: Losev, K. V., Marihin, S. V., Pikta, V. A. (2022) Vliyaniye stilya upravleniya na cennostnyye orientatsii spetsialistov, zanyatykh v torgovle [The management style influence on the value orientations of trade employees]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 209–228. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_209

Введение

Российская школа управления зародилась в начале XX в. и имеет достаточно богатую историю. Ее развитие освещалось в трудах таких ученых и исследователей, как А. А. Богданов, А. К. Гастев, О. А. Ерманский, Е. Ф. Розмирович, С. И. Ерин и Е. С. Кузьмин, которые искали способы оптимизации трудовых процессов, работали над экономией производственных ресурсов и мощностей, а также решали прикладные организационные задачи. История нашего государства за это время была насыщена знаковыми событиями, которые оказали определяющее воздействие на советскую, а затем и российскую науку. Поэтому в отличие от европейской модели, сформированной в предвоенные 30-е гг., отечественная школа управления претерпела существенные изменения и на сегодняшний день включает в себя ряд заимствований.

Очевидно, что руководящая деятельность как вид человеческой активности не может быть лишена индивидуальных особенностей, характерных задействованному в ней персоналу. Темперамент и личностные черты управленцев создают уникальный стиль, который также неповторим как ход мысли или восприятие окружающего мира. Однако в нем можно выделить ключевые аспекты, позволяющие оценить уровень компетенции руководителей и применить систему классификации. Одной из наиболее удобных является методика И. Адизеса «Стили руководства», также называемая «Кодом РАЕI». Ее применение подробно описано в статье Т. Н. Куликовой и В. Н. Софьиной «Психологический подход к анализу стилей управления руководителей высшего звена» [14], опубликованной в № 2 журнала «Вестник» Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина в 2020 г.

Примечательно, что тема поиска оптимальных стилей управления и решению практических организационных задач присутствовала во многих исследованиях в области психологии, экономики и социологии, при этом остается практически не рассматривался вопрос эмоционального состояния персонала предприятий. А ведь это именно тот человеческий ресурс, который обеспечивает функционирование и делает возможным сам факт профессиональной деятельности.

В настоящей статье мы рассмотрим влияние выбранного управленческого стиля на ценностные ориентации специали-

[212] стов, занятых в торговле. По данным Федеральной службы государственной статистики, этот трудовой сектор является самым многочисленным. На официальном сайте ведомства опубликованы сведения, согласно которым в 2020 г. в торговле было задействовано 18,8% работающих россиян – это более 13 млн человек. Таким образом, исследование, проведенное на базе данного трудового сектора, можно считать показательным и проецировать на общее положение дел.

Цель исследования

Целью настоящего исследования является анализ различий в ценностных ориентациях линейного персонала при дифференцированных стилях управления.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Исследовать применяемые в организациях стили управления.
2. Провести диагностику структуры ценностных ориентаций респондентов.
3. Используя психологические инструменты, выявить профессиональные предпочтения участников исследования.
4. Подвести итоги и установить характер взаимосвязи между выбранным стилем управления и ценностными ориентациями персонала.

Гипотеза исследования

Наличие у руководителя ярко выраженных управленческих функций оказывает непосредственное воздействие на формирование ценностных ориентаций у подчинённых сотрудников.

Обзор литературы

Личность человека формируется через деятельность. Данная гипотеза лежит в основе отечественной психологической школы, она была выдвинута А. Н. Леонтьевым и обоснована в его книге «Деятельность. Сознание. Личность.» [15]. Основным видом деятельности взрослого человека, непосредственно связанным с его жизненными целями [29], является деятельность профессиональная (в частности, в период «Акме», для которого характерна наивысшая степень эффек-

тивности индивида). Подобная тематика поднимается в трудах признанных советских ученых, таких как Ананьев Б. Г., Бодалев А. А., Выготский Л. С., Гальперин П. Я. и Деркач А. А. [1; 4; 7–9], современных авторов: Д. Вальдшмидта, Виноградовой С. Н. и Ермолаевой М. В. [5; 6; 11] и даже писателей-публицистов, например Тартаковского М. С. [26].

Особенно это характерно для специалистов, занятых в торговле, утверждает Петрова Н. П. в своей книге «Искусство работать с людьми» [20]. Для большинства из нас перечень и исполнение трудовых обязанностей задается и контролируется работодателем и протекает в том или ином аспекте социального взаимодействия [19]. При этом сам процесс управления персоналом также является видом деятельности.

Стиль управления характеризует компанию и определяет направление ее развития, об этом пишет Азидес И. К. в своей книге «Развитие лидеров: Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей» [2]. К похожим выводам приходят Попков И. В. [22] и Менегетти А. [17]. Исследования проведенные Сатыбалдиной С. М. [25], показывают, каким образом применяемый на предприятии стиль управления влияет на удовлетворённость персонала.

Для гармоничного развития личности большое значение имеет сбалансированность рабочей нагрузки и мотивационная составляющая. Подбор этих параметров также можно отнести к управленческим стилям. Подробно данную тему освещает Климов в своей книге «Введение в психологию труда» [12]. Резкая смена управленческого стиля создает вероятность нарушения психологического здоровья персонала, которые описаны в статье В. А. Пикты и С. В. Марихина «Особенности эмоционального выгорания сотрудников, занятых в сфере торговли» [21].

Человек подвержен влиянию общества, но и сам оказывает непосредственное воздействие на него. К подобным выводам приходят такие ученые и исследователи, как Д. Майерс [30], С. А. Дружилов [10] и В. Франкл [27]. Соответственно и выбранный руководителем стиль управления может меняться в ходе взаимодействия с подчиненными сотрудниками. Очевидно, что подобные переменные не будут происходить единомоментно, но чем дольше длится взаимодействие индивида с социумом, тем выше степень совместного влияния

[214] [16]. Дополнительно его усиливает наличие личной заинтересованности и об этом рассказывает Э. Фром в своей книге «Бегство от свободы. Человек для себя» [28].

Однако определяющую роль в формировании индивидуального стиля управления менеджера играют его личные особенности. Данная тематика поднимается в трудах О. В. Колношенко [13] и К. Бланшара [3]. Становлению руководителя в отечественной литературе уделяется большое внимание – об этом пишут О. М. Радюк, И. В. Басинская, И. Г. Нехвядович [23] и Т. Н. Мухамедов [18]. Интересный обзор зарубежных трудов приводят И. А. Савченко и О. А. Худякова в работе «Онтология лидерства в зарубежной науке: концепции и подходы» [24].

В нашей статье мы рассмотрим взаимосвязь стиля управления уже сформировавшегося руководителя с ценностными ориентациями линейных специалистов, задействованных в сфере торговли.

Материалы и методы

Настоящее исследование проведено на базе трех коммерческих предприятий Санкт-Петербурга, работающих в сфере строительных материалов. Их масштабы и штат различны, поэтому для соблюдения баланса между испытуемыми к участию были приглашены отдельные подразделения компании, численность которых от 21 до 28 линейных сотрудников, и их руководители.

С использованием опросника И. Адизеса, до начала настоящего исследования проведен анализ управленческого стиля руководителей. Для его обозначения используем применяемую автором аббревиатуру, состоящую из четырех латинских букв: большие обозначают явно выраженные функции, маленькие – функции, проявляемые слабо.

1. «Р» (producing results) – Производитель. Руководитель, нацеленный на достижение конкретных целей и результатов. Реализует заранее выбранную тактику действий.

2. «А» (administering) – Администратор. Руководитель решает задачи, необходимые в долгосрочной перспективе. Склонен создавать и отлеживать системы контроля и оценки деятельности подчиненных.

3. «Е» (entrepreneuring) – Предприниматель. Руководитель, генерирующий идеи. Склонен к модернизации и новизне. Выраженные предпринимательские способности.

4. «I» (integrating) – Интегратор. Руководитель, объединяющий подчиненных в команду. Стремится к формированию общего мнения и планированию долгосрочной стратегии.

Подробная информация о предприятиях участниках приведена в табл. 1.

Таблица 1
Общие сведения о предприятиях, участвующих в исследовании

№	Название предприятия	Характер деятельности	Участвующие в исследовании сотрудники	Руководитель	Стиль управления по классификации И. Адизеса
1.	«Альфа»	Оптовая торговля. Одно из старейших предприятий отрасли. Высокая узнаваемость	Продающие специалисты компании, в общей сложности 23 человека, среди которых 19 мужчин и 4 женщины	Коммерческий директор	PAei
2.	«Бета»	Оптово-розничная торговля. Развивающееся предприятие. Активная позиция. Клиентоориентированный подход	Оптовый отдел компании. 21 человека, 15 мужчин и 6 женщин	Руководитель отдела оптовых продаж	PAEi
3.	«Дельта»	Оптово-розничная торговля. Наиболее крупное предприятие из исследуемых. Активная позиция. Клиентоориентированный подход	Продающие специалисты подразделения «Север». 28 человек, 21 мужчина и 7 женщин	Руководитель отдела продаж подразделения «Север»	Pael

Для достижения цели настоящего исследования испытуемым было предложено:

1. Пройти диагностику реальной структуры ценностных ориентаций личности по методике С. С. Бубновой.
2. Заполнить опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда.

С целью сохранения конфиденциальности и повышения достоверности ответов личные данные испытуемых в исследовании не отображены, а реальные названия предприятий заменены условными.

Результаты исследования

На первом этапе исследования был проведен анализ структуры ценностных ориентаций респондентов с применением методики С. С. Бубновой, представляющей собой 66 вопросов и утверждений, над которыми необходимо поставить положительный или отрицательный знак. Правильных или неправильных ответов нет. Выбор определяется личными предпочтениями.

Для проверки нормальности распределения полученных данных воспользуемся критерием Колмогорова-Смирнова посредством программы SPSS Statistics. Полученные результаты приведены в табл. 2.

Таблица 2
Проверка нормальности распределения данных, собранных при использовании методики Бубновой

Показатель	Асимптотическая значимость (p)
Высокое материальное благосостояние	,006
Высокий социальный статус и управление людьми	,045
Признание и уважение людей, и влияние на окружающих	,061
Приятное времяпрепровождение, отдых	,079
Здоровье	,047
Поиск и наслаждение прекрасным	,006
Познание нового в мире, природе, человеке	,007
Помощь и милосердие к другим людям	,066
Любовь	,006
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	,007
Общение	,013

В большинстве случаев показатель p ниже, чем 0.05, таким образом, распределение данных, собранных при использовании методики Бубновой, можно считать отличным от нормального.

Респондентов объединим в соответствии с предприятиями, в которых они работают. Таким образом, будут сформированы три группы численностью от 23 до 28 человек. Для

проверки различий между ними воспользуемся U-критерием Манна-Уитни и той же аналитической программой SPSS. Сделать это мы можем исходя из достаточного количества респондентов.

U-критерий Манна-Уитни позволяет сравнивать одновременно только две выборки, поэтому мы отдельно рассмотрим различия между сотрудниками предприятий:

- «Альфа» и «Бета»
- «Бета» и «Дельта»
- «Альфа» и «Дельта»

Полученные результаты приведены в табл. 3.

Таблица 3

Проверка достоверности различий между сотрудниками предприятий-участников при использовании методики Бубновой

Показатель	Асимпт. знач. (двухсторонняя), α		
	«Альфа» и «Бета»	«Альфа» и «Дельта»	«Бета» и «Дельта»
Высокое материальное благосостояние	,558	,001	,000
Высокий социальный статус и управление людьми	,005	,900	,022
Признание и уважение людей, и влияние на окружающих	,649	,518	,772
Приятное времяпрепровождение, отдых	,000	,000	,088
Здоровье	,000	,017	,000
Поиск и наслаждение прекрасным	,000	,001	,077
Познание нового в мире, природе, человеке	,000	,000	,058
Помощь и милосердие к другим людям	,464	,095	,003
Любовь	,166	,569	,010
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	,007	,049	,282
Общение	,006	,609	,033

При значении показателя α более чем 0,05 различия между сравниваемыми группами отсутствуют. В противном случае – различия есть. Для наглядности значения показателя α менее 0,05 выделаны цветом.

По каждой организации составлены усредненные профили сотрудников, которые приведены на рис. 1 в виде диаграмм.



Рис. 1. Структура ценностных ориентаций испытуемых, построенная по методике С. С. Бубновой

Ответы участников исследования преобразованы в баллы, которые суммируются, указывая на степень сформированности ценностных ориентаций. Значения варьируются в диапазоне от 1,04 до 5,27, со средним показателем 3,04. Таким образом, пункты, набравшие 3,05 балла и больше можно считать сформировавшимися и значимыми для респондентов.

Сфера профессиональной деятельности определяет развитие у людей ориентаций, связанных с материальным и общественным положением. Наличие у всех руководителей функции «Р» (Производитель) создает условия для стабильного планомерного труда, формирующего перспективы на будущее и позволяющего глубже погрузиться в работу, принимая ценности, свойственные специальности. Как следствие, у всех респондентов выше среднего развиты такие ценностные ориентации, как:

- высокое материальное благосостояние (от 3,69 до 5,27 балла);
- высокий социальный статус и управление людьми (от 4,12 до 5,13 балла);
- признание и уважение людей, и влияние на окружающих (от 3,77 до 4,04 балла).

Сочетание руководителем функций «Р» и «А» (Производитель и Администратор) способствует установлению над починенными системы жесткого контроля через ввод регламента и строгий набор правил. Вне зависимости от уровня лояльности персонала подобный стиль является видом психологического насилия и оказывает определенное давление. Это способствует формированию тревожности и препятствует личностному росту, а также может стать причиной понижения самооценки и интровертивной направленности людей. Как следствие, уровень сформированности ниже перечисленных ценностных ориентаций у сотрудников компании «Альфа» ниже, чем у других участников исследования, при этом они отдают большее предпочтение отдыху (4,73 балла), что может свидетельствовать о переутомлении:

- социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (1,79 балла);
- общение (2,02 балла).

Руководитель-интегратор, с явно выраженной функцией «I» формирует корпоративный дух. Его стиль управления способствует повышению лояльности персонала. Люди принимают философию и ценности предприятия как свои собственные, таким образом, реализуется потребность в принадлежности к социальной группе, находящаяся в центре пирамиды Маслоу. Эффективное выполнение должностных обязанностей влечет за собой признание и уважение. Все это способствует психологическому развитию и личностному росту персонала. В проведенном исследовании сотрудники компании «Дельта» демонстрируют высокий уровень следующих ценностных ориентаций:

- помощь и милосердие к другим людям (3,59 балла);
- любовь (3,42 балла).

Большой интерес представляют ответы на вопросы тестирования, предоставленные сотрудниками предприятия «Бета», чей руководитель отличается от своего коллеги из компании «Альфа» наличием выраженной функции «Е» (Предприниматель). Эта та самая разница между «Боссом» и «Лидером». Менеджер, активно включающийся в трудовые процессы, способный не только принимать решения, но и генерировать идеи, самостоятельно участвуя в их реализации, заручается поддержкой коллектива и пользуется авторитетом в глазах

[220] подчиненных. Работа с «Лидером» способствует не только профессиональному, но и психологическому росту персонала. У сотрудников компании «Бета» мы можем наблюдать высокий уровень по следующим показателям:

- здоровье (3,17 балла);
- поиск и наслаждение прекрасным (3,32 балла);
- познание нового в мире, природе, человеке (3,41 балла).

Еще одним важным показателем является общее количество баллов, набранное респондентами. Нами были выведены средние значения для каждого из предприятий участников (рис. 2).

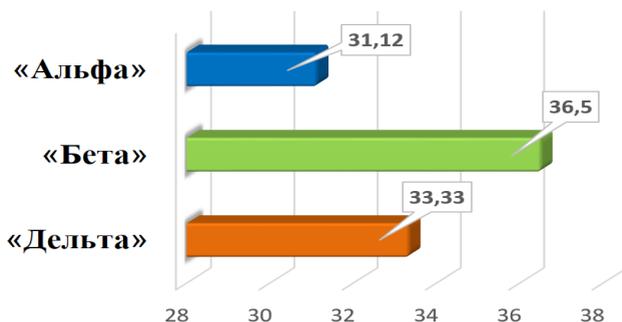


Рис. 2. Средняя сумма баллов, набранных участниками при прохождении опросника С. С. Бубновой

Здесь более высокие значения могут свидетельствовать о меньшем количестве противоречивых ответов, что, в свою очередь, говорит о сформированности жизненной позиции и ценностных ориентаций.

На втором этапе исследования обращаемся к опроснику профессиональных предпочтений Дж. Холланда. Респондентам предстоит 42 раза сделать выбор между двумя специальностями, похожими или совершенно различными, например:

- инженер-технолог или инженер-конструктор;
- фотограф или коммерсант;
- спасатель или дизайнер.

Дж. Холланд выделял шесть профессиональных типов личности, задатки которых есть у каждого человека:

1. Реалистический (Р).
2. Интеллектуальный / Исследовательский (И).
3. Социальный (С).
4. Конвенциональный / Офисный (К).
5. Предпринимательский (П).
6. Артистический (А).

Однако социальная среда, условия жизни и прочие внешние факторы в сочетании с выбором, который мы делаем каждый день, способствуют развитию одних предпочтений и подавлению других. Как следствие, профессиональные ориентации разных людей будут иметь отличия друг от друга. По аналогии с предыдущим этапом, нормальность распределения данных проверим, используя критерий Колмогорова-Смирнова и программу SPSS Statistics. Результаты приведены в табл. 4.

Таблица 4

Проверка нормальности распределения данных, собранных при использовании опросника профессиональных предпочтений Дж. Холланда

Тип профессиональных предпочтений	Асимптотическая значимость (p)
Реалистический (Р)	,224
Интеллектуальный / Исследовательский (И)	,150
Социальный (С)	,078
Конвенциональный / Офисный (К)	,327
Предпринимательский (П)	,007
Артистический (А)	,205

Как мы можем видеть, показатель p выше, чем 0.05. Это даёт основание говорить о нормальном распределении собранных данных и возможности использовать более точные – параметрические – критерии для их анализа. Исключение составляет предпринимательский тип профессиональных предпочтений – здесь p ниже 0.05 практически на порядок.

По аналогии с предыдущим этапом исследования, респондентов разделим на три группы, в соответствии с предпочтениями, и проведем проверку достоверности различий между ними. Сначала воспользуемся Т-критерием Стьюдента. Полученные результаты приведены в табл. 5.

Таблица 5

Проверка достоверности различий между сотрудниками предприятий-участников при использовании опросника профессиональных предпочтений Дж. Холланда с применением Т-критерия Стьюдента

Показатель	«Альфа» и «Бета»		«Альфа» и «Дельта»		«Бета» и «Дельта»	
	Критерий равенства дисперсий Ливиня. Знач.	Т-критерий равенства средних. Значимость (2-сторонняя), α	Критерий равенства дисперсий Ливиня. Знач.	Т-критерий равенства средних. Значимость (2-сторонняя), α	Критерий равенства дисперсий Ливиня. Знач.	Т-критерий равенства средних. Значимость (2-сторонняя), α
Использование Т-критерия Стьюдента правомерно						
Реалистический (Р)	,724	1,000	,072	,065	,211	,095
Интеллектуальный / Исследовательский (И)	,446	,000	,704	1,000	,641	,000
Конвенциональный / Офисный (К)	,920	,000	,360	,000	,435	,065
Использование Т-критерия Стьюдента неправомерно						
Социальный (С)	,697	,000	,001	,000	,000	,000
Предпринимательский (П)	,008	,000	,178	,000	,203	,059
Артистический (А)	,008	,000	,017	,000	,941	,001

При значимости критерия равенства дисперсий Ливиня менее 0.05 использование Т-критерия Стьюдента неправомерно. Поэтому дополнительную проверку достоверности различий будем проводить не только для предпринимательского типа профессиональных предпочтений, где характер распределения данных отличается от нормального, но также для артистического и социального. Использовать будем уже примененный ранее U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6

Проверка достоверности различий между сотрудниками предприятий-участников при использовании опросника профессиональных предпочтений Дж. Холланда с применением U-критерия Манна-Уитни

Показатель	Асимпт. знач. (двухсторонняя), α		
	«Альфа» и «Бета»	«Альфа» и «Дельта»	«Бета» и «Дельта»
Социальный (С)	,000	,000	,000
Предпринимательский (П)	,000	,000	,089
Артистический (А)	,000	,000	,002

Опираемся на значение показателя α в табл. 5 и 6: если оно превышает 0,05, различия между сравниваемыми группами отсутствуют. В противном случае различия есть. Для наглядности значения показателя α менее 0,05 выделаны цветом.

Усредненные личностные профили сотрудников компаний-участников представим в виде диаграмм (рис. 3).

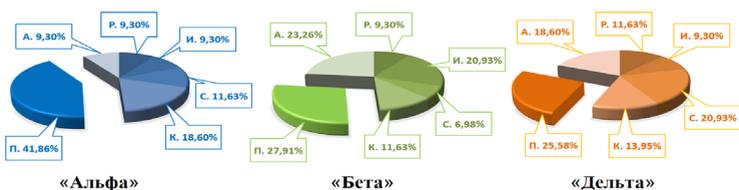


Рис. 3. Усредненная профессиональная ориентация участников исследования

Как и в первой части исследования, мы можем видеть ярко выраженный след, оставленный выбранной специальностью – абсолютное большинство респондентов склонны к предпринимательской деятельности. Это ожидаемая особенность, и заострять на ней внимание не будем. Значительно больший интерес представляют прочие профессиональные предпочтения, выявленные опросником Дж. Холланда.

1. Сотрудники компании «Бета» склонны также к артистической и научной деятельности. Причём уровень заинтересованности сопоставим с аналогичным показателем по выбранной специальности. Это может говорить о широте кругозора и высоком уровне личностного развития.

2. В компании «Дельта» персонал также проявляет интерес к научной деятельности, социальная и артистическая направленность занимают второе и третье место, без учета предпринимательства.

3. В компании «Альфа» интерес к своей профессиональной области превалирует над всеми остальными с существенным отрывом. На втором месте конвекционная, т. е. офисная работа, элементы которой сотрудники выполняют и в настоящее время. Подобное положение дел может свидетельство-

[224] вать об ограниченном круге интересов, а также о низких темпах или полном отсутствии личностного роста.

Коллектив предприятий-участников относительно молодой – средний возраст составляет всего лишь 32 года. Говорить о каких-либо критических безвозвратных изменениях неуместно.

Профессиональная деятельность во всех трех случаях может быть оценена как успешная, в той или иной степени. Однако для того чтобы так оставалось и в дальнейшем, уже сегодня имеет смысл задуматься о работе над развитием, в том числе и в области управления человеческими ресурсами.

Результаты настоящего исследования с подробными разъяснениями предоставлены сотрудникам и их руководителям.

Обсуждение и выводы

Состоявшееся исследование освещает взаимосвязь ценностных ориентаций специалистов, занятых в торговле, с психологическими особенностями руководителя и выбранного им стиля управления. Направление является новым как для сферы менеджмента, так и области человекопознания. Большая часть подобных научных трудов затрагивает процесс становления непосредственно самого руководителя либо способы достижения максимальной производственной эффективности.

Концепция исследования построена на проверенных методиках, разработанных ведущими специалистами в области психологии и управления, которые применяются в России и за рубежом. Участниками стали коммерческие организации Санкт-Петербурга. В общей сложности 72 респондента, среди них 55 мужчин и 17 женщин. Собранные данные структурированы, подробно изучены и проанализированы.

Исследование наглядно демонстрирует справедливость гипотезы, обозначенной в его начале, а именно: взаимосвязь ценностных ориентаций линейного персонала и особенностей выбранного стиля управления. Подчиненные так или иначе принимают задаваемую руководителем политику и строят свое рабочее поведение исходя из нее. Таким образом, происходит научение, которое перерастает в привычку и сказывается на поведении, в том числе и в свободное вре-

мя. Как следствие, формируются черты характера, непосредственно воздействующие на развитие личности людей.

По мнению Ицхака Адизеса, на предприятии реализуется наиболее эффективный менеджмент при наличии у руководящего сотрудника двух и более функций, описанных в предложенной классификации. С данной точки зрения, на фоне своих коллег выделяется руководитель из компании «Бета», навыки которого были оценены кодом «РАЕі» – три развитых функции, против двух. В ходе проведения настоящего исследования у работающих в его подчинении сотрудников была выявлена наиболее высокая степень личностного развития. Таким образом, можно с полной уверенностью утверждать, что эффективное управление способствует не только достижению производственных целей и росту финансовых показателей, но и психологическому становлению линейного персонала.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Азидес И. К. Развитие лидеров Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 259 с.
3. Бланшар К., Зигарми П., Зигарми Д. Одноминутный менеджер и ситуационное руководство. – Минск: Поппури, 2002. – 144 с.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998. – 165 с.
5. Вальдшмидт Д. Будь лучшей версией себя. Как обычные люди становятся выдающимися. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 208 с.
6. Виноградова Н. И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования. – М.: Флинта, 2017. – 975 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
8. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: МГУ, 1978. – 118 с.
9. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Луч, 1993. – 23 с.
10. Дружилев С. А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 5. – С. 145–148.
11. Ермолаева М. В. Основы возрастной психологии и акмеологии. – М.: Ось-89, 2005. – 416 с.
12. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 2008. – 335 с.
13. Колношенко В. И., Колношенко О. В. Проблема лидерства в современном менеджменте // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2015. – № 1. – С. 84–95.

[226]

14. Куликова Т. Н., Софьина В. Н. Психологический подход к анализу стилей управления руководителей высшего звена // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 321–332.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
16. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
17. Менегетти А. Психология лидера. – М.: Онтопсихология, 2004. – 256 с.
18. Мухамедов Т. Н. Индивидуальные стили управления и руководства // Акмеология. – 2012. – № 2(42). – С. 130–132.
19. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
20. Петрова Н. П. Искусство работать с людьми. – М.: Эксмо, 2005. – 224 с.
21. Пикта В. А., Марихин С. В. Особенности эмоционального выгорания сотрудников, занятых в сфере торговли // XXV юбилейные Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. Т. III. – СПб., 2021. – С. 190–194.
22. Попков И. В. Влияние стилей управления на эффективность организации / Дорога знаний. – М., 2020. – С. 70–75.
23. Радюк О. М., Басинская И. В., Нехвядович И. Г. Теория лидерских качеств и пятифакторная модель личности // Современные евразийские исследования. – 2016. – № 4. – С. 108–112.
24. Савченко И. А., Худякова О. А. Онтология лидерства в зарубежной науке: концепции и подходы // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – Т. 2. – № 4. – С. 62–67.
25. Сатыбалдина С. М. Влияние стиля управления на удовлетворенность работников условиям деятельности // Синергия наук. – СПб., 2021. – С. 443–448.
26. Тартаковский М. С. Акмеология. Эрос и личность. Форма души. – М.: Панорама, 2008. – 320 с.
27. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Эксмо, 2000. – 368 с.
28. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск: Попурри, 1998. – 672 с.
29. Allport G. The Person in Psychology. Boston: Beacon Press – 440 p.
30. Myers D. Social Psychology (9-th edition). New York City: McGraw Hill Education, 2007 – 593 p.

References

1. Anan'ev, B. G. (2001) *O problemah sovremennogo chelovekozvaniya* [About the problems of modern human science]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
2. Azides, I. K. (2008) *Razvitie liderov Kak ponyat' svoj stil' upravleniya i effektivno obshchat'sya s nositelyami inyh stilej* [Leader development. How to understand your management style and communicate effectively with people of other styles]. Moscow: Al'pina Biznes Buks. (In Russian).
3. Blanshar, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D. (2002) *Odnominutnyi menedzher i situatsionnoe rukovodstvo* [One-minute manager and situational management]. Minsk: Poppuri. (In Russian).
4. Bodalev, A. A. (1998) *Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya* [The highest degree in the development of an adult: characteristics and conditions for achievement]. Moscow: Flinta. (In Russian).
5. Val'dshmidt, D. (2015) *Bud' luchshej versiej sebya. Kak obychnye lyudi stanoviyatsya vydayushchimisya* [Be the best version of yourself. How ordinary people become outstanding]. Moscow: Mann, Ivanov and Feber. (In Russian).
6. Vinogradova, N. I. (2017) *Akmeologiya professional'noj deyatel'nosti pedagogov doskol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Acmeology of professional activity of teachers of preschool and primary general education]. Moscow: Flinta. (In Russian).
7. Vygotskij, L. S. (1982) *Sobranie sochinenij. T.1. Voprosy teorii i istorii psichologii* [Collected Works. V.1. Questions of theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
8. Gal'perin, P. YA. (1978) *Aktual'nye problemy vozzrastnoj psichologii* [Actual problems of developmental psychology]. Moscow: MSU. (In Russian).

9. Derkach, A. A., Kuz'mina, N. V. (1993) *Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma* [Acmeology: ways to achieve the heights of professionalism]. Moscow: Ray. (In Russian).

10. Druzhilov, S. A. (2010) *Individual'nyy resurs professional'nogo razvitiya kak neobhodimoe uslovie stanovleniya professionalizma cheloveka* [Individual resource of professional development as a necessary condition for the formation of a person's professionalism]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy – International Journal of Applied and Basic Research*. No 5. Pp. 145–148. (In Russian).

11. Ermolaeva, M. V. (2005) *Osnovy vozrastnoj psikhologii i akmeologii* [Fundamentals of developmental psychology and acmeology]. Moscow: Axis-89. (In Russian).

12. Klimov, E. A. (2008) *Vvedenie v psikhologiyu truda* [Introduction to Labor Psychology]. Moscow: MSU, 2008. 335 p. (In Russian).

13. Kolnoshenko, V. I., Kolnoshenko, O. V. (2015) *Problema liderstva v sovremenom menedzhmente* [The problem of leadership in modern management]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta – Scientific works of Moscow Humanities University*. No 1. Pp. 84–95. (In Russian).

14. Kulikova, T. N., Sof'ina, V. N. (2020) *Psikhologicheskii podkhod k analizu stilei upravleniya* [Psychological approach to the analysis of management styles of managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. Pp. 321–332. (In Russian).

15. Leont'ev, A. N. (1977) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity, Consciousness, Personality]. Moscow: Politizdat. (In Russian).

16. Lomov, B. F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. The science. (In Russian).

17. Menegetti, A. (2004) *Psikhologiya lidera* [Psychology of a leader]. Moscow: Ontopsihologiya. (In Russian).

18. Mukhamedov, T. N. (2012) *Individual'nye stili upravleniya i rukovodstva* [Individual Management and Management Styles]. *Akmeologiya – Acmeology*. No. 2(42). Pp. 130–132. (In Russian).

19. Allport, G. (2002) *Stanovlenie lichnosti* [Formation of personality]. Moscow: The Meaning, 2002. (In Russian).

20. Petrova, N. P. (2005) *Iskusstvo rabotat' s lyud'mi* [The art of working with people]. Moscow: Eksmo. (In Russian).

21. Pikta, V. A., Marihin, S. V. (2021) *Osobennosti emocional'nogo vygoraniya sotrudnikov, zanyatyh v sfere trgovli* [Peculiarities burnout of trade employees]. XXV yubileynye Carskosel'skie chteniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii T. III – XXV anniversary Readings of Tsarskoye Selo: materials of the international scientific conference Vol. III. Saint-Petersburg. Pp. 190–194. (In Russian).

22. Popkov, I. V. (2020) *Vliyanie stilej upravleniya na effektivnost' organizacii* [The impact of management styles on organizational performance]. *Doroga znanij – Road of Knowledge*. Pp. 70–75. (In Russian).

23. Radyuk, O. M., Basinskaya, I. V., Nekhyadovich, I. G. (2016) *Teoriya liderskikh kachestv i pyatifaktornaya model' lichnosti* [Theory of leadership qualities and fivefactor personality model]. *Sovremennyye evrazijskie issledovaniya – Modern Eurasian researches*. No. 4. Pp. 108–112. (In Russian).

24. Savchenko, I. A., Khudyakova, O. A. (2010) *Ontologiya liderstva v zarubezhnoi nauke: kontseptsii i podkhody* [Ontology of leadership in foreign science: concepts and approaches]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Vyatka State University*. No. 4. Pp. 62–67. (In Russian).

25. Satybaldina, S. M. (2021) *Vliyanie stilya upravleniya na udovletvorennost' rabotnikov usloviyam deyatel'nosti* [The influence of management style on employee satisfaction with working conditions]. *Sinerhiya nauk – Synergy of Sciences*. Pp. 443–448. (In Russian).

26. Tartakovskij, M. S. (2008) *Akmeologiya. Eros i lichnost'. Forma dushi* [Acmeology. Eros and personality. Soul shape]. Moscow: Panorama. (In Russian).

27. Frankl, V. (2000) *Volya k smyslu* [The will to meaning]. Moscow: Eksmo. (In Russian).

28. Fromm, E. (1998) *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya* [Escape from freedom. Man for himself]. Minsk: Potpourri. (In Russian).

29. Allport, G. *The Person in Psychology*. Boston: Beacon Press.
30. Myers, D. (2007) *Social Psychology* (9-th edition). New York City: McGraw Hill Education.

Вклад соавторов

- Лосев К. В.*: концепция и дизайн исследования;
Марихин С. В.: концепция и дизайн исследования;
Пикта В. А.: концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материала, статистическая обработка данных.

Co-authors' contribution

- Losev K. V.*: concept and design of research;
Marihin S. V.: concept and design of research;
Pikta V. A.: concept and design of the research, collection and processing of the material, statistical processing of data.

Об авторах

Лосев Константин Васильевич, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт национальной гвардии России, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: losev.k@mail.ru

Марихин Сергей Васильевич, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-0793-5672, e-mail: serg_marihin@mail.ru

Пикта Владимир Александрович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0003-2323-2608, e-mail: pikta.v.a@yandex.ru

About the authors

Konstantin V. Losev, Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: losev.k@mail.ru

Sergey V. Marihin, Dr. Sci. (Ped.), Cand. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID 0000-0002-0793-5672, e-mail: serg_marihin@mail.ru

Vladimir A. Pikta, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ORCID 0000-0003-2323-2608, e-mail: pikta.v.a@yandex.ru

Поступила в редакцию: 20.10.2022

Принята к публикации: 07.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 20 October 2022

Accepted: 07 November 2022

Published: 29 December 2022



Ранние воспоминания и эмоциональные особенности у созависимых женщин

В. В. Шаповалов¹, Е. Л. Голенищева²

¹Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

²Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В данной статье с помощью теоретического анализа и эмпирического исследования выявлена связь раннего воспоминания и эмоциональных особенностей созависимых женщин. Результаты исследования позволяют получить психологические знания, которые могут использоваться при изучении созависимых паттернов поведения личности, а также психодиагностики с целью профилактики созависимости у женщин.

Материалы и методы. Выборка представлена 60 созависимыми женщинами, проживающими на территории Санкт-Петербурга. Выборка разделена на две подвыборки: ранняя взрослость – 34 созависимые женщины (20–40 лет), средняя взрослость – 26 созависимых женщин (40–60 лет).

Использовались следующие методики: методика определения степени созависимых моделей поведения (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), анализ раннего воспоминания А. Адлера в адаптации И. Г. Малкиной-Пых, шкала тревоги Ч. Спилбергера, опросник вины (К. Куглер, У. Джонс) в адаптации И. Белик, шкала депрессии А. Бека, торонтская алекситимическая шкала Г. Тэйлор (TAS-20-R).

Результаты исследования. Для созависимых женщин ранней взрослости с негативным ранним воспоминанием характерны высокая тревожность, выраженная в низкой толерантности к одиночеству, алекситимия, эпизодическая депрессия, негативная эмоциональная реакция на действительное нарушение собственных интернализированных норм поведения, негативное эмоциональное переживание, связанное с возможным нарушением собственных интернализированных норм поведения. Для созависимых женщин ранней взрослости с позитивным ранним воспоминанием в меньшей степени характерно негативное эмоциональное переживание, связанное с возможным нарушением собственных нравственных или правовых норм поведения. Для созависимых женщин средней взрослости с негативным ранним воспоминанием характерны депрессия, алекситимия, чувство вины. Для созависимых женщин средней взрослости с позитивным ранним воспоминанием в меньшей степени характерны тревожность, алекситимия, депрессия, чувство вины. Сделан вывод, что с возрастом у созависимых женщин возникает вынужденная толерантность к фрустрации, связанная с невозможностью удовлетворения базовой потребности во внимании, заботе и безусловной любви, что формирует фоновую депрессию.

Обсуждения и выводы. Впервые феномен созависимости изучен в рамках взаимосвязи раннего воспоминания и эмоциональных особенностей у двух различных возрастных групп. Выявлено, что раннее воспоминание является одним из определяющих факторов, влияющих на формирование созависимости и, как следствие, негативных эмоциональных особенностей у женщин.

Ключевые слова: созависимость, раннее воспоминание, возрастные особенности, эмоциональные особенности, созависимые женщины.

Для цитирования: Шаповалов В. В., Голенищева Е. Л. Ранние воспоминания и эмоциональные особенности у созависимых женщин // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 229–242. DOI 10.35231/18186653_2022_4_229

Early memory and emotional traits in codependent women

Vadim V. Shapovalov¹, Elena L. Golenischeva²

¹*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

²*Herzen State Pedagogical University of Russia,
Sankt-Peterburg, Russian Federation*

Introduction. In this article, through theoretical analysis and empirical research, the connection between early memory and emotional traits of codependent women of different age groups is revealed. The results of the study allow us to obtain psychological knowledge that can be used in the study of codependent patterns of personality behavior, as well as psychodiagnostics and the prevention of codependency in early and middle-aged women.

Materials and methods. The sample is represented by 60 codependent women residing in St. Petersburg. The sample is divided into 2 subsamples: early adulthood – 34 codependent women (20–40 years old) and middle adulthood – 26 codependent women (40–60 years old).

The following methods were used: the method for determining the degree of codependent behaviors (B. Weinhold, J. Weinhold), analysis of the early memory of A. In Adler And adaptation.G. Malkina-Pykh, alarm scale Ch. Spielberger, the Guilt Questionnaire (K. Kugler, W. Jones) And in adaptation. Belik, A.Beck's depression scale, G. Taylor's Toronto Alexithymic scale (TAS-20-p).

Results. Young adult codependent women with negative early memories exhibit high anxiety, as reflected by low tolerance to loneliness, alexithymia, episodic depression, negative emotional reaction to violations of their internalized norms of behavior, and negative emotional experience associated with possible violations of their internalized norms of behavior. For young adult codependent women with a positive early memories, a negative emotional experience associated with possible violations of their moral or legal norms of behavior is less typical. For middle-aged codependent women with negative early memories, depression, alexithymia, and guilt are common. For middle-aged codependent women with positive early memories, anxiety, alexithymia, depression, and guilt are less common. The conclusion of the study is that with age, codependent women are forced to develop tolerance to frustration associated with the inability to satisfy their basic need for attention, care, and unconditional love, which ultimately leads to a higher risk of depression.

Discussion and conclusions. For the first time, the phenomenon of codependency was studied within the framework of the relationship between early memory and emotional traits in two different age groups. It was revealed that early memory is one of the determining factors influencing the formation of codependency and, as a consequence, negative emotional characteristics in women.

Key words: codependency, early memory, age characteristics, emotional characteristics, codependent women.

For citation: Shapovalov, V. V., Golenischeva, E. L. (2022) Rannie vospominaniya i emocional'nye osobennosti u sozavisimyh zhenshchin [Early memory and emotional traits in codependent women]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, No 4. Pp. 229–242. DOI 10.35231/18186653_2022_4_229 (In Russian).

Введение

Исследователи отмечают широкий перечень психологических особенностей, которые являются следствием созависимости: низкий уровень рефлексии (неспособность к адекватной самооценке, острая зависимость от чужого мнения); эмоционально-волевые качества (готовность брать на себя большую часть ответственности и вины, неспособность выбирать для себя комфортные условия существования, высокая тревожность), неравномерно развитые коммуникативные навыки (попеременное умение слушать, но не выражать свои мысли и чувства, неспособность устанавливать сотрудничество в партнерских отношениях) [10, с. 10–11; 14].

На данный момент недостаточно изученным остается влияние семейной среды и воспитательных установок на развитие созависимости у индивида. Детско-родительские отношения настолько качественно влияют на формирование личности индивида, что становится сложно отделить, является ли созависимость обусловленным от воспитания фактором, либо же формируется иным образом [5].

В связи с этим актуальным для психологии является решение следующей поставленной задачи – выявление и установка закономерностей между ранними воспоминаниями и эмоциональными особенностями созависимой личности. Решение данной задачи позволит получить психологические знания, которые могут использовать психологи-исследователи и психологи-консультанты для изучения созависимых паттернов поведения личности и психодиагностики с целью профилактики созависимости, соответственно.

Цель исследования – выявить закономерности между ранними воспоминаниями и эмоциональными особенностями созависимых женщин разных возрастных групп.

Гипотеза исследования – существует связь между ранними воспоминаниями и эмоциональными особенностями у созависимых женщин разных возрастных групп.

Обзор литературы

В. Д. Москаленко утверждает, что созависимость – это «некое психологическое состояние индивида, характеризующееся озабоченностью и повышенной зависимостью (эмоциональной, социальной и иногда физической) от человека (или

[232] предмета). По существу, эта зависимость от другого человека становится болезненной и влияет на все другие отношения «созависимого» [13].

Особенно явно созависимость раскрывается в союзных отношениях между мужчиной и женщиной. Созависимые отношения характеризуются как неспособные к удовлетворению актуальных потребностей человека по той причине, что в подобных отношениях человек не способен распознать свои потребности. При этом для окружающих может создаваться иллюзия «прекрасных отношений», поскольку, как правило, на публике созависимые партнеры играют в «счастливый брак», создавая видимость благополучия [1].

Природа созависимости до конца не определена. Однако большинство современных источников сходятся во мнении, что главной причиной формирования созависимости является дисфункциональное детство ребенка. По словам Э. Смит, созависимое поведение возникает за счет нездоровой семейной среды, где прямо или косвенно присутствует зависимый член семьи, тем самым созависимость порождает созависимость, поскольку она передается из поколения в поколения через семейные правила, систему догм и модели поведения, и по этой причине созависимый человек не выбирает дисфункциональные отношения – он воспринимает их естественными [14].

Согласно Е. В. Емельяновой, причина развития созависимости кроется в нарушении психологического пространства или территорий ребенка в периоды развития его личности [5].

Психологическая территория – это сочетание таких факторов, как:

1. Система представлений о себе.
2. Представление о своем месте в мире, в обществе.
3. Система догм и правил, продиктованных актуальной социальной средой.
4. Стиль взаимодействия с другими людьми.
5. Желания, потребности, цели и представления о способах их достижения.
6. Система экзистенциальных установок, касающихся смысла жизни и смысла происходящих событий, ответственности и виновности, любви и одиночества, права делать выбор и невозможности выбора и т.д.

7. Обладание собственной физической территорией (те объекты, которые можно назвать словом «мой»).

Подобная трактовка во многом сходна с интерпретацией созависимости Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд, которые утверждают, что большинство современных людей остаются эмпатически и эмоционально либо «на созависимом этапе» незавершенной сепарации от матери, либо «на контрзависимом этапе», когда предпочтением для индивида является тактика ухода в интроверсию и избегание доверительных отношений [17].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе региональной общественной благотворительной организации «АЗАРИЯ» г. Санкт-Петербурга. В нем приняли участие созависимые женщины в количестве 60 чел. (представительницы ранней взрослости (20–40 лет) – 34 чел., средней взрослости (40–60 лет) – 26 чел.) [7; 12].

В качестве стимульного материала были использованы: методика определения степени созависимых моделей поведения (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд) [17], анализ раннего воспоминания А. Адлера в адаптации И. Г. Малкиной-Пых [8], шкала тревоги Ч. Спилбергера, опросник вины (К. Куглер, У. Джонс) в адаптации И. Белик, шкала депрессии А. Бека, торонтская алекситимическая шкала Г. Тейлор (TAS-20-R).

Для анализа данных, которые были получены в исследовании, применялись методы первичных описательных статистик, оценки значимости различий качественных характеристик выборок по критерию χ^2 Пирсона, оценки достоверности различий по критерию t-Стьюдента, а также критерий корреляции r-Пирсона для определения линейной связи между ранними воспоминаниями и эмоциональными особенностями личности. Для обработки данных были использованы статистические пакеты Microsoft Excel и SPSS Statistics 17.0 [16].

Результаты исследования

Представлены различия в предпочтениях созависимых женщин разных возрастных групп в зависимости от фигуры в раннем воспоминании [6].

Сравнение описательных характеристик предпочитаемой фигуры раннего воспоминания (методика «Анализ раннего воспоминания») в группах созависимых женщин, различающихся по возрастным группам

Характеристика раннего воспоминания созависимых женщин ранней взрослости по предпочитаемой фигуре			Характеристика раннего воспоминания созависимых женщин средней взрослости по предпочитаемой фигуре		
Y ₁ фигура	X ₁ количество	$\chi^2_{\text{э}}$	Y ₂ фигура	X ₂ количество	$\chi^2_{\text{э}}$
Мать	20	59,47	Мать	13	34,84
Отец	2		Отец	2	
Братья/сестры	2		Братья/сестры	1	
Бабушки/дедушки	6		Бабушки/дедушки	4	
Другие родственники	1		Другие родственники	0	
Посторонние люди	3		Посторонние люди	6	
Друзья	0		Друзья	0	
Всего	34		Всего	26	

Как следует из табл. 1, в группах ранней и средней взрослости предпочитаемыми фигурами в раннем воспоминании является «мать» ($\chi^2=59,47 \leq 0,001$; $\chi^2=34,84 \leq 0,001$). Мать, как центральная фигура в воспоминании, согласно теории привязанности Боулби, имеет важнейшее влияние на дальнейшую интеграцию ребенка в общество и формирование у него надежных безопасных связей с другими людьми [3].

По результатам исследования выявлено, что у созависимых женщин обеих выборок обнаружены различия по предпочитаемой ситуации в воспоминании.

Согласно табл. 2, в группах ранней и средней взрослости обнаружены различия по предпочитаемой ситуации в воспоминании – «приятное взаимодействие с кем-либо». Руководствуясь полученными данными из табл. 1, предпочитаемая ситуация может интерпретироваться как «приятное время-

препровождение с матерью». Вместе с этим стоит отметить, что в каждой из выборок помимо «приятного взаимодействия с кем-либо», второе место по частоте встречаемости в воспоминаниях респондентов занимает «постоянное отсутствие близкого человека», что может означать «постоянное отсутствие матери рядом с ребенком». Это подтверждается ранними воспоминаниями других респондентов, у которых фигурируют посторонние люди.

Таблица 2
Сравнение описательных характеристик предпочитаемой ситуации раннего воспоминания (методика «Анализ раннего воспоминания») в группах созависимых женщин, различающихся по возрастному критерию

Характеристика раннего воспоминания созависимых женщин ранней взрослости по предпочитаемой ситуации			Характеристика раннего воспоминания созависимых женщин средней взрослости по предпочитаемой ситуации		
Y ₁ ситуация	X ₁ количество	$\chi^2_{э}$	Y ₂ ситуация	X ₂ количество	$\chi^2_{э}$
Опасности, несчастные случаи, наказания	3	22,41	Опасности, несчастные случаи, наказания	0	31,07
Болезнь/смерть	1		Болезнь/смерть	1	
Праздники/подарки	6		Праздники/подарки	5	
Проступки, кражи	3		Проступки, кражи	1	
Приятное взаимодействие с кем-либо	13		Приятное взаимодействие с кем-либо	11	
Неприятное взаимодействие с кем-либо	1		Неприятное взаимодействие с кем-либо	0	
Постоянное отсутствие близкого человека	7		Постоянное отсутствие близкого человека	8	
Всего	34		Всего	26	

В табл. 3 представлена динамика количественных показателей эмоциональных особенностей на выборках созависимых женщин разных возрастных групп с отсутствием материнской фигуры в раннем воспоминании. Приведены только те показатели, по которым были обнаружены статистически значимые различия по параметрическому критерию t-Стьюдента на уровне значимости $p \leq 0,05$ и выше.

Результаты сравнительного анализа значений показателей эмоциональных особенностей у созависимых женщин, с отсутствием материнской фигуры в раннем воспоминании

Шкала	M±m		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	Ранняя взрослость	Средняя взрослость		
Созависимость	46,06±4,43	55,77±4,22	2,45	p<0,05
Ситуативная тревожность	47,8±4,18	56,54±5,15	2,32	p<0,05
Депрессия	38,8±3,83	49,15±4,13	2,15	p<0,05
Вина-состояние	25±4,64	40,15±4,53	4,28	p<0,001
Вина-черта	55,46±3,49	79,38±3,56	3,97	p<0,001
Алекситимия	48,73±4,13	59,31±3,87	2,28	p<0,05

Исходя из результатов, представленных в табл. 3, выявлены значимые различия между созависимыми женщинами разных возрастных групп с отсутствием материнской фигуры в раннем воспоминании по следующим шкалам: «созависимость» ($t=2,45$ при $p<0,05$) методики «Определение степени созависимых моделей поведения» Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд, «ситуативная тревожность» ($t=2,32$ при $p<0,05$) методики «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера, «депрессия» ($t=2,15$ при $p<0,05$) методики «Шкала депрессии» А. Бека, по шкалам «вина-состояние» ($t=4,28$ при $p<0,001$) и «вина-черта» ($t=3,97$ при $p<0,001$) методики «Опросник вины» К. Куглера, У. Джонс (в адаптации И. Белик), а также шкале «алекситимия» ($t=2,28$ при $p<0,05$) методики «Торонтская алекситимическая шкала» Г. Тейлор.

По результатам можно сделать вывод, что созависимые женщины в обеих выборках у которых в раннем воспоминании отсутствует материнская фигура, подвержены негативным эмоциональным особенностям, таким как тревожность, депрессия, чувство вины, а также неспособны к распознаванию своих собственных эмоций. Полученный спектр эмоциональных особенностей может косвенно согласовываться с исследованиями Дж. Боулби о материнской депривации, вследствие которой человек испытывает обширный спектр негативных эмоций, таких как трудности с выражением и принятием любви и ласки; запрет на касания; саморазрушающееся поведение; бессмысленная жестокость; неискренность, лживость; тенден-

ция к воровству; проблемы с речью, косноязычие; отсутствие постоянных друзей; низкая самооценка [3].

Таблица 4
Результаты сравнительного анализа значений показателей эмоциональных особенностей у созависимых женщин, с присутствием материнской фигуры в раннем воспоминании

Шкала	M±m		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	Ранняя взрослость	Средняя взрослость		
Алекситимия	47,21±4,93	56,92±3,9	2,11	p<0,05

Анализ полученных данных, представленный в табл. 4, позволяет предположить статистически значимые различия между созависимыми женщинами по шкале «алекситимия» ($t=2,11$ при $p<0,05$) методики «Торонтская алекситимическая шкала» Г. Тейлор, что говорит о том, что присутствие материнской фигуры в раннем воспоминании существенно влияет на эмоциональные особенности созависимой женщины. Несмотря на то, что созависимые женщины, согласно табл. 4, демонстрируют неспособность к распознаванию и выражению своих эмоций, т. е. алекситимии, они, тем не менее, не демонстрируют тех эмоциональных особенностей, которые выявлены у созависимых женщин с отсутствием материнской фигуры в раннем воспоминании (табл. 3).

Проведенный корреляционный анализ (рис. 1) показывает наличие следующих корреляционных взаимосвязей при анализе связей у созависимых женщин ранней взрослости.

Существует прямая корреляционная связь между показателями созависимости и вины как черты характера у созависимых женщин ранней взрослости, имеющих позитивное раннее воспоминание. Как утверждают А. Грин, Э. Берн и Р. Норвуд, отношение родителя к ребенку в детстве закладывает фундамент для развития структуры и его личности. Заботливый любящий родитель способствует развитию целостной и зрелой личности [2; 4; 11]. Созависимые женщины живут с глубинным чувством вины. В моменты социальных взаимодействий отношение к окружающим у созависимых женщин становится более гибким, при этом созависимая женщина идентифицирует себя через отрицание собственных желаний и интересов.

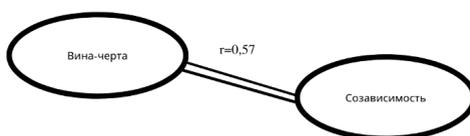


Рис. 1. Корреляционная плеяда созависимых женщин ранней взрослости, имеющих позитивное раннее воспоминание

Вместе с этим при анализе подвыборки созависимых женщин ранней взрослости с негативным воспоминанием выявлена связь значений показателя созависимости со значениями показателей ситуативной тревожности, личностной тревожности, алекситимии, а также вины и депрессией. Эмоциональная депривация, вызванная отсутствием любви и безопасных эмоциональных связей в детстве с родительской фигурой стимулируют развитие тревоги, подавления своего эго и деструкции личной независимости [18; 20].

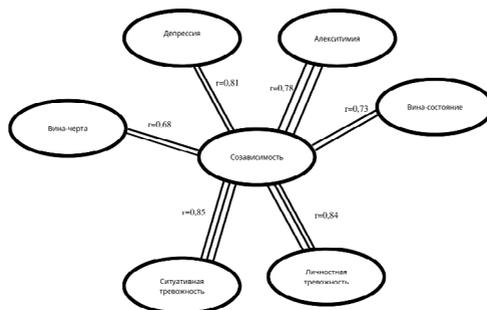


Рис. 2. Корреляционная плеяда созависимых женщин ранней взрослости, имеющих негативное раннее воспоминание

Анализ связей у созависимых женщин средней взрослости с позитивным ранним воспоминанием представлен на рис. 3.

Из него следует, что выявлена прямая корреляционная связь значений с показателями ситуативной тревожности, личностной тревожности, депрессии, чувством вины и алекситимии.

Данные значения позволяют предположить, что эмоциональный спектр у созависимых женщин с течением времени имеет тенденцию к развитию негативных черт. Подвыборка демонстрирует подавленное настроение, связанное с настроенным поведением в социальной среде, что подтвержда-

ет значение показателя ситуативной вины (при $p < 0,001$). Примечательным фактом является «запрет» на распознавание эмоций (показатель алекситимии (при $p < 0,01$)), что в совокупности дает представление о том, что данная подвыборка живет с запретом на самовыражение в своей собственной жизни [19].

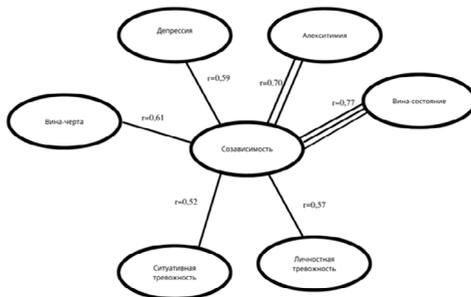


Рис. 3. Корреляционная плеяда созависимых женщин средней взрослости, имеющих позитивное раннее воспоминание

Анализ связей у созависимых женщин средней взрослости с негативным ранним воспоминанием представлен на рис. 4. В данной подвыборке связь созависимости с эмоциональными особенностями выражена в меньшей степени. Это позволяет выдвинуть предположение, что подвыборка женщин средней взрослости с негативным ранним воспоминанием в большей степени способна к рефлексии своих взаимоотношений с материнской фигурой и анализом своего прошлого.

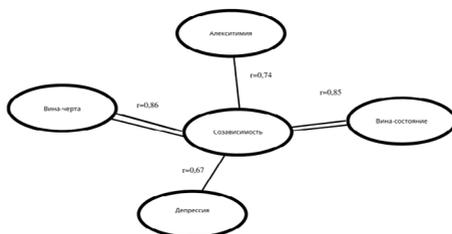


Рис. 4. Корреляционная плеяда созависимых женщин средней взрослости, имеющих негативное раннее воспоминание

В таком случае они больше ориентированы на свои чувства и стремление к сепарации и большей самостоятельности [15].

Обсуждение и выводы

Интерпретируя полученные данные проведенного эмпирического исследования связи раннего воспоминания и эмоциональных особенностей у созависимых женщин, можно сделать следующие выводы.

1. Выявляемые различия в рамках данных выборок отражают динамику роста созависимости, тревожности, депрессии, вины и алекситимии с течением времени.

2. Созависимые женщины среднего возраста с негативным ранним воспоминанием способны к более глубокой рефлексии и самоанализу. Объясняется ли это возрастными изменениями или другими факторами – на данный момент не выяснено.

3. Эмоциональная и/или физическая недоступность материнской фигуры является предпосылкой для созависимых моделей поведения и, как следствие, негативных эмоциональных особенностей у женщин, таких как высокий уровень тревожности, вина, алекситимия и депрессия, что является результатом низкой толерантности к одиночеству, слабой способности к рефлексии, незакрытой потребности в любви.

4. Методика «Анализ раннего воспоминания» А. Адлера в адаптации И. Г. Малкиной-Пых может быть использована для диагностики созависимых моделей поведения в дополнении к основным методикам.

Список литературы

1. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн; пер. с англ. А. Грузберг. – М.: Изд-во «Э», 2015. – 208 с.
3. Боулби Дж. Материнская забота и психическое здоровье // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода: учеб. пособие / сост. А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – С. 246–250.
4. Грин А. Мёртвая мать // Французская психоаналитическая школа; под ред. А. Жибо, А. В. Россохина. – СПб.: Питер, 2005. – 576 с.
5. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
6. Кокоева Р. Т. Интерпретация метода ранних воспоминаний А. Адлера // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-9. – С. 2079-2081.
7. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2008. – 992 с.
8. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2010. – 864 с.
9. Москаленко В. Д. Когда любви слишком много: Профилактика любовной зависимости. – М.: Психотерапия, 2006 – 224 с.

10. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления / Лекции по наркологии / под ред. Н. Н. Иванца. – М.: Медпрактика. – 2001.
11. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно / пер. с англ. – М.: Добрая книга, 2008. – 350 с.
12. Реан А. А., Аверин В. А., Дандарова Ж. К. Психология человека от рождения до смерти. – М.: АСТ, 2015. – 656 с.
13. Резвая Т. Н., Самсонов А. С., Куташова Л. А. Психологический анализ феномена созависимости. – М.: Кафедра психиатрии и неврологии ВГМУ им. Н. Н. Бурденко, 2018. – С. 76.
14. Смит Энн У. Внуки алкоголиков: проблемы взаимозависимости в семье. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
15. Стентон П. Семь инструментов чтобы победить зависимость. – М.: No Kidding Press, 2010. – 195 с.
16. Титкова Л. С. Математические методы в психологии. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2012. – 144 с.
17. Уайнхолд Б., Уайнхолд Д. Бегство от близости. Избавление ваших отношений от контрзависимости – другой стороны созависимости / пер. с англ. Е. Э. Шепелевой. – СПб.: Весь, 2011. – 528 с.
18. Форвард С., Крейг Б. Токсичные родители / пер. с англ. Д. В. Неверовой. – СПб.: Питер, 2015. – 336 с.
19. Bradshaw, J. Healing the Shame that Binds You. Deerfield Beach, Florida: Health Communications. – 1988.
20. Prouty, K. V. MMPI patterns in codependency: Before and after treatment. – The University of Minnesota Press, 1992. – P. 7.

References

1. Artemceva, N. G. (2012) *Fenomen sozavisimosti: psihologicheskij aspekt* [The phenomenon of codependency: psychological aspect]. Moscow: RIO MGUDT. (In Russian).
2. Bern, E. (2015) *Transakcionnyj analiz v psihoterapii / E. Bern; per. s angl. A. Gruzberg.* [Transactional analysis in psychotherapy]. Moscow: Izdatel'stvo «E». (In Russian).
3. Boulbi, Dzh. (2005) *Materinskaya zabota i psihicheskoe zdorov'e.* Moskva // Hrestomatiya po perinatal'noj psihologii: psihologiya bere-mennosti, rodov i poslerodovogo perioda : uchebnoe posobie / Sost. A. N. Vasina. [Maternal care and mental health. Reader on perinatal psychology: psychology of pregnancy, childbirth and the postpartum period]. Moscow: Izdatel'stvo URAO. Pp. 246-250. (In Russian).
4. Grin, A. (2005) *Myortvaya mat' [Dead mother] // Francuzskaya psihoanaliticheskaya shkola.* Pod red. A. Zhibo, A. V. Rossohina. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
5. Emel'yanova, E. V. (2004) *Krizis v sozavisimyh otnosheniyah. Principy i al-goritmy konsul'tirovaniya* [Crisis in co-dependent relationships. Principles and algorithms of counseling]. Saint-Petersburg: Rech'. (In Russian).
6. Kokoeva, R.T. (2014) *Interpretaciya metoda rannih vospominanij A. Adlera* [Interpretation of A. Adler's Early Memory Method]. Fundamental'nye issledovaniya. № 11-9. Pp. 2079–2081. (In Russian).
7. Krajg, G. (2008) *Psihologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
8. Malkina-Pyh, I. G. (2010) *Viktimologiya. Psihologiya povedeniya zhertvy.* [Victimology. Psychology of victim behavior]. Moscow: Eksmo. (In Russian)
9. Moskalenko, V. D. (2006) *Kogda lyubvi slishkom mnogo: Profilaktika lyubov-noj zavisimosti* [When there is too much love: Prevention of love addiction]. Moscow: Psihoterapiya. (In Russian)
10. Moskalenko, V. D. (2001) *Sozavisimost': harakteristiki i praktika preodoleniya / Lekcii po narkologii* [Codependency: characteristics and practice of overcoming / Lectures on narcology]. Moscow: Medpraktika. (In Russian).
11. Norvud, R. (2008) *ZHenshchiny, kotorye lyubyat slishkom sil'no* [Women who love too much]. Review. Moscow: Dobraya kniga. (In Russian)
12. Rean, A. A., Averin V. A., Dandarova Zh. K. (2015) *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth to death]. Moscow: AST. (In Russian).

[242]

13. Rezvaya, T. N., Samsonov, A. S., Kutashova, L. A. (2018) *Psihologicheskij analiz fenomena sozavisimosti* [Psychological analysis of the phenomenon of codependency]. Moscow: Kafedra psikiatrii i nevrologii VGMU im. N. N. Burdenko. P. 76. (In Russian).
14. Smit, Enn U. (1991) *Vnuki alkoholikov : problemy vzaimozavisimosti v sem'e* [Grandchildren of alcoholics: problems of interdependence in the family]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
15. Stenton, P. (2010) *Sem' instrumentov chtoby pobedit' zavisimost'* [Seven tools to defeat addiction]. Moscow: No Kidding Press. (In Russian).
16. Titkova, L. S. (2012) *Matematicheskie metody v psihologii* [Mathematical methods in psychology]. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta. (In Russian).
17. Uajnhold, B., Uajnhold, D. (2011) *Begstvo ot blizosti. Izbavlenie vashih ot-noshenij ot kontrzavisimosti – drugoj storony sozavisimosti* [Flight from intimacy. Ridding your relationship of counter-dependency, the other side of codependency. Per. s angl. E. E. Shepelevoj. Saint-Petersburg: Ves']. (In Russian).
18. Forvard, S., Krejg, B. (2015) *Toksichnye roditeli* [Toxic parents]. Per. s angl. D. V. Neverovoj. Izdatel'stvo «Piter». (In Russian).
19. Bradshaw, J. (1988) *Healing the Shame that Binds You*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications.
20. Prouty, K. V. (1992) *MMP patterns in codependency: Before and after treatment*. The University of Minnesota Press. P. 7.

Вклад соавторов

Шаповалов В. В.: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных, обобщение результатов исследования;

Голенищева Е. Л.: концепция исследования, дизайн исследования.

Co-authors' contribution

Shapovalov V. V., collection and analysis of material, statistical processing of data, generalization of study results;

Golenishcheva E. L., research concept, study design.

Об авторах

Шаповалов Вадим Владимирович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3283-4793, e-mail: shapvadim@mail.ru

Голенищева Елена Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7898-3604, e-mail: golenishevaelena1974@rambler.ru

About the authors

Vadim V. Shapovalov, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3283-4793, e-mail: shapvadim@mail.ru

Elena L. Golenishcheva, Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7898-3604, e-mail: golenishevaelena1974@rambler.ru

Поступила в редакцию: 11.11.2022

Принята к публикации: 24.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 11 November 2022

Accepted: 24 November 2022

Published: 29 December 2022



Возрастные новообразования и особенности социально-психологической адаптации у младших школьников с различным уровнем учебной мотивации

Е. А. Кропотов, О. В. Ванновская

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

Введение. В данной статье рассматриваются психологические особенности младших школьников с разным уровнем мотивации к учению. Проанализированы современные особенности развития учебной мотивации младших школьников. Представлен анализ научной литературы по заявленной проблеме, отражены результаты собственного исследования. Предложены рекомендации для родителей, учителей и психологов по формированию положительного отношения к учебной деятельности.

Материалы и методы. В рамках статьи представлен сравнительный анализ исследуемых параметров, включающих основные новообразования младшего школьного возраста и социально-психологические адаптационные характеристики, проведен корреляционный анализ.

Обсуждения и выводы. По результатам эмпирического исследования получены статистически значимые взаимосвязи характеристик, отвечающих за основные новообразования и адаптационные характеристики младших школьников. Сравнительный анализ показал значимые различия исследуемых характеристик в группах детей, посещавших и не посещавших ДОО. Уточнены научные представления о специфике наиболее значимых компонентов успешности обучения в начальной школе, дана качественная интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: младший школьный возраст, учебная мотивация, возрастные новообразования, социально-психологическая адаптация.

Благодарности: авторы выражают признательность доктору психологических наук, профессору Владимиру Алексеевичу Губину и доктору психологических наук, профессору Маклакову Анатолию Геннадьевичу за оказанную помощь в постановке проблемы и построении методологии данного исследования. Также авторы благодарят за помощь в организации и проведении эмпирического исследования администрацию ГБОУ лицей № 369 и лично Веселова Виталия Сергеевича, педагога-психолога, принимавшего участие в проведении исследования.

Для цитирования: Кропотов Е. А., Ванновская О. В. Возрастные новообразования и особенности социально-психологической адаптации у младших школьников с различным уровнем учебной мотивации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 243–257. DOI 10.35231/18186653_2022_4_243

Original article
UDC 37.015.3 – 053.5
DOI 10.35231/18186653_2022_4_243

Age-related neoplasms and features of socio-psychological adaptation in younger schoolchildren with different levels of educational motivation

Evgeny A. Kropotov, Olga V. Vannovskaya

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

Introduction. This article is devoted to the study of the psychological characteristics of younger schoolchildren with different levels of motivation to study. The article analyzes the modern features of the development of educational motivation of younger schoolchildren, presents an analysis of the scientific literature on the stated problem, reflects the results of their own research with their subsequent analysis. Recommendations for parents, teachers and psychologists on the formation of a positive attitude to educational activities are also presented.

Materials and methods. The article presents a comparative analysis of the studied parameters, including the main neoplasms of primary school age and socio-psychological adaptive characteristics, a correlation analysis is carried out.

Discussion and conclusions. According to the results of an empirical study, statistically significant correlations of characteristics responsible for the main neoplasms and adaptive characteristics of younger schoolchildren were obtained. Comparative analysis showed significant differences in the studied characteristics in the groups of children who attended and did not attend preschool. Scientific ideas about the specifics of the most significant components of the success of primary school education are clarified, a qualitative interpretation of the data obtained is given.

Key words: primary school age, educational motivation, age-related neoplasms, socio-psychological adaptation.

Acknowledgements: the authors express their gratitude to the Doctor of Psychology, Professor Vladimir Alekseevich Glubok and the Doctor of Psychology, Professor Anatoly Genadiyevich Malakhov for their assistance in setting the problem and building the methodology of this study. The authors also thank the administration of the Lyceum No. 369 and personally Veselov Vitaly Sergeevich, a teacher-psychologist who participated in the study, for their help in organizing and conducting an empirical study.

For citation: Kropotov, E. A., Vannovskaya, O. V. (2022). Vozrastnie novoobrazovaniya i osobennosti socialno-psychologicheskoy adaptatsii u mladshih shkolnikov s razlyznim urovnem uchebnoi motivatsii [Age-related neoplasms and features of socio-psychological adaptation in younger schoolchildren with different levels of educational motivation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 243–257. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_243

Введение

Изучение актуальных отношений между человеком и образовательной средой, формирование личности в системе этих отношений является одним из важнейших вопросов психологии. В связи с этим для педагогической психологии актуальными выступают проблемы, связанные с психологическими закономерностями формирования отношения школьников к учебному труду.

Ускоренные процессы модернизации общего образования диктуют повышенные требования к дошкольным образовательным организациям по формированию готовности к обучению в школе. Одним из компонентов готовности к обучению выступает уровень учебной мотивации, который после окончания детского сада носит, скорее, характер навязанных убеждений и не отражает внутренней расположенности ребенка к учебной деятельности. Поскольку мотив, с которым учащийся приходит в первый класс, не связан с содержанием деятельности, которую ему предстоит выполнять, наблюдаются случаи снижения учебной мотивации [9; 17]. Формирование мотивации к учебной деятельности происходит в процессе обучения, и в этот процесс включается множество факторов. Изучение мотивации к учению школьника в контексте её взаимосвязей с возрастными новообразованиями и адаптационными характеристиками не дает исчерпывающей информации о психологической сущности отношения школьника к учению, поскольку их необходимо учитывать в контексте объективных отношений со средой (учитель, родители, школа) и субъективных отношений, связанных с личными качествами. Однако есть основания полагать, что данные характеристики являются важнейшим психологическим звеном, благодаря которому открывается возможность понять, как ребенок переживает положение школьника, какие факторы способствуют положительному отношению к учению и чем является для него самого его учебная деятельность.

Изучение мотивации и её взаимосвязей с важнейшими психологическими характеристиками является актуальной задачей как для более глубокого понимания возрастных особенностей младшего школьника, так и для совершенствования методов воспитания и обучения первоклассников.

[246]

Целью данного исследования выступает изучение психологических особенностей новообразований и социально-психологической адаптации у младших школьников с различным уровнем учебной мотивации.

Задачи исследования:

Сравнить психологические характеристики, отвечающие за основные возрастные новообразования и адаптационные характеристики у младших школьников с разным уровнем учебной мотивации.

Выявить характер взаимосвязей между показателями, отвечающими за основные возрастные новообразования и социально-психологическую адаптацию у детей с разным уровнем учебной мотивации.

Объект исследования: учащиеся первых классов (23 чел. с высоким уровнем учебной мотивации, 18 чел. с низким).

Предмет исследования: учебная мотивация, возрастные новообразования и адаптационные характеристики младших школьников.

Гипотезы исследования:

1. Существует взаимосвязь между показателями учебной мотивации, показателями адаптационных характеристик и основными новообразованиями у младших школьников.

2. У младших школьников с высокими показателями адаптационных характеристик выше показатели учебной мотивации и основных возрастных новообразований.

Обзор литературы

На разных этапах развития и обучения детей, при изменении отношений с окружающей средой (в первую очередь, социальной), меняются и отношения ребенка к окружению, и мотивы его деятельности [11, с. 94]. Наиболее значимой учебная деятельность становится в младшем школьном возрасте. Кроме того, Л. И. Божович, Н. Г. Морозова и Л. С. Славина отмечают, что мотивы учения находятся во взаимосвязи с индивидуальными особенностями жизни и воспитания ребенка [2; 3]. Учитывая, что особенности жизни и воспитания находятся в единстве с внутренними индивидуально-психологическими характеристиками ребенка, можно предположить, что мотивы учения тесно взаимосвязаны с динамикой

развития различных психологических характеристик младшего школьника.

Сравнительно недавние исследования мотивов учения детей на разных этапах их обучения в школе приводят к установлению ряда положений, которые послужили основой для проведения текущего исследования [6]. В первую очередь изучение психологических характеристик любого возраста нецелесообразно рассматривать в отрыве от основных новообразований, поскольку именно они составляют сущность каждого возрастного этапа и определяют его отношение к среде [5; 10; 13; 15]. Учитывая роль новообразований в определении хода развития в конкретный период, разумно будет понимать особенности социально-психологической адаптации, поскольку адаптационные характеристики отвечают за приспособление индивида к новым условиям [12]. Учет данных особенностей позволяет понять условия возникновения и психологическую основу мотивации учения.

Особенностью отечественной психологии является представление о развитии личности ребенка через последовательное формирование у него психологических новообразований (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович). Сам термин «возрастные новообразования» введен Л. С. Выготским и определяется как «принципиально новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в главном и основном определяют сознание ребенка, отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [1].

Возрастные периодизации с указанием основных новообразований отражены в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина [4; 21]. Существует множество концептуальных подходов к выделению основных новообразований касательно младшего школьного возраста. Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин говорят о произвольности всех психических процессов, также о развитии рефлексии; А. З. Зак выделяет также внутренний план действий, планирование и рефлексия; Л. И. Божович говорит о внутренней позиции школьника [3; 4; 9; 21].

В рамках данной работы рассматривается три центральных новообразования, которые чаще всего встречаются в ра-

[248] ботах отечественных исследователей: рефлексия (самооценка, в частности), произвольность поведения (внимания и запоминания), внутренний план действий.

Социально-психологическая адаптация первоклассника – это приспособление ребенка к принципиально новым условиям школьного обучения, новым требованиям, отношениям и видам деятельности. Особенности социально-психологической адаптации ребенка к школе описаны в работах Л. И. Божович [2; 3]. Основными показателями успешной социально-психологической адаптации ребенка в школе можно считать отсутствие тревожности, связанной с обучением, установление коммуникативных взаимосвязей с учителем и сверстниками, положительное эмоциональное отношение к учению, овладение навыками учебной деятельности.

Обучение в школе впервые в жизни ребенка требует сознательно поставленной цели – учиться, а вместе с тем регулировать свое поведение для достижения этой цели [7]. Процесс обучения редко предоставляет ребенку возможность выбора изучения интересного ему материала, ученик должен быть внимателен ко всему, что говорится или делается на уроке [16]. Те же требования школьное обучение предъявляет ко всем психическим процессам: восприятию, памяти, мышлению [18, с. 109]. Таким образом, учет особенностей сферы произвольности в контексте мотивации к учению обретает определенный смысл. Поскольку то, насколько успешен ученик в заучивании материала, во многом определяет успешность и желание осуществлять учебную деятельность.

Мышление младшего школьника также включается в структуру учебной деятельности и перестраивается, освобождаясь от материального, предметного содержания, отдавая предпочтение внутренним процессам мышления [20, с. 212]. Такое «внутреннее» мышление становится не только средством решения практических задач, но и средством приобретения систематических знаний, инструментом в учебной деятельности. Вместе с тем переход от наглядных форм мышления к отвлеченным рассуждениям невозможен без вовлечения ребенка в учебную деятельность. В связи с этим теоретически возможна связь внутреннего плана действий и мотивации учения младшего школьника [19, с. 112].

Для успешности обучения недостаточно, чтобы этот процесс поддерживался лишь широкими социальными мотивами. Ребенку нужны конкретные мотивы, непосредственно связанные с выполняемой деятельностью¹ [1; 21]. Каждый ребенок в начальной школе хочет почувствовать себя в ситуации успеха, видеть, чему он научился и как оценивают его труд окружающие [8]. В качестве индикатора успешности обучения выступает отметка. Поскольку отметка для младшего школьника является показателем отношения значимых взрослых к его усилиям, характеризует социальное значение их учебного труда, и зачастую воспринимается как интегральная характеристика личности² [14]. Поэтому имеются основания полагать, что учебная мотивация, аффилированная с оценением учебной деятельности ребенка, тесно связана с самооценкой учащегося.

Данное исследование предполагает эмпирическое изучение отдельно взятых психических процессов личности и сторон деятельности детей младшего школьного возраста, мотивации к учебной деятельности в контексте основных новообразований и адаптационных характеристик. Для того чтобы методически точно подойти к изучению личности конкретного ребенка, необходимо располагать определенной описательной характеристикой психологических особенностей его личности и некоторыми эмпирическими закономерностями формирования этих особенностей.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели и реализации комплекса исследовательских задач были использованы следующие **методы**:

1. Теоретические: теоретический анализ научных источников, а также методы интерпретации результатов исследований по проблеме.

¹ Боженова Е. Л. Учебная мотивация современных школьников при переходе из младшего школьного возраста в средний // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по материалам XXXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(36). С. 340-345. URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/1\(36\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/1(36).pdf) (дата обращения: 30.11.2022); Бульчева М. В. Мотивация как показатель составляющей «внутренней позиции» младших школьников // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по материалам XI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11. С. 206-210. URL: <https://sibac.info/archive/humanities/11.pdf> (дата обращения: 28.11.2022).

² Кошкина Н. К. Мотивация учебной деятельности младших школьников // Научное сообщество студентов XXI столетия. гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIV междунар. студ. науч.-практ. конф. №7(34). URL: [http://sibac.info/archive/guman/7\(34\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/7(34).pdf) (дата обращения: 21.11.2022).

[250]

2. Психодиагностические:

- Методика изучения объема и устойчивости произвольного внимания Тулуз-Пьерона для младших школьников.
- Методика оценки произвольного запоминания «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия.
- Методика диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников «Логические задачи» А. З. Зака.
- Методика измерения уровня самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейна.
- Методика определения мотивов учения М. Р. Гинзбурга.
- Карты наблюдений Д. Стотта.
- Тест уровня школьной тревожности Филлипса.
- Тест-опросник «Оценка настроения» (облегченная версия САН для школьников).

3. Математико-статистические:

- методы первичной обработки данных (расчет средних арифметических, дисперсий, стандартного отклонения);
- критерий Колмогорова-Смирнова для проверки эмпирического распределения на соответствие нормальному распределению;
- Т-критерий Стьюдента, предназначенный для определения статистической значимости различий при нормальном распределении полученных данных;
- коэффициент корреляции Пирсона – был использован для выявления значимых связей значений параметров психологических особенностей младших школьников.

Расчет критериев производился при помощи программы Statistica, MS Office Excel.

Исследование проводилось на базе ГБОУ лицей №369 в 2021 г. В нем приняли 41 учащихся первых классов, 23 учащихся с высоким уровнем учебной мотивации, 18 учащихся с низким уровнем. Разделение учащихся на две подвыборки осуществлялось на основе методики определения мотивов учения М. Р. Гинзбурга.

Результаты исследования

Для проведения сравнительного анализа изучаемых характеристик был использован t-критерий Стьюдента. В ре-

зультате сравнительного анализа были получены следующие статистически значимые различия: в группе детей с высоким уровнем мотивации учения более выражены основные новообразования младшего школьного возраста, а именно: внутренний план действий ($t_{\text{эмп}} = 2,02$, при $p < 0,05$), самооценка ($t_{\text{эмп}} = 2,2$, при $p < 0,05$), произвольность запоминания ($t_{\text{эмп}} = 2,03$ при $p < 0,05$), произвольность внимания ($t_{\text{эмп}} = 2,5$, при $p < 0,05$) а также менее выражены показатели школьной тревожности ($t_{\text{эмп}} = 2,2$, при $p < 0,05$) и ниже общий коэффициент дезадаптации ($t_{\text{эмп}} = 2$, при $p < 0,05$).

Таким образом, две группы детей, отличающиеся отношением к учебной деятельности, различаются также по индивидуально-психологическим характеристикам. Дети, заинтересованные процессом учения, с большей долей активности решают различные задачи, требующие применения произвольной регуляции, развитого внутреннего плана действий. Кроме того, им нравится напряженная учебная деятельность, что выражается в уверенности в своих силах (самооценка), а также пониженной тревожности, связанной со школой. Другая группа детей не обнаруживает такого интереса в учебной деятельности, хоть и относится к предъявляемым заданиям серьезно и ответственно. Само решение задач не увлекает их, что сказывается на результативности. Предположительно, неуспех в решении школьных задач может послужить основой для повышенной тревожности, поскольку другие дети, с высоким уровнем школьной мотивации, явно получают удовольствие от процесса обучения, а другие такой возможности лишены. Кроме того, это может послужить причиной формирования симптомов школьной социально-психологической дезадаптации.

Для выявления взаимосвязи характеристик, отвечающих за основные новообразования младшего школьного возраста и адаптационные характеристики у детей с разным уровнем учебной мотивации был проведен корреляционный анализ данных с использованием коэффициента корреляции Пирсона и получены следующие результаты:

В группе детей с высоким уровнем учебной мотивации имеются статистически значимые взаимосвязи характеристик, отвечающих за новообразования, социально-психоло-

[252] гическую адаптацию и учебную мотивацию, представленные на рис. 1.

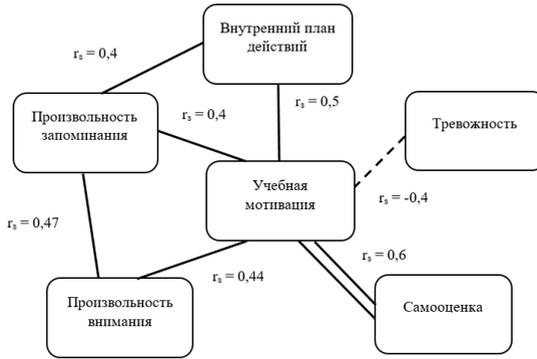


Рис. 1. Взаимосвязь характеристик, детерминирующих основные новообразования, и адаптационные характеристики у детей с высоким уровнем учебной мотивации

В свою очередь, в группе детей с низким уровнем учебной мотивации обнаружены следующие взаимосвязи, представленные на рис. 2.

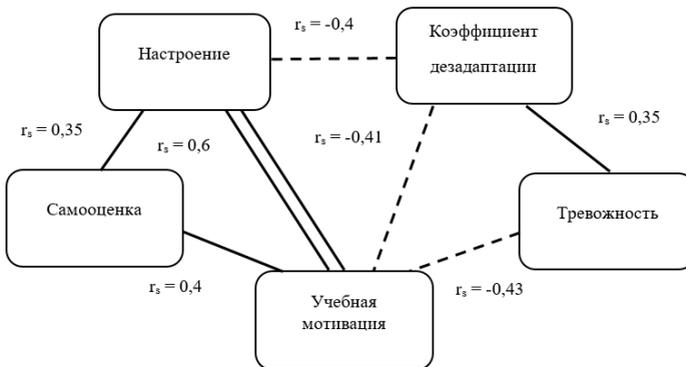


Рис. 2. Взаимосвязь исследуемых характеристик у детей с высоким уровнем учебной мотивации

Анализируя результаты корреляционного анализа исследуемых характеристик в двух группах детей, можно описать следующие психологические профили каждой из групп.

Обсуждение и выводы

В группе детей с высокой учебной мотивацией интерес к процессу учебной деятельности взаимосвязан с характеристиками когнитивной активности, произвольность внимания и запоминания тесно взаимосвязаны с решением тех или иных учебных задач младшего школьника. Вместе с тем для данной группы младших школьников субъективно значима учебная деятельность, что выражается во взаимосвязи со школьной тревожностью и самооценкой.

В свою очередь, в группе детей с низкой учебной мотивацией обнаруживаются взаимосвязи с эмоциональными и адаптационными компонентами личности школьника. Так, для таких детей очень важно видеть результаты своей учебной деятельности, в противном случае, снижение учебной мотивации вызывает у них тревожность, снижение настроения, самооценки, и может привести к дезадаптации. Вероятно, такие результаты связаны с тем, что имеется некоторое противоречие между широкими социальными мотивами учения, которые ребенку прививают дома и в детских садах, и отсутствием внутренних побуждений школьника к учебной деятельности, при понимании её значимости в принципе.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. Имеются статистически значимые различия в показателях, детерминирующих основные новообразования, адаптационные характеристики у детей с высокой и низкой мотивацией к учению. Различия обнаруживаются в уровне развития произвольного внимания, запоминания, самооценки, внутреннего плана действий, школьной тревожности и общего коэффициента дезадаптации.

2. Были выявлены корреляционные взаимосвязи изучаемых характеристик в группах детей с высокой и низкой учебной мотивацией. Так, в группе детей с выраженной учебной мотивацией отмечается взаимосвязь интереса к учению с характеристиками произвольности и внутреннего плана действий. Во

второй группе детей отмечается взаимосвязь учебной мотивации с различными аффективными состояниями (тревожность, настроение), самооценкой и общим коэффициентом дезадаптации. Стоит отметить, что для обеих групп учащихся субъективно важна учебная деятельность, что проявляется в её взаимосвязи с уровнем тревожности и самооценкой.

По результатам данного исследования особенностей новообразований младшего школьного возраста и адаптационных характеристик у детей с разным уровнем учебной мотивации можно сформулировать ряд **практических рекомендаций**.

1. В работе с детьми с низкой учебной мотивацией необходимо интегрировать детей в процесс самовоспитания. Известно, что невозможно добиться перевоспитания ребенка, пока предъявляемые к нему требования не станут его требованиями по отношению к себе, или, хотя бы он поймет и примет требования как необходимость. Необходимо также провести комплекс психолого-педагогических мер по формированию у учащегося положительного отношения к учению. Поскольку ребенок не может работать сразу с комплексом проблем, педагогу, психологу или родителю необходимо найти и выделить именно ту педагогическую задачу, которая является центральной в вопросе учебной мотивации в младшем школьном возрасте. Иногда это плохая успеваемость, отсутствие коммуникативных взаимосвязей в коллективе, негативное отношение к учебе и т.д.

2. Для детей с высокой мотивацией учения, учитывая взаимосвязь мотивации учения, произвольности и внутреннего плана действий, необходимо поддерживать данный уровень мотивации. Для этого целесообразно давать дополнительные задания повышенной сложности, требующие интеллектуальных усилий от учащегося. Стоит отметить, что для поддержания стойкого интереса к учебной деятельности на повышенной сложности необходимо оценивать дополнительные задания отдельно от основных и исключительно положительной оценкой.

3. Уровень учебной мотивации также может зависеть от степени активности при изучении учебного материала. С данной точки зрения целесообразно ставить младшего школьника с любым уровнем учебной мотивации в позицию

исследователя при решении школьных задач. Такой подход развивает субъектность младших школьников, побуждает выступать инициаторами позитивных изменений в структуре имеющихся знаний, а также благоприятно влияет на ход дальнейшего обучения.

В заключение хочется отметить, что проведенный анализ является одним из этапов более широкого исследования, по изучению психологических особенностей младших школьников. Дальнейшие изыскания приведут к более углубленному рассмотрению выдвинутых проблем педагогической и возрастной психологии.

Список литературы

1. Бичерова Е. Н., Фещенко Е. М. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – №4. – С. 117–136. DOI: 10.21702/rj.2016.4.7
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
3. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание – М.: Академический проект, 2008. – 3е изд., перераб. и доп. – 299 с.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т.; Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 512 с.
6. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Академия, 2016. – 336 с.
7. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 6/3. – С. 45–51.
8. Желтикова Н. П. Формирование учебной мотивации у обучающихся младшего школьного возраста // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам LXXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2019. – № 4(76). – С. 87–96.
9. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2014. – 318 с.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник. – М.: Логос. 2019. – 384 с.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. – К.: Форум, 2021. – 489 с.
12. Крыжановская Н. В., Буркова Е. В. Формирование мотивации к учебной деятельности как способ школьной адаптации среди младших школьников // Концепт. – 2016. – Т. 7. – С. 11–15. DOI: 10.24412
13. Крылова Д. А. Учебная мотивация младших школьников // Молодой ученый. – 2016. – № 23. – С. 437–441.
14. Лаврик О.В. Учебная мотивация «отличников» и слабоуспевающих школьников // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XIV междунар. науч.-практ. конф. № 7(14). – Новосибирск: СибАК, 2014. – С. 40–45
15. Лысиченкова С. А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 428–431.

16. Пастернак Н. А. Психология образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. А. Пастернак, А. Г. Асмолов; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 213 с.
17. Скларова Т. В., Носкова Н. В. Общая, возрастная и педагогическая психология: учеб. и практикум для СПО. – М.: Юрайт, 2019. – 235 с.
18. Фридман Л. М. Психология детей и подростков. – М.: Либроком, 2014. – 500 с.
19. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 411 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
20. Шкуратова А. П. Исследование мотивации достижения в учебном процессе // Вестник ЗабГУ. – 2014. – № 02 (105). – С. 47–52.
21. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Воронеж, 2007. – 469 с.

References

1. Bicherova, E. N., Feshenko E. M. (2016) Osobennosti uchebnoi motivacii mladshih shkol'nikov obuchaushikhysya po raznym obrazovatel'nym programmam [Features of educational motivation of younger students studying under different educational programs]. *Rossiiskii psichologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*. Vol.13. No. 4. Pp. 117-136 (In Russian).
2. Bozhovich L. I. (2008) *Psichologicheskoe razvitie shkol'nika i ego vospitanie* [Psychological development of the student and his education]. 3rd. Ed. Moscow: Academic project. (In Russian).
3. Bozhovich, L. I. (1997) *Problemy formirovaniya lichnosti: Pod redakciei D. I. Feldshteina / Vstupitel'naya statya D.I. Feldshteina*. [Problems of personality formation: Edited by D. I. Feldstein / Introductory article by D. I. Feldstein]. 2nd. Ed. Moscow: Institute of Practical Psychology. (In Russian).
4. Vygotsky, L. S. (1984) *Problrma vozrasta* // Vygotsky L. S. *Sobranie sochinenii* [Vygotsky L.S. The problem of age // Vygotsky L. S. Collected works]. Moscow: Pedagogika (In Russian).
5. Vygotsky, L. S. (2004) *Psichologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow: Publishing House Meaning, Publishing House Eksmo. (In Russian).
6. Gordeeva, T. O. (2016) *Psichologiya motivacii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. Moscow: Smysl. (In Russian).
7. Grekova, V. A. (2008) *Psichologiya uchebnoi motivacii obuchaushikhysya. Uchebnaya motivaciya: osnovnye teorii i podhody* [Psychology of educational motivation of students. Educational motivation: basic theories and approaches]. *Severo-Kavkazskii psichologicheskii vestnik – North Caucasian Psychological Bulletin*. No. 6/3. Pp. 45-51. (In Russian).
8. Zheltikova, N. P. (2019) *Formirovanie uchebnoi motivacii u obuchaushikhysya mladshago shkol'nogo vozrasta* [Formation of educational motivation among students of primary school age]. *Nauchnoe soobshestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki* [Scientific community of students of the XXI century. Humanities]. Proceedings of the Conference. Novosibirsk: ANS «SibAK». Vol. 4. Pp 87-96. (In Russian).
9. Zak, A. Z. (2014) *Razvitie umstvennich sposobnostey mladshich shkol'nikov* [Development of mental abilities of younger schoolchildren]. Moscow: VLADOS. (In Russian).
10. Zimnya, I. A. (2019) *Pedagogicheskaya psichologiya: uchebnik* [Pedagogical Psychology: textbook]. Moscow: Logos. (In Russian).
11. Ilyin, E. P. (2021) *Motivaciya I motiv: teoriya I metody izucheniya* [Motivation and motive: theory and methods of study]. K: Forum. (In Russian)
12. Kryzhanovskaya, N. V., Burkova, E. V. (2016) *Formirovanie motivacii k uchebnoi deyatel'nosti kak sposob shkol'noi adaptacii sredi mladshih shkol'nikov* [Formation of motivation for learning activities as a way of school adaptation among younger students]. *Koncept – Concept*. Vol. 7. Pp. 11-15. (In Russian).
13. Krylova, D. A. (2016) *Uchebnaya motivaciya mladshih shkol'nikov* [Educational motivation of younger students]. *Molodoi uchenyi – Young Scientist*. No. 23. Pp. 437-441. (In Russian).
14. Lavrik, O. V. (2014) *Uchebnaya motivaciya «otlichnikov» I slabouspevayshih shkol'nikov* [Educational motivation of «excellen»t and underachieving students]. *Nauka vchera, segonya, zavtra* [Science yesterday, today, tomorrow]. Proceedings of the International Conference. Novosibirsk: ANS «SibAK». No. 7(14). Pp. 40-45 (In Russian).

15. Lysichenkova, S. A. (2012) Vliyanie osobennostei sovremennykh shkol'nikov na ih poznavatel'nyy motivatsiy [The influence of the characteristics of modern schoolchildren on their cognitive motivation]. *Molodoi uchenyi – Young Scientist*. No. 4. Pp. 428-431. (In Russian).

16. Pasternak, N. A. (2018) *Psichologiya obrazovaniya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* / N. A. Pasternak, A. G. Asmolov; pod redakciei A. G. Asmolov [Psychology of education : textbook and practical course for academic bachelor's degree / N. A. Pasternak, A. G. Asmolov ; edited by A. G. Asmolov]. 2nd. Ed. Moscow: Urayt. (In Russian).

17. Shadrikov, V. D., Mazilov, V. A. (2017) *Obshaya psichologiya: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata* [General psychology: textbook for academic baccalaureate]. Moscow: Urayt. (In Russian).

18. Shkuratova, A. P. (2014) Issledovanie motivatsii dosticheniya v uchebnom processe [Research of achievement motivation in the educational process]. *Vestnik ZabGU – Bulletin of ZabGU*. No. 02 (105). Pp. 47-52. (In Russian).

19. Sklyarova, T. V., Noskova, N. V. (2019) *Obshaya, vozrastnaya i pedagogicheskaya psichologiya: uchebnik i praktikum dlya SPO* [General, age and pedagogical psychology: textbook and practical course for SPO]. Moscow: Urayt. (In Russian).

20. Fridman, L. M. (2014) *Psichologiya detei i podrostkov* [Psychology of children and adolescents]. Moscow: Lobrokom (In Russian).

21. Elkonin, D. B. (2007) *Psichicheskoe razvitiye v detskikh vozrastakh. Izbrannie psichologicheskie trudi* [Mental development in childhood. Selected psychological works] // under. Ed. Di. Feldstein - Moscow: Voronezh. (In Russian).

Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

69/40

Об авторах

Кропотов Евгений Александрович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2545-4650, e-mail: ekropotov17@gmail.com

Ванновская Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

About the authors

Evgeny A. Kropotov, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2545-4650, e-mail: ekropotov17@gmail.com

Olga V. Vannovskaya, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

Поступила в редакцию: 07.11.2022

Принята к публикации: 29.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 07 November 2022

Accepted: 29 November 2022

Published: 29 December 2022



Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования

Р. Е. Булат, О. В. Ванновская

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

Введение. В статье рассматриваются основные проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования. Проанализированы современные тенденции цифровой трансформации высшей школы. Проведен анализ основных понятий, связанных с цифровизацией системы образования, таких как «цифровая педагогика», «цифровая дидактика», «цифровая психодидактика». Выделены основные проблемы и противоречия системы высшего образования в условиях цифровой трансформации. Приведены данные эмпирического исследования среди обучающихся в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России в период начала пандемии COVID-19 относительно их психологической готовности к обучению с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ), а также изложены результаты исследования отношений обучающихся к положительным и отрицательным факторам ДОТ.

Материалы и методы. В качестве основных методов исследования были использованы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, анкетирование, констатирующий эксперимент и статистические методы обработки результатов исследования. Всего в исследовании приняли участие 1439 обучающихся.

Обсуждение и выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволили выделить положительные и отрицательные последствия обучения в дистанционном формате, наметить пути повышения эффективности обучения с применением ДОТ, сделать вывод о необходимости и путях развития цифровой психодидактики.

Ключевые слова: цифровая трансформация системы образования, цифровая педагогика, цифровая дидактика, цифровая психодидактика, дистанционные образовательные технологии (ДОТ), психологическая готовность к обучению с применением ДОТ.

Благодарности: авторы выражают признательность доктору психологических наук, профессору Маклакову Анатолию Геннадьевичу за оказанную помощь в постановке проблемы данного исследования.

Для цитирования: Булат Р. Е., Ванновская О. В. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 258–278. DOI 10.35231/18186653_2022_4_258

Problems and prospects of digital psychodidactics in the system of higher education

Roman E. Bulat, Olga V. Vannovskaya

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

Introduction. This article is devoted to the study of the main problems and prospects of digital psychodidactics in the system of higher education. The article analyzes the current trends in the digital transformation of higher education. The analysis of the main concepts related to the digitalization of the education system, such as "digital pedagogy", "digital didactics", "digital psychodidactics" was carried out. The main problems and contradictions of the system of higher professional education in the context of digital transformation are highlighted. The data of an empirical study among students at the St. Petersburg State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia during the beginning of the COVID-19 pandemic regarding their psychological readiness for learning with the use of DOT are presented, as well as the results of a study of students' attitudes to the positive and negative factors of DOT.

Materials and methods. As the main research methods were used: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research topic, questioning, ascertaining experiment and statistical methods of processing research results. A total of 1439 students took part in the study.

Discussion and conclusion. The results of the empirical study made it possible to highlight the positive and negative aspects of distance learning, outline ways to improve the effectiveness of learning with the use of DOT, and draw a conclusion about the need and ways for the development of digital psychodidactics.

Key words: digital transformation of the education system, digital pedagogy, digital didactics, digital psychodidactics, distance education technologies (DET), psychological readiness for learning using DET.

Acknowledgements: The authors express their gratitude to Doctor of Psychological Sciences, Professor Anatoly Gennadievich Maklakov for his assistance in posing the problem of this study.

For citation: Bulat, R. E., Vannovskaya, O. V. (2022). Problemi i perspektivi cifrovoy psyhodidaktiki v sisteme visshego obrazovaniya [Problems and prospects of digital psychodidactics in the system of higher education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 258–278. DOI 10.35231/18186653_2022_4_258 (In Russian).

|260| **Введение**

Весной 2020 года более 90% студентов очной формы обучения были вынуждены перейти на дистанционное обучение в связи с пандемией и внезапным распространением COVID-19. Это был вынужденный переход, связанный с экстремальной ситуацией в мире, и он потребовал от образовательных организаций высшего образования принятия экстремальных решений по многим вопросам, начиная от выбора программного обеспечения этого перехода, и заканчивая перестройкой системы образовательных технологий. В Аналитическом докладе, разработанном коллективом авторов по инициативе Минобрнауки России в июне 2020 г., этот переход назван «стресс-тестом системы высшего образования»¹. Этот вынужденный переход к дистанционной или смешанной форме обучения показал целый ряд проблемных областей, связанных с цифровизацией системы образования.

Вместе с тем наша позиция состоит в том, что актуализация вопросов технического и технологического характера незаслуженно поставила на второй план проблему взаимосвязи между психологическими затруднениями процесса цифровой трансформации системы образования и психологическими особенностями цифровой дидактики. Поэтому мы считаем, что в настоящее время одной из важнейших задач педагогической психологии является создание и развитие цифровой психодидактики [2; 3].

Актуальность исследований в сфере педагогики и педагогической психологии по проблемам, связанным с развитием ДОТ и цифровизацией высшей школы, не вызывает сомнений². Высшее образование в России переживает процесс цифровой трансформации, как и вся экономика нашей страны. В этом стремительно развивающемся процессе цифровой трансформации экономики высшее образование способно стать ведущим фактором социального и экономического прогресса [22]. В условиях цифровой трансформации именно человек, способный к освоению и поиску новых знаний, к принятию нестандарт-

¹ Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf (дата обращения: 12.12.2022).

² Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6) [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 02.11.2020).

ных решений в ситуации неопределенности, является главным капиталом современного общества. И на высшее образование приходится основная нагрузка по формированию и развитию такой личности и такого профессионала. Причем это проблема не столько техническая, сколько психологическая. Еще Эрих Фромм в свое время писал, что развитие человека будет определяться не столько тем, что человек имеет, а тем, кто он есть и что он может сделать с тем, что имеет [20]. В связи с этим становится очевидным, что в преодолении глобальных кризисов современности огромную роль играет именно система образования, и в первую очередь система высшего образования, так как выпускники вузов первыми придут на смену существующему управленческому аппарату во всех секторах экономики нашего государства.

В нашей стране на фоне мирового кризиса системы образования длительное время осуществляются инновационные преобразования в системе высшего образования. В научной литературе проводятся исследования готовности системы высшего образования и участников образовательного процесса к переходу на ДОТ и комбинированный формат очно/дистанционного обучения, проводится оценка потенциала повышения качества высшего образования, выявляются риски при переходе с очной формы обучения на дистанционный формат¹, а также оцениваются достижения и перспективы развития современной дидактики в ДОТ и в частности цифровой психодидактики [4; 5; 6]. Таким образом, в данной статье исследуются основные проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования.

Цель исследования: обосновать актуальность разработки и использования средств цифровой психодидактики для повышения уровня психологической готовности обучающихся к дальнейшему внедрению ДОТ в системе высшего образования.

Задачи исследования:

1. На основе литературного обзора оценить достижения и перспективы развития цифровой психодидактики в современных междисциплинарных исследованиях.

¹ Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: монография. Н. Новгород: Профессиональная наука, 2018. 174 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (дата обращения: 19.07.2020).

[262]

2. По результатам эмпирического исследования показать уровень психологической готовности обучающихся к использованию ДОТ в системе высшего образования.

3. Наметить перспективы разработки теоретико-методологических и концептуальных основ цифровой психодидактики, с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся в системе высшего образования.

Гипотеза исследования: для повышения эффективности дистанционных образовательных технологий необходимо оценить степень психологической готовности участников образовательного процесса к ДОТ и разработать теоретико-методологические и методические основы цифровой психодидактики, основанной на новейших достижениях общей и педагогической психологии, нейропсихологии и психолингвистики, когнитивной и социальной психологии.

Обзор литературы

Содержание системы образования в условиях цифровой трансформации экономики претерпевает значительные изменения. Происходит цифровая трансформация системы образования в целом, затрагивающая все ее компоненты и подсистемы: целеполагание и содержание образования, сам процесс обучения, оценку качества, управление образовательными системами. Эта трансформация системы образования происходит на основе взаимной адаптации цифровых и педагогических технологий [23]. В этом взаимодействии появляются новые термины и понятия, например такие как «цифровая педагогика», «цифровая дидактика», «цифровые компетенции», «ИКТ-компетенции» [1; 11; 12; 21]. В 2020 г. уже появилось учебное пособие «Цифровая педагогика: технологии и методы» для обучающихся по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленное на формирование компетенций понимания методологии и дидактических принципов цифровой педагогики, на формирование представлений о новой роли и функциях педагогического работника в цифровом образовательном процессе [21]. В том числе в этом семантическом поле появился и новый термин – «цифровая психодидактика». Это понятие встречается в частности в лекции доктора физико-математи-

ческих наук, профессора Ольги Анатольевны Чирковой, опубликованной на YouTube-канале Уральского государственного педагогического университета в июне 2021 года¹.

Рассмотрим понятия «цифровая дидактика» и «цифровая психодидактика» подробнее. И. С. Сергеев понимает «цифровую дидактику» как науку об организации процесса обучения в условиях цифрового общества [23]. При этом предлагается учитывать особенности трех основных составляющих цифрового общества: 1) цифровое поколение, рассматриваемое как новое поколение обучающихся; 2) цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам; 3) новые цифровые технологии, формирующие цифровую образовательную среду. Цифровая дидактика занимается организацией деятельности обучающихся в цифровой среде, управлением учебной мотивацией в цифровых образовательных системах, пониманием особой роли педагога в цифровом образовательном процессе как посредника между цифровым и реальным миром [17; 18].

В статье Е. Ю. Щербины, О. В. Шмурыгиной и С. Н. Уткиной [24] речь идет об основных компонентах новой цифровой дидактики:

- в основе цифровой дидактики лежит индивидуальный подход к обучению;
- наблюдается уменьшение совместных форм контактной работы, расширяются формы организации самостоятельной работы обучающихся;
- особое внимание уделяется формированию цифровых компетенций обучающихся;
- обучение должно иметь опережающий характер и быть индивидуализированным;
- новые подходы и способы (методы) представления учебного материала;
- новые технологии оценки, в том числе текущей оценки;
- формирование «цифрового следа», т.е. фиксация на носителе достижений обучающегося за весь период обучения, собранных и обработанных в цифровом формате;
- полная автоматизация инструментов контроля успеваемости.

¹ Запись лекции О. А. Чирковой. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HJXzIYrWsVc>

[264]

В работе И. Н. Роговой, И. А. Шиктаревой и М. Л. Алмазовой [16] показана роль цифровой дидактики в организации образовательного процесса как результата интеграции традиционной дидактики и цифровой среды, а также дана краткая характеристика педагогических технологий и методов цифровой дидактики.

В. М. Монахов [9] рассматривает теоретическую и прикладную дидактику, а также появившиеся в последнее время методические продукты для электронного обучения.

В исследовании О. А. Чирковой [23] предлагается свое понимание цифровой педагогики как области научного знания в системе педагогических наук, раскрывающей сущность и закономерности цифрового образования, его роль в развитии личности, разрабатывающей практические пути и способы повышения результативности образовательных процессов с помощью цифровых образовательных технологий, переориентации его на деятельность обучающегося, его автономизацию и академическую мобильность. Содержание обучения в цифровой педагогике является межпредметным, поскольку предусматривает изучение не только психологии и педагогики, но и информационно-коммуникативных технологий. Программа обучения в рамках педагогического образования должна быть ориентирована на подготовку педагогов, способных работать на стыке разных областей знаний, накопления, обработки и использования больших объемов информации, использования технологий искусственного интеллекта и автоматизации педагогической и управленческой деятельности.

Если обратиться к термину «психодидактика» [7; 8], то его можно определить как новое направление в цикле психолого-педагогических наук, предметом исследования которого является система методологических подходов к обучению и усвоению знаний (по А. Н. Крутскому). В данной системе методологических подходов психодидактики заложена возможность реализации всех известных психологических и дидактических концепций обучения. Их реализация в процессе обучения позволит осуществлять его в соответствии с психологическими и дидактическими когнитивными теориями.

Каковы же наиболее актуальные, на наш взгляд, проблемы и перспективы цифровой дидактики и цифровой психодидактики в рамках педагогической психологии?

Поскольку процесс психодидактического проектирования начинается с выбора методологических подходов, сначала необходимо разобраться в их иерархической структуре, назначении и логике введения в цифровой образовательный процесс. Основным методологическим подходом психодидактики А. Н. Крутской называет «психолого-дидактическую структуру деятельности, имеющую четыре составляющих: дидактическую, методическую, психологическую и частно-предметную» [7; 8]. При этом **дидактическая** составляющая связана с постановкой дидактической цели при конкретной форме организации обучения и соответствующей структурной единице содержания образования. **Психологическая** составляющая связана с выбором высших психических функций (память, мышление, воля, эмоции и др.), способствующих достижению поставленных дидактических целей. **Методическая** составляющая связана с оперативным преобразованием учебного материала к такому виду, который даст возможность привести обучающихся в такое психическое состояние, которое бы способствовало усвоению знаний и формированию понятий. И наконец, **частно-предметная** составляющая связана с оперативным преобразованием содержания конкретного учебного предмета в соответствии с первыми тремя рассмотренными пунктами. В результате этого систему методологических подходов к обучению, реализованных на примере конкретного учебного предмета, А. Н. Крутской [7; 8] предлагает называть психодидактикой соответствующего учебного предмета (психодидактика физики, психодидактика истории и т.д.).

В этом отношении перспективным направлением прикладных исследований в сфере цифровой психодидактики является: разработка теоретико-методологических и методических основ выбора оптимальных параметров визуальных дидактических средств, в частности презентаций, по количеству слайдов, цветовой гамме, насыщенности текстовыми фрагментами с опорой на современные достижения общей и когнитивной психологии, нейропсихологии и психолингвистики, педагогической и социальной психологии.

|266|

Дефицит временных ресурсов и другие внеплановые экстремальные для системы образования в период пандемии параметры изменения содержания педагогической деятельности с применением ДОТ [14; 16] привели к изменениям роли и функции педагога в цифровой педагогике и цифровой психодидактике. Теперь профессорско-преподавательский состав вынужден в большей степени, чем в традиционных формах обучения, поддерживать обучающихся и ориентировать их в значительном объеме информации, помогать в решении возникающих проблем при освоении разнообразных баз данных и т.д. Этому, в частности, способствует формирование партнерских отношений между педагогом и обучающимся, переход от вербальных методов обучения к методам совместной поисковой активности и творческой деятельности педагога и обучающихся, способствующих развитию не только когнитивных процессов, но и личности в целом.

Педагог в системе цифровизации высшего образования не должен превращаться в «говорящую голову», поскольку через 15–20 минут после начала онлайн-занятий внимание обучающихся рассеивается, и основной задачей педагога становится, скорее, поддержание постоянного интерактива с обучающимися. Педагог в системе ДОТ должен играть роль не лектора, а тьютора, причем часто в условиях отсутствия непосредственного визуального контакта с аудиторией. Это приводит к закономерному поиску психолого-педагогических приёмов мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях ДОТ.

Очевидно, что экстренный перенос классических лекций с использованием мультимедийных презентаций в цифровую среду, произошедший на фоне пандемии, не был обеспечен с точки зрения цифровой психодидактики и заслуживает отдельного изучения. Любые нововведения в систему ДОТ должны строиться на основе фундаментальных достижений психологии и цифровой педагогики.

Также необходимо учесть тот факт, что ряд важнейших процессов университетской жизни слабо поддается цифровизации и механическому переносу в виртуальное пространство. ДОТ не может полноценно заменить аудиторные занятия прежде всего из-за риска снижения мотивации обу-

чающихся к познавательной активности, а также из-за угрозы депрофессионализации и дегуманизации преподавательского труда. Одной из серьезных задач педагога в новой модели образования на основе ДОТ является развитие цифровой психодидактики.

Еще одной проблемой цифровизации системы высшего образования является дальнейшее содержательное и техническое усложнение электронных информационно-образовательных сред. Это обуславливает необходимость роста не только операционно-технического, но и методического мастерства педагогов в системе ДОТ. За последние 3–4 года педагогическим работникам пришлось несколько раз переходить из одной информационно-образовательной среды к другой, постепенно осваивая Blackboard, Zoom, Google-meet, Moodle и другое программное обеспечение, при этом подстраивая под него применяемые цифровые образовательные технологии.

Это вызывает дополнительные трудности в адаптации и педагогов, и обучающихся к цифровой информационно-образовательной среде, требует временных, интеллектуальных и финансово-технических затрат на освоение новых технологий. Поэтому мы считаем, что для изменения сложившейся не самой лучшей практики необходимо перестроить сам подход. То есть программное обеспечение должно подстраиваться под достижения психодидактики, а не наоборот.

Экстренный переход к дистанционным образовательным технологиям в условиях пандемии COVID-19 обострил ряд проблем и противоречий системы высшего образования. Перечислим некоторые из них:

- проблема психологической готовности профессорско-преподавательского состава к использованию цифровых технологий в образовании;
- недостаток методической и технической подготовки к работе в ДОТ у значительной части профессорско-преподавательского состава;
- изменение роли и места педагогического работника высшей школы в структуре образовательного процесса;
- изменение характера деятельности образовательных организаций;
- разработка цифровой психодидактической системы;

[268]

- необходимость адаптации IT-инфраструктур для организации дистанционного обучения;
- дидактическое обеспечение перехода к проведению вступительных и выпускных экзаменов в удаленном режиме;
- поиск каналов и способов информационного сопровождения студентов и педагогических работников, а также форм психологической поддержки участников образовательного процесса;
- рост неравенства в отношении доступа к образованию, вызванному как инфраструктурными, так и экономическими трудностями, с которыми сталкиваются студенты и в мегаполисах, и в небольших населенных пунктах;
- невозможность организации обучения в дистанционном формате по инженерным, медицинским и многим другим специальностям и направлениям подготовки.

Очевидно, что некоторые из этих проблем и противоречий могут быть решены только на уровне государственных органов управления системы высшего образования.

Осуществлённый повсеместно прямой перенос классических лекций с использованием слайдов и видеофильмов в веб-бинарную комнату для дистанционного формата очной формы обучения не был обеспечен дидактически. Опыт экстренного перехода к дистанционному обучению показал необходимость специальной подготовки профессорско-преподавательского состава не только в области операционно-технической готовности, но и в области дидактического и методического мастерства [3].

За время дистанционной работы стал очевиден запрос на цифровую психодидактику¹. Необходима программа развития цифровых инструментов и цифрового контента для организации и проведения в онлайн-формате практических занятий, самостоятельной работы студентов, итоговой аттестации по дисциплинам в режиме онлайн, создания виртуальных лабораторий, симуляторов, виртуальной и дополненной реальности. Серьезной проблемой оказался дефицит практик онлайн-оценки образовательных результатов студентов. Экзаменационные сессии, защита курсовых и дипломных работ

¹ Уроки «стресс-теста». Вызы в условиях пандемии и после нее. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf (дата обращения: 12.12.2022).

в российских вузах до сих пор проводились только в очном формате. Необходимо расширение практик применения качественных и объективных инструментов онлайн-оценки для текущего и итогового контроля знаний и в особенности компетенций. Для этого необходимо создание сети онлайн-площадок для стажировки и повышения квалификации ППС, и распространения новых практик образования.

Практическая, научная и социальная преподавательская и учебная деятельность в традиционных формах должны сочетаться с использованием онлайн-курсов и тренажеров, с синхронным обучением в дистанционном формате, что должно обеспечиваться цифровой психодидактикой.

Пандемия показала недостаточную гибкость существующего образовательного пространства образовательных организаций высшего образования, которые испытали значительные трудности в адаптации университетского образования к постоянно меняющемуся миру в ситуации неопределенности. Также стало очевидно, насколько велик потенциал цифровых технологий для индивидуализации и оптимизации образовательного процесса, и цифровой трансформации образовательной системы Российской Федерации. Существующих цифровых ресурсов, инструментов и методических решений явно пока недостаточно, чтобы уже сейчас сделать внедрение цифровых технологий и дистанционного формата обучения эффективным и удобным для обучающихся и педагогических работников. Необходимо ускоренное развитие цифровых ресурсов, стимулирование повышения методической квалификации педагогических работников, исследования эффективности новых образовательных технологий.

Ситуация пандемии показала также актуальный запрос на серьезную трансформацию системы управления высшим образованием в условиях цифровой трансформации.

Материалы и методы

Для достижения цели и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ психолого-педагогической литературы в области цифровизации системы высшего образования, экспертный опрос и экспертная оценка качества профессиональной

[270] подготовки специалистов, анкетирование, констатирующий эксперимент, статистические методы обработки результатов исследования.

База исследования. Эмпирическое исследование было проведено в период с марта 2020 г. по июнь 2021 г. в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России. Объектом исследования стали 1439 обучающихся Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– понятие «готовность участников образовательного процесса к очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий» обосновано как цель психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса при переходе на формат обучения с применением ДОТ;

– доказано влияние уровня развития цифровой психодидактики на качество очной формы обучения с применением ДОТ.

Теоретическая значимость исследования: выявлены психолого-педагогические особенности применения ДОТ в очной форме обучения и основные направления развития цифровой психодидактики для обеспечения образовательного процесса.

Результаты исследования

С целью поиска наиболее эффективных путей повышения психологической готовности обучающихся к образовательному процессу в условиях электронной информационно-образовательной среды был организован и проведён констатирующий эксперимент на базе СПбУ ГПС МЧС России.

Содержание и структура констатирующего эксперимента включили следующие взаимосвязанные этапы:

– разработка анкет и их согласование на основе экспертного опроса;

– удалённое электронное анкетирование;

– обработку полученных результатов методами математической статистики;

– формулировку научных и практических выводов на основе анализа полученных результатов.

В процессе сбора первичных данных было получено 604 анкеты на основе разработанного опросника и размещённого в ЭИОС университета.

Величина статистической погрешности не превышает 0,015 (в нашем случае удобнее говорить о доверительном интервале +1,5%) при доверительной вероятности 95%, т. е. не менее 95% ответов респондентов расположены в диапазоне значений усреднённого реального показателя в пределах заявленной погрешности.

Анкеты с вопросами разрабатывались по двум взаимосвязанным аспектам дистанционного обучения на основе ЭИОС:

- самооценка обучающихся уровня собственной психологической готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС;
- самооценка обучающихся уровня готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС с использованием нового программного обеспечения [9].

Результаты самооценки обучающихся уровня собственной психологической готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты самооценки обучающихся уровня собственной психологической готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС

№ п/п	Самооценка обучающихся уровня психологической готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС	Число респондентов	Доля респондентов, %
1	Полная готовность	323	53,5%
2	Недостаточная готовность	226	37,4%
3	Крайне низкая готовность	55	9,1 %
Всего		604	100%

Анализируя полученные данные, следует отметить, что 37,4% обучающихся считают себя недостаточно готовыми продолжить обучение в дистанционном формате, а 9,1% опрошенных оценили свою готовность как крайне низкую.

В выявлении уровня готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС с использованием нового программного обеспечения на основе самооценки обучающихся приняли участие 529 респондентов. Результаты исследования изложены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты самооценки обучающихся уровня готовности к дистанционному обучению на основе ЭИОС с использованием нового программного обеспечения

N	Уровень готовности	Число респондентов	Доля респондентов, %
1	Полная готовность, изучение инструкции стало достаточным	112	21,2%
2	Достаточная готовность, после прохождения обучающего семинара	288	54,4%
3	Недостаточная готовность, требуются дополнительные занятия	103	19,5%
4	Крайне низкая готовность, требуется обращение к специалистам	26	4,9%
Всего		529	100%

Анализ данных показал, что 54,4% обучающихся считают себя недостаточно готовыми к использованию нового программного обеспечения и выразили потребность в дополнительной подготовке в качестве пользователя программным обеспечением.

Также среди обучающихся был проведён опрос в дистанционном формате о трудностях, возникающих у обучающихся очной формы обучения с применением ДОТ. В опросе приняли участия 1439 обучающихся. Результаты исследования изложены в табл. 3.

Таблица 3

Трудности, возникшие у обучающихся ОФО при обучении в дистанционном формате

N	Виды трудностей	Число респондентов	Доля респондентов, %
1	Наличие постоянных технических проблем со связью, с персональным компьютером, с программным обеспечением	776	53,9%
2	Проблемы в самоорганизации, тяжело себя заставить учиться в домашних условиях, отсутствие необходимых технических навыков и знаний в организации своего обучения в дистанционном формате	194	13,5%
3	Отсутствие необходимых технических навыков и знаний в организации своего обучения в дистанционном формате	121	8,4%
4	Трудностей не возникло	348	24,2%
Всего		1439	100%

Как видно из табл. 3, более 53,9% обучающихся выделили трудности технического характера: 776 опрошенных отметили проблемы со связью, с персональным компьютером

и с программным обеспечением. При этом 8,4% респондентов отметили в качестве основных трудностей отсутствие необходимых технических навыков и знаний в организации своего обучения в дистанционном формате.

13,5% респондентов отметили проблемы в самоорганизации, в том, что тяжело себя заставить учиться в домашних условиях. У 24,2% обучающихся никаких трудностей с переходом на дистанционный формат обучения не возникло.

Обсуждение и выводы

Помимо описанных выше результатов, в ходе проведённого опроса обучающимся было предложено отметить положительные и отрицательные моменты обучения в дистанционном формате. В качестве положительных моментов дистанционной формы обучения респонденты назвали:

- отсутствие необходимости тратить деньги и время на проезд к месту обучения;
- возможность обучаться в комфортной домашней среде;
- возможность структурировать своё рабочее время
- получение возможности применения новых ресурсов и технологий, освоение новых навыков.

Среди отрицательных моментов дистанционного формата обучения были названы:

- отсутствие студенческой жизни, личного общения со студентами;
- отсутствие «живого» общения с педагогами;
- дистанционный формат обучения значительно снижает физическую активность;
- увеличение объёма самостоятельной работы;
- конфликты дома, в общежитии;
- дополнительные финансовые затраты на техническое оборудование, качественное интернет-соединение.

Таким образом, проведённый констатирующий эксперимент показал, что современная молодёжь в основном адаптивна к новым информационно-коммуникационным технологиям, знакомство с которыми начинается ещё в дошкольном возрасте. В настоящее время обучающиеся достаточно комфортно себя чувствуют в сети Интернет, разбираются в её возможностях, активно применяют гипертекстовые техноло-

|274|

гии, свободно ориентируются в поисковых системах. Вместе с тем результаты исследования показали актуальность задачи развития навыков самоорганизации и самообучения у обучающихся, необходимость поиска новых форм самостоятельной работы и методов её педагогической поддержки. Требуется обучение первокурсников основам самоорганизации обучения и умению учиться, построению индивидуальных образовательных маршрутов.

Также проведенное исследование показало, что значительный потенциал роста качества высшего образования с применением ДОТ заключается:

- в повышении уровня психологической готовности обучающихся к обучению в формате ДОТ, в том числе с использованием нового программного обеспечения;
- формировании психологической готовности участников образовательного процесса к организации образовательного процесса с использованием ДОТ;
- разработке теоретико-методологических и методических основ цифровой психодидактики сопровождения процесса обучения с применением ДОТ.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующий **вывод**: основным импульсом для преобразования всех подсистем высшей школы в условиях цифровой трансформации системы образования (нормативно-правовой, финансовой, материально-технической, методической, педагогической и других подсистем) должно стать развитие цифровой психодидактики, которая должна основываться на новейших исследованиях в области общей и педагогической психологии, нейропсихологии и психолингвистики, когнитивной и социальной психологии с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Список литературы

1. Блинов В. И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 3. – С. 27–32.
2. Булат Р. Е., Лебедев А. Ю., Байчорова Х. С. Психолого-педагогические особенности очной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий // Вестник Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России. – № 4. – 2021. – С. 171–181.
3. Булат Р. Е., Байчорова Х. С., Лебедев А. Ю., Никитин Н. А., Поборчий А. В. Психолого-педагогические аспекты экстренного перехода обучающихся очной формы обучения на дистанционный формат подготовки и проведения государственных аттестационных испытаний // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 140–147.
4. Гнедых Д. С. Тенденции и перспективы использования нейрокомпьютерных интерфейсов в образовании // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 108–129. DOI: 10.17223/17267080/79/7
5. Гнедых Д. С., Красильников А. М., Щур А. Д., Лоик А. Н., Добрянская А. О., Белоусова Т. М. Опыт создания психолого-педагогических рекомендаций для компьютерных психодиагностических систем в образовании // Петербургский психологический журнал. – № 33. – 2020. – С. 21–41.
6. Костромина С. Н., Гнедых Д. С. Тексты, схемы или комиксы: целесообразность применения различных форм электронной наглядности в преподавании психологии // Педагогика и психология образования. – № 1. – 2017. – С. 92–106.
7. Крутский А. Н., Гончарова Е. Н. Психодидактическое проектирование учебного процесса: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – 171 с.
8. Крутский А. Н. Психодидактика и перспективы её дальнейшего развития // Школьные технологии. – №2. – 2011. – С. 73–77.
9. Монахов В. М. О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 34–42.
10. Научные основы применения дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения: монография / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова, А. А. Горбунов, А. Ю. Лебедев, Н. А. Никитин, А. В. Поборчий; под общ. ред. Р. Е. Булата. – СПб.: С.-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 2021. – 300 с.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
12. Петрова Е. В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 141–144.
13. Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова, А. Ю. Лебедев, Н. А. Никитин // Человеческий капитал. – 2022. – № 2(158). – С. 42–51. DOI: 10.25629/НС.2022.02.03.
14. Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. науч. ст. / сост. Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова; отв. ред. Н. А. Борисенко. – М.: Мнемозина, 2019. – 295 с.
15. Психологопедагогические аспекты экстренного перехода обучающихся очной формы обучения на дистанционный формат подготовки и проведения государственных аттестационных испытаний / Булат Р. Е., Байчорова Х. С., Лебедев А. Ю., Никитин Н. А., Поборчий А. В. // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 140–147.
16. Рогова И. Н., Шиктарева И. А., Алмазова М. Л. Методы и технологии цифровой дидактики профессионального образования // Научно-инновационные технологии как фактор устойчивого развития агропромышленного комплекса: сб. ст. по мат-лам Всерос. (национальной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. Н. Миколайчика. – Курган, 2020. – С. 512–515.
17. Савенков А. И. Психодидактика. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
18. Сергеев И. С. Цифровая дидактика профессионального образования: контуры новой научной дисциплины // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики. – Кемерово, 2019. – С. 134–138.
19. Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 4. – С. 5–18.

20. Фромм Э. "Иметь" или "быть". – М. : Изд-во АСТ, 2012. – 314 с.
21. Цифровая педагогика: технологии и методы: учеб. пособие. – Текст: электронный / Н. В. Соловова, Д. С. Дмитриев, Н. В. Суханкина, Д. С. Дмитриева. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2020. – 1 файл (998 Кб). ISBN 978-5-7883-1483-9
22. Чернавин Ю. А. Цифровое общество: теоретические контуры складывающейся парадигмы // Цифровая социология. – 2021. – Т. 4. – № 2. – С. 4–12.
23. Чикова О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 3 (73). – С. 22–39.
24. Щербина Е. Ю., Шмурыгина О. В., Уткина С. Н. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 411–418.

References

1. Blinov, V. I. (2019) Cifrovaya didaktika: modnii trend ili novaya nayka? [Digital didactics: fashion trend or new science?]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa – Professional education. Capital*. No. 3. Pp. 27–32. (In Russian).
2. Bulat, R. E., Lebedev, A. Yu., Baichorova, Kh. S. (2021) Psikhologo-pedagogicheskiye osobennosti ochnoy formy obucheniya s primeneniym distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Psychological and pedagogical features of full-time education with the use of distance learning technologies]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MCHS Rossii – Scientific and analytical journal "Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia"*. No. 4. Pp. 171–181. (In Russian).
3. Bulat, R. E., Baichorova, Kh. S., Lebedev, A. Yu., Nikitin, N. A., Poborchii, A. V. (2020) Psikhologo-pedagogicheskie aspekti ekstremnogo perehoda obuchaiushisya ochnoi formi obucheniya na distancionniy format podgotovki I provedeniya gosudarstvennykh attestatsionnykh ispitaniiy. [Psychological and pedagogical aspects of the emergency transition of full-time students to the distance format of preparing and conducting state certification tests]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern science-intensive technologies*. No. 10. Pp. 140–147. (In Russian).
4. Gnedykh, D. S. (2021) Tendentsii I perspektivi ispolzovaniya neurocompiyuternih interfeisov v obrazovanii. [Trends and prospects for the use of neurocomputer interfaces in education]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No. 79. Pp. 108–129. DOI: 10.17223/17267080/79/7 (In Russian).
5. Gnedykh, D. S., Krasilnikov, A. M., Shchur, A. D., Loik, A. N., Dobryanskaya, A. O., Belousova, T. M. (2020) Oпит sozdaniya psikhologo-pedagogicheskikh rekomendatsii dlya compiyuternih psichodiagnosticheskikh sistem v obrazovanii [Experience in creating psychological and pedagogical recommendations for computer psychodiagnostic systems in education]. *Peterburgskiy psikhologicheskii zhurnal – Petersburg Psychological Journal*. No. 33. Pp. 21–41. (In Russian).
6. Kostromina, S. N., Gnedykh, D. S. (2017) Teksty, shemy ily comiksy: celesoobraznost prymeneniya razlychnih form elektronnoy naglyadnosti v prepodavanii psyhologii. [Texts, diagrams or comics: the feasibility of using various forms of electronic visualization in teaching psychology]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*. No. 1. Pp. 92–106. (In Russian).
7. Krutsky, A. N., Goncharova, E. N. (1999) *Psychodidacticheskoe proektirovanie uchebno-goprocessa* [Psychodidactic design of the educational process]. Monograph. Barnaul: BSPU Publishing House. (In Russian).
8. Krutsky, A. N. (2011) Psychodidactica I perspektivi eio dalneysego razvitiya. [Psychodidactics and prospects for its further development]. *Shkol'nyye tekhnologii – School technologies*. No. 2. Pp 73–77. (In Russian).
9. Monakhov, V. M. (2018) O fundamentalizatsii didaktiki kak nauki v sootvetstvi s trebovaniyami cifrivoogo obshchestva. [On the fundamentalization of didactics as a science in accordance with the requirements of the digital society]. *Pedagogika – Pedagogy*. No. 7. Pp. 34–42. (In Russian).

10. Bulat R. E. (ed.) (2021) *Nauchnie osnovy prymereniya distancionnykh obrazovatelnykh technologiy v ochnoi forme obucheniya*: monografiya. [Scientific basis for the use of distance learning technologies in full-time education: monograph]. St. Petersburg: St. Petersburg State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. (In Russian).

11. Panov, V. I. (2007) *Psychodidaktika obrazovatelnykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).

12. Petrova, E. V. (2018) *Cifrovaya didaktika: proektirovanie processa obucheniya i ego soprovozhdenie*. [Digital didactics: designing the learning process and its support]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern Pedagogical Education*. No. 4. Pp. 141–144. (In Russian).

13. Bulat R. E., Baichorova Kh. S., Lebedev A. Yu., Nikitin N. A. (2022) *Problemy i perspektivy distancionnykh obrazovatelnykh technologiy v ochnoi forme obucheniya*. [Problems and prospects of distance learning technologies in full-time education]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*. No. 2 (158). Pp. 42–51. DOI 10.25629/HC.2022.02.03. (In Russian).

14. Borisenko N. A. (ed.) (2019) *Psychodidaktika sovremennogo uchebnika: preemstvennosti traditsiy i vector razvitiya*. [Psychodidactics of the modern textbook: continuity of traditions and vectors of development]. Moscow: Mnemosyne. (In Russian).

15. Bulat R. E., Baichorova Kh. S., Lebedev A. Yu., Nikitin N. A., Poborchiy A. V. (2020) *Psychologopedagogicheskie aspekty ekstrennogo perehoda obuchayusichsya ochnoi formy obucheniya na distancionnyi format podgotovki i provedeniya gosudarstvennykh attestacionnykh ispitaniy*. [Psychological and pedagogical aspects of the emergency transition of full-time students to a distance format for preparing and conducting state certification tests]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern science-intensive technologies*. No. 10. Pp. 140–147. (In Russian).

16. Rogova, I. N., Shiktareva, I. A., Almazova, M. L. (2020) *Metody i technologii cifrivoi didaktiki professionalnogo obrazovaniya* [Methods and technologies of digital didactics of vocational education] // Scientific and innovative technologies as a factor in the sustainable development of the agro-industrial complex: Sat. Art. according to materials Vseross. (national) scientific and practical. conf. / under total ed. I. N. Mokolajczyk. Kurgan. Pp. 512–515. (In Russian).

17. Savenkov, A. I. (2012) *Psychodidaktika*. [Psychodidactics]. Moscow: National Book Center. (In Russian).

18. Sergeev, I. S. (2019) *Cifrovaya didaktika professionalnogo obrazovaniya: kontury novoy nauchnoi discipliny*. [Digital didactics of vocational education: contours of a new scientific discipline]. *Professional'noye obrazovaniye i zanyatost' molodezhi: XXI vek. Podgotovka kadrov dlya tsifrovoy ekonomiki – Vocational education and youth employment: XXI century. Training for the digital economy*. Kemerovo. Pp. 134–138. (In Russian).

19. Soldatova, G. U., Shlyapnikov, V. N. (2015) *Cifrovaya kompetentnost rossiyskikh pedagogov* [Digital competence of Russian teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*. Vol. 20. No. 4. Pp. 5–18. (In Russian).

20. Fromm, E. (2012) *Imet ili byt* ["To have" or "to be"]. Moscow: AST Publishing House. (In Russian).

21. *Cifrovaya pedagogika: technologiya i metody*. (2020) [Digital pedagogy: technologies and methods: proc. allowance. Text: electronic / N. V. Solovova, D. S. Dmitriev, N. V. Sukhankina, D. S. Dmitrieva. Samara: Publishing house Samar. un-ta, 1 file (998 Kb). ISBN 978-5-7883-1483-9 (In Russian).

22. Chernavin, Yu. A. (2021) *Cifrovoye obsestvo: teoreticheskiye kontury skladvivaiuseisya paradigm* [Digital Society: Theoretical Outlines of the Emerging Paradigm]. *Tsifrovaya sotsiologiya – Digital Sociology*. V. 4. No. 2. Pp. 4–12. (In Russian).

23. Chikova, O. A. (2020) *Cifrovaya transformatsiya soderzaniya pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Digital transformation of the content of pedagogical education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 2. No. 3 (73). Pp. 22–39. (In Russian).

24. Shcherbina, E. Yu., Shmurygina, O. V., Utkina, S. N. (2020) *Cifrovaya didaktika professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Digital didactics of professional and pedagogical education: main components]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Right*. No. 2 (51). Pp. 411–418. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50

Об авторах

Булат Роман Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: bulatrem@mail.ru

Ванновская Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: vannovskaya@mail.ru

About the authors

Roman E. Bulat, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: bulatrem@mail.ru

Olga V. Vannovskaya, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: vannovskaya@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.10.2022

Принята к публикации: 14.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 28 October 2022

Accepted: 14 November 2022

Published: 29 December 2022



Психологические характеристики социально активных обучающихся вуза с разным уровнем академической успеваемости

Н. В. Головешкина, И. Д. Головешкин

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

Введение. В данном исследовании анализируются некоторые психологические характеристики обучающихся вуза с разной степенью социальной активности и разным уровнем академической успеваемости. Результаты, представленные в статье, позволяют уточнить характеристики, определяющие успешность обучения студентов в вузе.

Материалы и методы. Для решения задач исследования и в соответствии с методологическими принципами были использованы: опросник Р. Кеттелла (16-факторный личностный опросник; 16-ФЛО), Форма «С»; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Дж. Крамбо и Л. Махолик, адаптация Д. А. Леонтьева); методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация М. Ц. Бадмаевой); тест «Исследование самооценки по методу Дембо-Рубинштейн» (модификация А. М. Прихожан); опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан); методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн), анкета для определения уровня социальной активности студентов.

Результаты исследования. В ходе анализа результатов исследования были обнаружены значимые различия в психологических характеристиках социально активных и социально неактивных обучающихся с разным уровнем академической успеваемости, а также определены характеристики успешности обучения студентов вуза с разным уровнем социальной активности.

Обсуждение и выводы. По результатам исследования анализируются и обосновываются полученные различия, приводятся практические рекомендации по организации работы и взаимодействия преподавателей и обучающихся в вузе.

Ключевые слова: активность, социальная активность, деятельность, воспитательно-развивающая среда вуза, академическая успеваемость, мотивация учебной деятельности.

Для цитирования: Головешкина Н. В., Головешкин И. Д. Психологические характеристики социально-активных обучающихся вуза с разным уровнем академической успеваемости // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 279–296. DOI 10.35231/18186653_2022_4_279

Psychological Characteristics of Socially Active University Students with Different Levels of Academic Performance

Natal'ya V. Goloveshkina, Ivan D. Goloveshkin

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

Introduction. This study analyzes some psychological characteristics of university students with different degrees of social activity and different levels of academic performance. The results presented in the article allow us to clarify the characteristics that determine the success of students in higher education.

Materials and methods. To solve the tasks of the research and in accordance with the methodological principles we used: R. Kettell questionnaire (16-factor personality questionnaire; 16-FLO), Form "C"; test of sense-life orientations (SLE) (J. Crumbo and L. Maholic, adaptation by D. A. Leontiev); method for diagnostics of students' learning motivation (A. A. Rean, V. A. Yakunin, modified by M. C. Badmaeva); test "Dembo-Rubinstein self-esteem rese(modified by A. M. Prikhozhan); questionnaire "Success motivation and fear of failure" (A. A. Rean); "Scale of emotional response" method (A. Megrabyan and N. Epstein), questionnaire to determine students' social activity level.

Results. During the analysis of the research results, significant differences in the psychological characteristics of socially active and socially inactive students with different levels of academic performance were found, and the characteristics determining the success of university students with different levels of social activity were identified.

Discussion and conclusions. According to the results of the study the differences obtained are analyzed and substantiated, practical recommendations for the organization of work and interaction between teachers and students in the university are given.

Key words: activity, social activity, educational and arch developmental environment of the university, academic performance, learning activity motivation.

For citation: Goloveshkina, N. V., Goloveshkin, I. D. (2022) Psikhologicheskiye kharakteristiki sotsial'no aktivnykh obuchayushchikhsya vuza s raznym urovnem akademicheskoy uspevayemosti [Psychological characteristics of socially active learners with different levels of academic performance]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 279–296. DOI 10.35231/18186653_2022_4_279 (In Russian).

Введение

Перед системой высшего образования всегда стояли задачи воспитания конкурентоспособных, ответственных и ориентированных в смежных областях деятельности, готовых к постоянному личностному росту, социальной и профессиональной мобильности специалистов высокой квалификации, способных не только воспроизвести полученные в вузе знания, применить имеющиеся профессиональные умения и навыки, использовать накопленный обществом опыт, но и умеющих нестандартно, творчески подойти к своему делу, неравнодушных к проблемам и общества, обладающих при этом высокими профессиональными и нравственными качествами.

Студенческий возраст – это момент «старта» во взрослую жизнь, момент поиска молодыми людьми своего места в жизни и осознания себя субъектом активности. Однако уровень социальной активности будущих специалистов в этот период является явно недостаточным. Как показывает опыт, будущие специалисты ведут, скорее, пассивный образ жизни, не проявляют должного участия в жизни социума, для них в приоритете потребительские ценности, нежели духовность и творчество, молодые специалисты отдают предпочтение готовым ценностям культуры, а не процессу участия в их создании.

Современная система высшего образования предлагает множество технологий формирования социальной активности студенчества. Но на данный момент все они осложняются многочисленными противоречиями. Такими как потребность перехода к личностно-ориентированному подходу в подготовке специалиста, способного адекватно реагировать на негативные явления в социальной среде, и, в то же время, сложившиеся стереотипы унифицированного образования; постоянно растущие требования к социальной активности будущих специалистов, но слабой разработанности теоретических основ её формирования в воспитательной системе вуза, а также между открывающимися возможностями новых молодёжных объединений и организаций, возникающих в студенческой среде и отсутствием апробированных форм и методов реализации активности студентов в социально полезной деятельности.

[282]

Таким образом, констатируются противоречия между постоянно растущими требованиями общества к социальному развитию личности специалиста и слабой разработанностью теоретических и практических основ ее формирования в условиях вуза; низким уровнем социальной активности студентов и недостаточной разработанностью технологий ее развития в условиях воспитательной системы вуза.

Успеваемость студентов также является важным фактором профессионального развития в вузе [15]. Для установления причин неуспеваемости, обусловленных особенностями личности студента, необходимо выявить, от какого комплекса свойств личности зависит главным образом успех, либо неуспех обучения. Несмотря на многообразие этих свойств, все же удается выделить некоторые типические их сочетания, которые в наибольшей степени влияют на успеваемость студентов в процессе их учебной деятельности.

Воспитательная среда выступает в качестве своеобразного регулятора отношений субъектов воспитания и главного условия личностно-профессионального становления студента на уровне организации среды [5].

В свою очередь, В. А. Ясвин определяет среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении [16].

Целью эмпирического исследования стало изучение психологических характеристик социально активных студентов с разным уровнем академической успеваемости.

Объект исследования – студенты 2–5 курсов факультета психологии. Предмет исследования – социальная активность обучающегося, мотивация учебной деятельности, академическая успеваемость.

Задачи исследования:

1. Выявить структурные компоненты социальной активности.
2. Изучить психологические характеристики социально активных и социально неактивных студентов.
3. Определить взаимосвязь психологических характеристик социально активных и социально не активных студентов и уровня их академической успеваемости.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь психологических характеристик социально активных и неактивных студентов с уровнем академической успеваемости.

Обзор литературы

В научной литературе существует множество определенных активности. В большом психологическом словаре дается следующее определение: «Активность личности – это особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приёмами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность» [2]. По мнению ученых [6; 7], «деятельность» и «активность» – это два связанных, но отличающихся друг от друга понятия: деятельность – это форма активности. Активность человека приобретает особое значение как важнейшее качество личности, как способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями [10].

Таким образом, активность можно определить как высшую форму развития деятельности, динамическое условие становления личности, реализации и видоизменения, как свойство ее собственного движения.

Понятие «социальная активность» на сегодняшний момент трактуется в широком и узком смысле. Под социальной активностью в широком смысле понимается качество, отражающее уровень социальности личности, т.е. её связи с социальным целым, готовность действовать в интересах общества, глубина принятия общественных интересов, а в узком смысле под социальной активностью понимается качество личности, выражающее её связи с определённой социальной общностью [11].

Наиболее развернутым и реализующим главный смысл социальной активности представляется определение, данное В. З. Коганом: «Социальная активность – это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характе-

[284]

ризируют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности. Деятельность выступает как способ существования социального субъекта и является реальным проявлением его социальной активности». [цит. по 3, с. 1105]. Педагогический терминологический словарь указывает, что социальная активность является условием самоопределения человека в обществе¹. М. В. Колесникова рассматривает социальную активность студента как свойство личности, позволяющее ему осуществлять реализацию различных социально значимых видов деятельности в процессе профессионального становления в целях изменения себя, окружающей среды, социума в соответствии с собственными позитивными ценностными ориентациями и задачами общественного развития [3].

Таким образом, социальную активность можно определить как устойчивое свойство личности и совокупность социально значимых действий, направленных на интенсивное, осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития.

И. Н. Емельянова [5] пишет, что воспитательно-развивающая среда вуза это совокупность условий, обеспечивающих возможность продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, которые становятся средством воспитания в процессе освоения студентами смыслов, содержания университетского образования, включения в деятельность, соответствующую основным функциям университета.

Как любая система, образовательная среда вуза характеризуется определенным составом компонентов. И. Н. Емельянова выделяет следующие структурные компоненты воспитательно-развивающей среды:

- *Смысловой компонент.* На каждом отрезке исторического развития университет выполняет специфическую миссию, которая связана с той частью ответственности, которую берет на себя вуз за развитие общества. Высокий социальный смысл существования университета можно определить как поиск ис-

¹ Ларионова И. А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1996.

тины, которая показывает путь развития человека и общества. Именно в этом заключается уникальность вуза как социально-го института. Смысловой компонент находит свое выражение в документах стратегического назначения: миссиях, стратегиях, уставах, программах развития.

- *Информационно-содержательный компонент.* Содержание университетского образования, как фундаментальное, так и прикладное знание, обладает определенным воспитательным потенциалом. Погружение личности в информационное поле имеет важное значение для формирования мировоззрения, для понимания сущности явлений и процессов реального мира.

- *Деятельностный компонент.* В социальном плане университет берет на себя ряд функций: обучающую, исследовательскую, воспитательную, культурологическую, профессиональную, инновационную. Уникальность университета заключается в сочетании данных функций. Каждая из обозначенных функций находит отражение в конкретных видах деятельности, в которую включаются субъекты воспитательного процесса: учебной, исследовательской, внеучебной, социально-культурной, профессиональной, инновационной, что оказывает воспитательно-формирующее влияние на способности, направленность развития личности, ее отношения к людям, миру, самому себе.

- *Субъектно-личностный компонент.* Классики «идеи университета» рассматривают преподавателя университета прежде всего как ученого-исследователя. В представлении передовых ученых России университетский преподаватель – это не только исследователь, но и воспитатель. Так, Н. И. Лобачевский считал, что университет не должен ограничиваться одним умственным образованием, смысл воспитания великий ученый видел в том, чтобы дать благородное направление страстям.

Взаимодействие студентов с профессорами университета содержит в себе богатые воспитательные возможности, речь идет о миропонимании, культурных эталонах, образе мышления. Высокий интеллектуально-личностный потенциал ученого проявляется в создании своей научной школы, что оказывает развивающее влияние как на личность в отдельности, так и на среду в целом [4].

|286|

Таким образом, воспитательная среда вуза – это организационно-функциональная структура, возникающая в ходе успешной деятельности единого воспитательного коллектива по реализации общих целей воспитания личности, содержанием которой является формирование ценностного отношения к терминальным (духовным) и инструментальным (операциональным) ценностям, детерминирующие формирование личности в композиции социально-ценностных отношений и социального опыта студентов.

Исходя из вышесказанного следует, что образовательная среда вуза непосредственно воздействует на личность студента и способствует профессионально-личностному развитию будущего специалиста. Студент, как субъект среды активно осваивает ее компоненты, устанавливая определенный тип связи с ней. Становясь субъектом воспитательно-развивающей среды университета, личность может занять различную позицию: адаптироваться – не адаптироваться в среде; сохранять себя как часть среды; обогащаться, используя разнообразные возможности среды; обогащать среду.

Основной задачей воспитательной системы вуза является социальное воспитание студентов, направленное на развитие социальной активности, появляющейся в стремлении к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, коллективизма¹.

В ходе анализа научной литературы были выявлены следующие структурные компоненты социальной активности: ценностные ориентации, мотивация достижения, рефлексия, эмпатия, самооценка, коммуникативные навыки. Данные компоненты легли в основу диагностического комплекса для эмпирического исследования проблемы социальной активности студентов.

В обследовании принимали участие 44 студента 2-5 курсов факультета психологии. Возраст испытуемых от 18 до 23 лет, из них 37 девушек и 7 юношей.

Студенты были разделены на социально активных и социально неактивных по результатам анкетирования (субъективная оценка, восприятие самого себя как социально

¹ Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1996.

активного/неактивного студента), а также по результатам экспертной оценки, которая включала в себя оценивание студентов по следующим параметрам – участие во внеучебных мероприятиях, дисциплинарные нарушения, инициативность.

Материалы и методы

Для изучения социальной активности студентов 2–5 курсов факультета психологии были использованы следующие методики:

1. Опросник Р. Кеттелла (16-факторный личностный опросник; 16-ФЛО), Форма «С».

2. «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» (Джеймс Крамбо и Леонард Махолик, адаптация Д. А. Леонтьева).

3. «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин модификация М. Ц. Бадмаевой).

4. «Исследование самооценки по методу Дембо-Рубинштейн» (Модификация А. М. Прихожан).

5. «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана).

6. Методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн).

7. Анкета для определения уровня социальной активности студентов.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования было выявлено, что у студентов с высоким уровнем социальной активности преобладают такие личностные качества, как общительность, коммуникабельность, интерес к людям, восприимчивость. Также испытуемые характеризуются эмоциональной зрелостью, устойчивостью, невозмутимостью, отмечается высокая способность к соблюдению общественных моральных норм. Социально активные обучающиеся демонстрируют более высокий уровень коммуникабельности, эмоциональной стабильности и нормативности поведения.

У студентов с низким уровнем социальной активности наблюдается высокая чувствительность, сензитивность, в то же время испытуемые с низкой социальной активностью

[288] склонны принимать собственные решения, действовать самостоятельно (табл.1).

Таблица 1

Показатели различий по опроснику Р. Кеттелла

№	Признак	Студенты с высоким уровнем соц. активности		Студенты с низким уровнем соц. активности		t-критерий	p
		M±m	σ	M±m	σ		
1	Замкнутость-общительность	9,05±0,33	1,56	5,14±0,57	2,69	5,89	p<0,001
2	Эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность	8,86±0,5	2,08	5,32±0,63	2,98	4,58	p<0,001
3	Подчиненность-доминантность	5,5±0,39	1,87	6,77±0,37	1,77	2,31	p<0,05
4	Сдержанность-экспрессивность	5,95±0,48	2,27	3,85±0,39	1,83	3,2	p<0,01
5	Низкая нормативность поведения-высокая нормативность поведения	7,59±0,48	2,26	4,81±0,47	2,21	4,1	p<0,001
6	Робость-смелость	7,23±0,38	1,79	5,04±0,43	2,05	3,74	p<0,01
7	Жесткость-чувствительность	5,27±0,52	2,45	7,45±0,37	1,76	3,39	p<0,01
8	Доверчивость-подозрительность	3,77±0,48	2,27	5,18±0,4	1,89	2,24	p<0,05
9	Прямолинейность-дипломатичность	6,45±0,36	1,71	4,59±0,39	1,86	3,45	p<0,01
10	Консерватизм-радикализм	7,18±0,38	1,76	5,13±0,51	2,39	3,22	p<0,01
11	Конформизм-нонконформизм	3,81±0,38	1,76	6,77±0,35	1,63	5,77	p<0,001
12	Расслабленность-напряженность	5,82±0,41	1,94	3,77±0,46	2,14	3,32	p<0,01

У студентов с высоким уровнем социальной активности наиболее ярко выражены лидерские качества и эмоциональная зрелость. Развитие аналитического мышления, восприимчивость к переменам, к новым идеям находятся на более высоком уровне, что подтверждается стремлением студентов с высоким уровнем социальной активности познавать новое, реализовывать себя в новой деятельности. Уровень эмоциональной значимости социальных контактов, экспрессивность, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, а так-

же уровень развития коммуникативных навыков выше, чем у студентов с низким уровнем социальной активности. Это можно объяснить тем, что студенты с высоким уровнем социальной активности наиболее общительны, могут быть лидерами в малых группах и часто выбирают работу с людьми, склоны к установлению непосредственных, межличностных контактов. В то же время у студентов с высоким уровнем социальной активности наблюдается склонность к напряженности и возбудимости, они характеризуются эмоциональной зрелостью, что выражается в их стремлении заниматься общественной работой, всесторонне развиваться, применять полученные теоретические навыки в работе, участвовать в разнообразных объединениях, реализовывать себя в общественной жизни.

В ходе исследования были выявлены значимые различия по методике для диагностики учебной мотивации студентов по шкалам «коммуникативные мотивы», «мотивы избегания», «социальные мотивы» (табл. 2).

Таблица 2
Показатели различий по методике для диагностики учебной мотивации студентов

№	Признак	Студенты с высоким уровнем социальной активности		Студенты с низким уровнем социальной активности		t-критерий	p
		M±m	σ	M±m	σ		
1	Коммуникативные мотивы	3,89±0,15	0,72	2,8±0,18	0,85	4,57	p<0,001
2	Мотивы избегания	1,39±0,19	0,89	2,9±0,27	1,27	2,93	p<0,01
3	Социальные мотивы	3,75±0,16	0,78	3,01±0,19	0,89	2,93	p<0,01

Таким образом, можно констатировать, что у студентов с высоким уровнем социальной активности преобладают коммуникативные и социальные мотивы в учебной деятельности. Это может быть обусловлено тем, что для таких студентов имеет высокую значимость установление новых межличностных контактов в процессе обучения и желание принести пользу обществу, в то время как для студентов с низким уровнем социальной активности наиболее значимый мотив – избегать неодобрения со стороны социума, что и проявляется в стремлении выполнять нормы и правила, установленные обществом, но при этом не проявлять собственной активности.

[290]

Далее были определены особенности смысложизненных ориентаций у студентов с высоким и низким уровнем социальной активности. Были обнаружены значимые различия по шкалам «результат жизни» и «локус контроля-жизнь» (табл. 3).

Таблица 3

Показатели различий по методике «СЖО»

№	Показатели	Студенты с высоким уровнем социальной активности		Студенты с низким уровнем социальной активности		t-критерий	p
		M±m	σ	M±m	σ		
1	Результат жизни	29,9±1,3	6,13	20,81±1,52	7,14	4,52	p<0,001
2	Локус контроля-жизнь	29,6±1,19	5,61	23,2±1,88	8,85	2,84	p<0,01

У студентов с высоким уровнем социальной активности преобладают показатели по данным шкалам, что можно объяснить их удовлетворенностью самореализацией и жизнью в целом, а также убежденностью в том, что человеку дано право контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

В результате анализа успешности обучения у социально активных студентов был выявлен более высокий уровень успеваемости. Это может быть связано с тем, что у данной группы студентов теоретический материал, получаемый в процессе обучения, применяется и подкрепляется практическими навыками. Вследствие этого, студенты с высоким уровнем социальной активности имеют возможность всестороннего изучения тех или иных предметов, стремясь получить не только теоретические знания, но и практические навыки работы.

Также следует отметить, что среди социально активных студентов лиц с низким уровнем успеваемости выявлено не было, тогда как среди социально неактивных студентов была выявлена группа испытуемых с высоким уровнем успеваемости.

В ходе исследования мотивов учебной деятельности среди социально неактивных студентов, у группы испытуемых с высоким уровнем успеваемости были получены высокие показатели по шкалам «учебно-познавательные мотивы»,

«социальные мотивы», «мотивы избегания». В то время как у социально неактивных студентов с низким уровнем успеваемости преобладают показатели по шкалам «профессиональные мотивы» и «творческие мотивы»

В группе социально активных студентов с высоким уровнем успеваемости отмечаются высокие показатели по шкалам «коммуникативные мотивы» и «профессиональные мотивы» (табл. 4).

Таблица 4
Показатели мотивации учебной деятельности у студентов с разным уровнем академической успеваемости

Мотивы	Студенты с высоким уровнем успеваемости		Студенты с низким уровнем успеваемости		Значение t-критерия	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Коммуникативные мотивы	2,79±0,22	0,77	2,81±0,31	0,98	4,54	p<0,001
Мотивы престижа	2,79±0,22	0,76	2,71±0,17	0,56	6,81	p<0,001
Профессиональные мотивы	3,34±0,31	1,04	3,38±0,32	1,01	4,33	p<0,001
Творческие мотивы	3,36±0,29	1,02	3,56±0,36	1,14	4,26	p<0,001
Учебно-познавательные мотивы	3,68±0,2	0,71	3,36±0,24	0,77	6,92	p<0,001
Социальные мотивы	3,35±0,24	0,83	2,61±0,26	0,83	3,99	p<0,001

В результате математико-статистической обработки данных были получены значимые различия по шкалам «коммуникативные мотивы», «мотивы престижа», «творческие мотивы», «учебно-познавательные мотивы», «социальные мотивы». Студенты с высоким уровнем успеваемости имеют более высокие показатели по шкалам «мотивы престижа», «учебно-познавательные мотивы» и «социальные мотивы». Это может быть связано с тем, что студенты с высоким уровнем успеваемости стремятся овладеть выбранной профессией для того, чтобы иметь преимущество в социуме, добиться одобрения со стороны референтной группы людей, в то время как студенты с низким уровнем успеваемости ставят в приоритет установление новых связей знакомств, а также повышение собственного авторитета в группе.

У студентов с высоким уровнем социальной активности были получены высокие показатели по шкале «цель жизни».

[292] Возможно, это связано с тем, что участие во внеучебной деятельности, различных проектах, позволяющих повысить профессиональные навыки и воплотить в жизнь многие идеи, позволяет испытуемым убедиться в том, что человеку дано право контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

У социально неактивных студентов как в группе с высоким, так и с низким уровнем успеваемости, отмечаются наиболее высокие показатели по шкале «локус контроля-жизнь», это говорит о том, что испытуемые данной группы убеждены в невозможности повлиять на события, происходящие в жизни и существенной роли случая во всем случившимся.

В результате проведенного исследования было выявлено, что студенты с высоким уровнем социальной активности и успеваемости имеют высокие показатели по шкале эмоционального отклика, в то время как у социально неактивных студентов с низким уровнем успеваемости способность к эмпатии находится на среднем-нормальном уровне. Эмпатия является профессионально важным качеством для специалиста-психолога, высокий уровень развития данного качества может свидетельствовать о положительных перспективах развития специалиста в профессиональной сфере. Таким образом, можно предположить, что студенты с высоким уровнем способности к эмоциональному отклику могут быть более успешны в профессии.

В ходе корреляционного анализа данных у социально активных студентов с высоким уровнем успеваемости было выявлено большое количество положительных связей между психологическими характеристиками обучающихся и академической успеваемостью. Можно говорить о том, что высокую академическую успеваемость определяют следующие составляющие – преобладание профессиональных и коммуникативных мотивов, наличие цели в жизни, локуса контроля Я, высокий уровень эмоциональной стабильности и нормативности, направленность на успех и конформизм.

В группе социально неактивных студентов с низким уровнем успеваемости были выявлены положительные корреляционные связи академической успеваемости и высокого самоконтроля и прямолинейности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены некоторые психологические характеристики социально активных обучающихся вуза с разным уровнем академической успеваемости. На основании литературного обзора социальную активность можно определить как устойчивое свойство личности и совокупность социально значимых действий, направленных на интенсивное осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляемое в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития.

Были выявлены следующие структурные компоненты социальной активности: ценностные ориентации, мотивация достижения, рефлексия, эмпатия, самооценка, коммуникативные навыки.

В рамках эмпирического исследования были выявлены общие психологические характеристики студентов с высоким уровнем социальной активности, такие как эмоциональная зрелость, высокий уровень развития аналитического мышления, восприимчивость к переменам, высокая эмоциональная значимость социальных контактов, наличие эмоциональной яркости в отношениях между людьми, высокий уровень развития коммуникативных навыков и адекватный уровень самооценки. А также общие психологические характеристики студентов с низким уровнем социальной активности – высокая чувствительность, сензитивность, независимость от общественного мнения, склонность к противопоставлению себя группе, конфликтность.

Хорошо успевающие студенты с высоким уровнем социальной активности характеризуются высоким уровнем развития коммуникативных качеств, развитым чувством эмпатии, адекватным уровнем самооценки, а также ориентацией на успех. Для студентов с низким уровнем социальной активности и успеваемости характерны низкий уровень развития эмпатии, коммуникативных качеств, а также определенная тенденция к мотивации на неудачу.

Исходя из теоретического и эмпирического анализа данной проблемы, установлено, что при низком уровне

социальной активности студентов целесообразно ввести в образовательную программу вуза тренинговые программы, способствующие развитию и формированию социальной активности среди студентов, а также вести активную работу по привлечению студентов к участию в научно-практических конференциях как в качестве участников, так и в качестве организаторов. При этом необходимо проводить индивидуальную, консультативную работу со студентами, заинтересовывать их в участии в различных олимпиадах и организации работы со школьниками.

Список литературы

1. Абдулина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993.
2. Братченко С. Л., Миронова М. Л. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Прайм-Еврознак, 1997.
3. Васильева С. Н., Мазина О. Н. Теоретические предпосылки исследования проблемы формирования социальной активности молодежи // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С. 1105–1108. – URL: <https://moluch.ru/archive/90/18707/> (дата обращения: 28.11.2022).
4. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / под ред. проф. В. Е. Ключко. – М.: Валдос-прэсс ИМПЭ, 2003.
5. Емельянова И. Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008.
6. Колесникова М. В. Педагогические исследования в области социальной активности личности // Вестник Томского государственного университета. – Томск, ТГУ, 2007.
7. Купцов И. И. Формирование социально активной личности: материалы конференции. – Рязань, 1990.
8. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ // Психология в России и за рубежом: материалы международной научной конференции. – СПб.: Реноме, 2011.
9. Лаврова Н. А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек»: тезисы московской межвуз. науч.-практ. конф.; под ред. М. Ю. Карелиной. – М.: МИССО, 2003.
10. Настявин И. М. Социология трудовой активности личности (опыт теоретико-прикладного исследования). – Казань, 2007.
11. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М., 1976.
12. Пилюпчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза // Вестник Томского государственного университета. – Томск, ТГУ, 2007.
13. Реруш Л. А. Учить учиться! О проблеме школьной неуспеваемости // Психологическая газета. – 1999.
14. Хухлаева О. В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Психологический журнал. – 2004.
15. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
16. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. – 2000.

References

1. Abdulina, O. A. (1993) Student's personality in the process of professional training. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*. (In Russian).
2. Bratchenko, S. L., Mironova, M. L. (1997) *Psikhologicheskiye problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of personality self-realization] / ed. by A. A. Krylov, L. A. Korostyleva. Sankt-Peterburg: Prime-Evroznak. (In Russian).
3. Vasilyeva, S. N., Mazina, O. N. (2015) Teoreticheskiye predposylki issledovaniya problemy formirovaniya sotsial'noy aktivnosti molodezhi [Theoretical preconditions of research of a problem of formation of social activity of youth]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*. No. 10 (90). pp. 1105–1108. (In Russian). Available at: <https://moluch.ru/archive/90/18707/> (accessed 28 November 2022).
4. Darvish, O. B. (2003) *Vozrastnaya psikhologiya* [Age psychology: textbook for universities] / Edited by Professor V. E. Klochko. Moskva: Valdos-Press IMPE. (In Russian).
5. Emelyanova, I. N. (2008) *Vospitatel'naya funktsiya klassicheskogo gosudarstvennogo universiteta: istoriya, teoriya, sovremennaya praktika* [Educational function of the classical state university: history, theory, modern practice]. Tyumen: Tyumen State University Press. (In Russian).
6. Kolesnikova, M. V. (2007) Pedagogicheskiye issledovaniya v oblasti sotsial'noy aktivnosti lichnosti [Pedagogical research in the field of social activity of the individual]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University (general scientific periodical)*. Tomsk: TSU. (In Russian).
7. Kuptsov, I. I. (1990) *Formirovaniye sotsial'no aktivnoy lichnosti* [The formation of a socially active person]: conference materials. Ryazan. (In Russian).
8. Kurapova, T. Y. (2011) *Kriterii uspekhov obucheniya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol* [Criteria for success in learning students of secondary schools]. Psychology in Russia and abroad: proceedings of an international scientific conference. Sankt-Peterburg: Renome. (In Russian).
9. Lavrova, N. A. (2003) *Vliyaniye lichnostnykh osobennostey na uspekhnost' professional'noy deyatel'nosti v sisteme «chelovek – chelovek»* [Influence of personality traits on the success of professional activity in the system of "man – man"] / Abstracts of Moscow Interuniversity scientific conference under the ed. Karelina M. Y. MISSO. (In Russian).
10. Nastiyev, I. M. (2007) *Sotsiologiya trudovoy aktivnosti lichnosti (opyt teoretiko-prikladnogo issledovaniya)* [Sociology of labor activity of a personality (experience of theoretical and applied research)]. Kazan. (In Russian).
11. Nebylytsyn, V. D. (1976) *Psikhofiziologicheskiye issledovaniya individual'nykh razlichiy* [Psychophysiological studies of individual differences]. Moskva. (In Russian).
12. Pilepchevskaya, N. V. (2007) *Izucheniye sotsial'noy aktivnosti studentov pedagogicheskogo vuza* [The study of social activity of students of pedagogical higher education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University*. Tomsk: TSU. (In Russian).
13. Regush, L. A. (1999) *Uchit' uchit'sya! O probleme shkol'noy neuspeyayemosti* [Teach to learn! On the problem of school failure]. *Psikhologicheskaya gazeta – Psychological newspaper*. (In Russian).
14. Khukhlaeva, O. V. (2004) *Psikhologicheskoye zdorov'ye uchashchikhsya kak tsel' raboty shkol'noy psikhologicheskoy sluzhby* [Psychological health of students as an objective of school psychological services]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*. (In Russian).
15. Teplov, B. M. (1961) *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of individual differences]. Moskva. (In Russian).
16. Yasvin, V. A. (2000) *Psikhologicheskoye modelirovaniye obrazovatel'nykh sred* [Psychological modeling of educational environments]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution

50/50

Об авторах

Головешкина Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0765-7844, e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

Головешкин Иван Дмитриевич, старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, ORCID ID: 0000-0002-9258-153X, e-mail: gjd250677@mail.ru

About the authors

Natal'ya V. Goloveshkina, Cand. Sci. (Psychol), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0765-7844, e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

Ivan D. Goloveshkin, senior teacher, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9258-153X, e-mail: gjd250677@mail.ru

Поступила в редакцию: 11.11.2022

Принята к публикации: 24.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 11 November 2022

Accepted: 24 November 2022

Published: 29 December 2022



Учебная мотивация обучающихся вуза с разным уровнем самооценки и притязаний

Е. И. Лебедева

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

Введение. Обосновывается важность изучения учебной мотивации студентов вуза и их самооценки в целях повышения эффективности профессионального образования.

Материалы и методы. Объектом исследования выступили студенты разных курсов университета. В ходе исследования они были разделены на группы по показателю самооценки (завышенная, адекватная и заниженная). Затем проводился сравнительный анализ мотивации обучения в вузе и уровня притязаний испытуемых разных групп. В заключение был проведен корреляционный анализ изучаемых характеристик. В работе были использованы следующие методики: «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; моторная проба Й. Шварцландера.

Результаты исследования. Результаты показали различия в показателях мотивации обучения в вузе и уровне притязаний студентов с разным уровнем самооценки.

Обсуждение и выводы. Анализируются полученные результаты, рассматривается направление психологической работы со студентами вуза на основании результатов исследования.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, студенты, обучающиеся университета, самооценка, уровень притязаний.

Для цитирования: Лебедева Е. И. Учебная мотивация обучающихся вуза с разным уровнем самооценки и притязаний // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 297–311. DOI 10.35231/18186653_2022_4_297

Educational motivation of university students with different levels of self-esteem and aspirations

Elena I. Lebedeva

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

Introduction. The importance of studying the educational motivation of university students and their self-esteem in order to improve the effectiveness of professional education is substantiated.

Materials and methods. The object of the study were students of different courses of the university. In the course of the study, they were divided into groups according to the self-esteem indicator (overestimated, adequate and underestimated). Then a comparative analysis of the motivation for studying at a university and the level of aspirations of the subjects of different groups was carried out. In conclusion, a correlation analysis of the studied characteristics was carried out. The following methods were used in the work: “Motivation for studying at a university” by T. I. Ilyina, diagnostics of Dembo-Rubinshtein self-esteem in the modification of A. M. Prikhozhan, J. Schwarzlender's motor test.

Results. The results showed differences in indicators of motivation for studying at a university and the level of aspirations of students with different levels of self-esteem.

Discussion and conclusion. In conclusion, the obtained differences are analyzed, the direction of psychological work with university students is considered based on the results of the study.

Key words: motivation, academic motivation, university students, self-esteem, level of aspirations.

For citation: Lebedeva, E. I. (2022) Uchebnaya motivatsiya obuchayushchikhsya vuza s raznym urovnem samootsenki i prityazaniy [Educational motivation of university students with different levels of self-esteem and aspirations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 297–311. DOI 10.35231/18186653_2022_4_297 (In Russian).

Введение

Происходящие в обществе социально-экономические, политические и организационные изменения обязывают к введению перемен в подготовку будущих специалистов. Организации XXI в. нуждаются в людях с высоким уровнем общего развития, инициативы, профессионализма и творческих способностей. Это приводит к перестройке процесса обучения в целом и каждой из его сторон, в особенности мотивационной. Поэтому внимание многих исследователей приковано к изучению мотивации студентов, поиску способов повышения интереса к учебной деятельности в вузе. Несомненно, основой успешного обучения любого студента является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности. Не менее важной составляющей профессиональной самореализации студента является уровень самооценки. От самооценки зависит высота и реалистичность целей, которые студент ставит перед собой, стратегия достижения этих целей. В проблеме исследования самооценки существуют определенные противоречия, а накопленный эмпирический материал неоднороден, существует недостаток исследований механизмов влияния уровня самооценки на личностные характеристики.

Исходя из актуальности данной темы, нами (Лебедева Е. И., Фалеева В. Э.) было проведено исследование, целью которого стало определение особенностей учебной мотивации обучающихся вуза с разным уровнем самооценки и притязаний.

Обзор литературы

Как в отечественной, так и в зарубежной литературе подходы к определению мотивации можно разделить на два направления.

1. Мотивация как совокупность факторов и мотивов, которые направляют деятельность человека (сюда входят, в частности, мотивы, потребности, намерения, цели, стремления и многое другое). К примеру, согласно схеме В. Д. Шадрикова (1982), мотивация обусловлена потребностями и целями человека, уровнем притязаний и идеалами, а также условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними умениями, знаниями, характером, способностями) и убеждениями, мировоззрением и направленностью

[300] индивида и т.п. Учитывая эти факторы, принимается решение, формируется намерение [4].

2. Мотивация как процесс, некоторое динамическое образование, стимулирующее и поддерживающее поведенческую активность на определенном уровне. Иными словами, данный подход рассматривает мотивацию как динамичное, а не как статичное образование [5].

Однако в обоих подходах мотивация по отношению к мотиву является вторичным явлением. В частности, В. А. Иванов (1985) считает, что процесс мотивации начинается с реализации мотивации. Это определение мотивации привело к пониманию мотива как предмета удовлетворения потребностей (А. Н. Леонтьев), т. е. мотив не нуждается в формировании. Нужно просто вызвать его образ в сознании человека [3]. Такие отечественные психологи, как П. К. Анохин, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, Н. А. Бернштейн, Б. Ф. Ломов, Е. П. Ильин внесли значительный вклад в исследование теории мотивации. Учеными было определено, что мотивация описывает организацию и стабильность целостной деятельности, направленной на достижение конкретной цели, целенаправленность действий.

Формирование познавательной мотивации рассматривалось в работах М. И. Воловиковой, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. М. Матюшкина и др. Мотивация поведения и её роль в формировании личности отражены в исследованиях В. Г. Асеева, В. И. Ковалева, И. А. Васильева, М. Ш. Магомед-Аминова и др. В свою очередь, проблемы мотивов, потребностей, установок и интереса индивида освещались в трудах Л. И. Божович, П. К. Анохина, А. Н. Леонтьева, А. А. Ухтомского, А. Г. Ковалева, А. Маслоу, Д. Н. Узнадзе, и др. Психология обучения, проблемы мотивации в процессе её осуществления плодотворно разрабатывалась Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. Г. Асмоловым, А. Р. Лурия, В. В. Давыдовым, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном и др.

Существующие теории мотивации можно разделить на два типа: содержательные и процессуальные. Первые основаны на выявлении внутренних мотивов (потребностей), побуждающих людей действовать определенным образом. К таким теориям относятся модели, описанные в работах

Д. Маккелланда, А. Маслоу, Г. Хекхаузена [15] и др. Процессуальные появились гораздо позже. Они основаны на описании поведения людей, с учетом их воспитания и знаний. Примерами являются: теория ожидания, теория справедливости Дж. Адамса, теория Портера-Лоулера. [9]

Таким образом, мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, которые объясняют поведение человека, стимул к его началу, активность и направленность. Мотивация затрагивает основные структурные элементы личности, тем самым делает ее изучение непростой задачей. Многомерность и сложность проблемы формирует множественность понимания ее природы, сущности, структуры и методов ее изучения.

Еще одно важную личностную характеристику – самооценку – можно определить как личностное образование, которое принимает участие в регуляции деятельности и поведения человека, как автономную особенность личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии личности и отражающий уникальность ее внутреннего мира. Самооценка отражает особенности осознания личности своих действий и поступков, целей и мотивов, умение оценивать и видеть свои способности и возможности. Также отмечается связь самооценки с уровнем притязаний. У Джеймсом была предложена формула, согласно которой самоуважение прямо пропорционально притязаниям, т.е. планируемыми успехам, которые субъект желает достичь. Наша удовлетворенность собой в жизни полностью определяется работой, которой мы себя посвящаем. Довольство собой можно определить отношением наших реальных способностей к потенциальным. В виде дроби это представляется так: числитель – наш реальный успех, а знаменатель – наши притязания [6]. В виде формулы это может быть представлено таким образом:

Самооценка = успех / притязания.

Исследования учеников К. Левина стали основой для утверждения влияния некоторых детерминант личности на уровень притязаний, главными из которых были названы мотивация и самооценка [11]. Многие отечественные психологи также указывали на важность роли мотивов в формировании уровня притязаний. Например, В. Г. Маралов считает,

[302] что связь мотивации с уровнем притязаний проявляется как в процессе достижения принятой или установленной цели, так и в процессах целеполагания. В свою очередь, М. С. Неймарк считает, что на уровень притязаний пятиклассников (в искусственном эксперименте) сильно влияет причина самоутверждения. Важным для понимания формирования уровня притязаний является мнение Л. И. Божович о том, что сами мотивы в процессе деятельности претерпевают значительные изменения, и вывод В. К. Калина о том, что в затруднительные периоды работы уровень притязаний сам начинает выполнять функцию мотива [2].

Студенческие годы, как правило, приходятся на период 18–25 лет, который, согласно Э. Эриксону, совпадает с началом периода ранней зрелости. В некоторых периодизациях данный период носит названия поздней юности, молодости, начала взрослости. Учебная деятельность становится основным видом деятельности студентов. Помимо учебы, в период различного вида практик студенты принимают непосредственное участие и в профессиональной деятельности, что оказывает существенное воздействие на их личностное становление. Создаются условия для самовоспитания. Это время, когда человеку приходится выдерживать значительные физические, интеллектуальные и волевые нагрузки.

Сложный процесс становления личностных черт в студенческие годы рассмотрен такими авторами, как Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. В. Дмитриев, и др. Как отдельную возрастную категорию студенчество выделили в 1960-е гг. в рамках социально психологического подхода, отечественной школой психологии, Б. Г. Ананьевым, который утверждал, что данный период является порой сложнейшего структурирования интеллекта [1].

В связи с профессионализацией студенческий возраст представляет собой сензитивный период для формирования специальных способностей и преобразования мотивации. Обучающийся вуза впервые сталкивается с видами деятельности, непосредственно связанными с его будущей профессией [14].

Новая социальная ситуация приводит к изменениям основных мотивационных тенденций личности студента. Осуществлен профессиональный выбор, значит актуальность

приобретают задачи по реализации своих способностей и возможностей [7]. Таким образом, в данный период времени молодые люди впервые сталкиваются с проблемой самоопределения, которая тесно связана с самооценкой. Юноши и девушки начинают вести относительно независимый образ жизни, происходит освоение профессиональных ролей, переоценка ценностей и выбор жизненных ориентиров. Исходя из реальных условий жизни, юноши и девушки адаптируются к новой социальной ситуации, преодолевая свой личностный кризис. В. Т. Лисовский акцентирует внимание на том, что это период самоанализа и самооценки. Происходит активное развитие самооценки студентов, на которую влияют новые для молодого человека условия окружающей среды [12]

В настоящее время мотивация обучения трактуется с разных точек зрения. Так, А. Б. Орлов, Т. А. Матис, А. К. Маркова под мотивом обучения понимают ориентир индивида на определенные аспекты учебной деятельности, связанные с внутренним отношением к нему. А. Г. Н. Хамедова считает, что мотивация обучения опосредуется внешними и внутренними факторами процесса побуждения субъекта к обучению с целью достижения образовательных целей [7; 10; 13]. В самом общем виде под мотивацией обучения понимается частный вид мотивации, который представляет собой средства, методы и процессы стимулирования обучающихся к продуктивной познавательной деятельности. В данной работе учебная мотивация и мотивация к обучению рассматриваются как синонимы.

Таким образом, мотивация к обучению студентов (учебная мотивация) является одной из профессионально важных личностных характеристик и определяется рядом личностных свойств, в частности таких, как самооценка и уровень притязаний,

Материалы и методы

Целью исследования стало определение особенностей мотивации обучения в вузе обучающихся с разным уровнем самооценки и притязаний. Объектом исследования выступили обучающиеся вуза дневной формы обучения, предметом исследования – мотивация обучения в вузе и самооценка. Исследование проводилось на базе ГАОУ ВО Ленинградской

304 области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», объем выборки – 72 чел. в возрасте от 18 до 25 лет (обучающиеся 1, 2 и 4 курса)

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: обучающиеся с разным уровнем самооценки имеют различия в мотивации обучения в вузе.

Основной метод эмпирического исследования – тестирование. Для выполнения поставленных целей в работе использовались следующие психодиагностические методики: «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; моторная проба Й. Шварцландера для определения уровня притязаний. Математико-статистическая обработка данных проводилась при помощи компьютерной программы для статистической обработки данных SPSS Statistics версии 26 на русском языке. Для математико-статистической обработки данных использовались следующие методы: описательный анализ (проверка на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, описательные характеристики); сравнительный анализ с использованием критерия Краскела-Уоллиса и U-критерия Манна-Уитни; корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Новизна и теоретическая значимость проведенного исследования состоит в том, что предпринята попытка комплексного изучения особенностей мотивационной сферы обучающихся. Результаты данного исследования расширяют представления о данной проблеме. Практическая значимость данной работы, обусловлена тем, что тема мотивации обучающихся является важным звеном характеристики системы образования в целом, определяет результативность этой системы. Научно обоснованное мотивирование обучающихся приводит не только к повышению психологического благополучия участников образовательного процесса, но и к улучшению качества получаемых знаний путём эффективного развития учебно-познавательных мотивов – в этом проявляется важность и значимость данного исследования с точки зрения прикладного аспекта.

Результаты исследования

По результатам диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан выборка была разделена на три группы. Согласно полученным данным, было выделено три типа самооценки студентов: завышенная, заниженная, и адекватная – все три вида присутствуют в выборке. Рассмотрим полученные данные на диаграмме рис. 1.



Рис. 1. Диаграмма распределения общего числа респондентов по уровням самооценки

Общий уровень неадекватной самооценки (завышенная и заниженная) составляет 33,3%. Завышенная и заниженная самооценка студентов является свидетельством неумения правильно оценить результаты своей деятельности; такая самооценка может оказывать серьезное влияние на поступки человека, а также может приводить к поведению, отклоняющемуся от нормы и проблемам в межличностном взаимодействии. У 9,7% студентов, была выявлена тенденция к заниженной самооценке, характеризующаяся недооцениваем себя, 23,7% студентов демонстрируют завышенную самооценку, которая указывает на личностную незрелость группы, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Большая часть студентов (66,6%) имеют адекватную самооценку, которая характеризуется реалистичными представ-

306] лениями о себе. В соответствии с показателем самооценки (адекватная, завышенная и заниженная) студенты были распределены на три соответствующие группы.

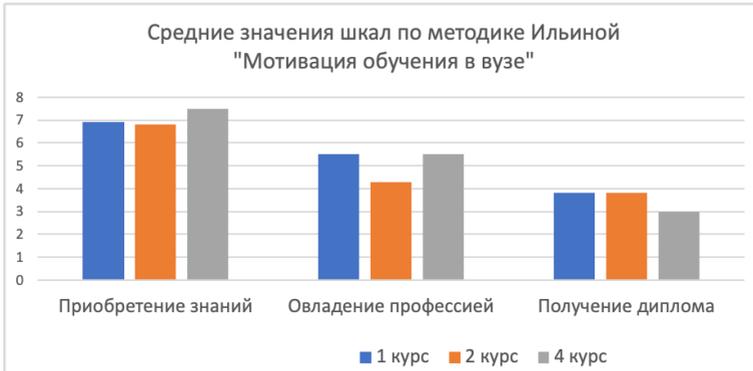


Рис. 2. Диаграмма распределения средних значений по методике «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной

Из рис. 2 можно сделать вывод о том, что респонденты 4 курса, в отличие респондентов 1 и 2 курсов, более ориентированы на приобретение знаний и овладение профессией. Из диаграммы также видно, что в целом у обучающихся факультета психологии в приоритете приобретение знаний и овладение профессией. Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентов профессии и удовлетворенности ею.

Сравнительный анализ показателей мотивации в группах с разным уровнем самооценки, произведенный с помощью H -критерия Крускала-Уоллиса показал, что существуют различия по шкале «Получение знаний» ($H=6,160$, $p<0,042$), а дальнейший анализ с применением U -критерия Манна-Уитни позволил уточнить, что значимые различия имеют респонденты с заниженной самооценкой. Это означает, что данная группа студентов, в отличие от студентов с завышенной и адекватной самооценкой, больше ориентированы на получение знаний, нежели на овладение профессией или получение диплома. Возможно, это связано с так называемым комплексом неполноценности. Иными словами, навязчивое

ощущение себя хуже других, неуверенность в себе и в своих силах студенты с заниженной самооценкой могут пытаться компенсировать получением знаний.

Результаты сравнительного анализа моторной пробы Шварцландера с применением H-критерия Крускала-Уоллиса также показал различия этого показателя в группах студентов с разным уровнем самооценки ($H=11,027$, $p<0,004$). Дальнейший анализ с применением U-критерия Манна-Уитни позволил определить статистически значимые различия между респондентами с завышенной и адекватной самооценкой, с завышенной и заниженной самооценкой. Между респондентами с адекватным и заниженным уровнем самооценки статистически значимые различия выявлены не были.

Согласно полученным данным 53% респондентов с завышенной самооценкой продемонстрировали умеренный и высокий уровень притязаний. В то же время группа респондентов с адекватной самооценкой продемонстрировала умеренный уровень притязаний (33%). Высокие результаты по данному показателю в этой группе выявлены не были. Студентам с заниженной самооценкой присущи только низкий и нереально низкий уровни притязаний. Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты с адекватной самооценкой реально оценивают собственные возможности, опираются на реальное положение дел, иными словами, им свойственны адекватные притязания в свете реальных возможностей. В свою очередь, высокий уровень притязаний возникает на фоне завышенной самооценки, может сочетаться с уверенностью в ценности собственных действий, со стремлением к самоутверждению, ответственностью, коррекцией неудач за счет собственных усилий, с наличием устойчивых жизненных планов. Комплекс неполноценности, страхи, непроработанные травмы, установки на неудачи порождают низкий уровень притязаний. У таких лиц с часто бывают неясными планы на будущее. Обычно они ориентированы на подчинение и часто проявляют беспомощность. Соответственно, неадекватность уровня притязаний может приводить к дезадаптивному поведению, неэффективности деятельности и затруднениям в межличностных отношениях. Занижение уровня притязаний, развивающееся вследствие дефицита социально значимого успеха, может вызывать

[308] снижение мотивации, неуверенность и глобальную боязнь трудностей.

Корреляционный анализ проводился при помощи непараметрического критерия – коэффициента корреляции Спирмена, так как большинство значений исследуемых шкал не соответствуют нормальному распределению. Были получены следующие результаты. Показатели уровня притязаний по методике «Моторная проба» Шварцландера находятся в положительной взаимосвязи с показателями уровня притязаний ($p=0.0060$) и самооценки ($p=0.001$) по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Соответственно, исследуя уровень притязаний, можно использовать любую из этих методик. Шкала «Приобретение знаний» находится в отрицательной взаимосвязи с уровнем притязаний ($p=0.049$). Вероятно, студенты с высоким уровнем притязаний (имеющие, как правило, высокую или завышенную самооценку) не стремятся к получению знаний по причине ощущения своего превосходства над другими.

Следовательно, мотив получения знаний в вузе различен у обучающихся с разным уровнем самооценки и притязаний.

Обсуждения и выводы

Таким образом, в ходе исследования были получены следующие выводы:

1. Путь к эффективному обучению лежит через понимание мотивации обучающегося. Изучение таких психологических особенностей студентов, как самооценка, уровень притязаний является важным условием понимания их мотивации к обучению.

2. У обучающихся вуза преобладает адекватная самооценка. По итогам исследования 66,6% респондентов имеют адекватный уровень самооценки, 23,7% – завышенный уровень самооценки, 9,7% – заниженный уровень самооценки).

3. Обучающиеся вуза с заниженной самооценкой, в отличие от обучающихся, имеющих иной показатель самооценки, больше других ориентированы на получение знаний, нежели на овладение профессией или получение диплома.

4. Уровень притязаний имеет значимые различия между группами обучающихся с высоким, адекватным и низким

уровнем самооценки. Так, 53% студентов с завышенной самооценкой продемонстрировали умеренный и высокий уровень притязаний. Студенты с адекватной самооценкой имеют умеренный уровень притязаний (33%), высокие результаты по данному показателю в этой группе выявлены не были. Студентам с заниженной самооценкой присущи только низкий и нереально низкий уровни притязаний.

Результаты проведенного исследования еще раз подтверждают необходимость психологической работы со студентами. Необходимым становится проведение психологами бесед, групповых и индивидуальных консультаций, тренинговых занятий для обучающихся с заниженным уровнем самооценки, в частности, для ориентации их не только на получение знаний, но и на овладение профессией (т.е. на более конкретную профессиональную цель). Вместе с тем, несмотря на то что получение диплома часто рассматривается как менее значимая цель, нежели овладение профессией и получение знаний, считать ее такой уж малозначимой не стоит. Иначе студент, мотивированный преимущественно получением знаний (что свойственно, как мы выяснили, обучающимся с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний), может не завершить обучение в вузе, так как может счесть полученные знания достаточными для себя, а на получение диплома и овладение профессией не претендовать. Это невыгодно и нецелесообразно не только для самого субъекта обучения, но и для вуза, и для общества в целом – время, средства и усилия, вложенные в обучение студента, оказываются потраченными впустую. Психологическая работа, направленная на коррекцию самооценки и уровня притязаний обучающихся вуза, будет способствовать становлению студентов как активных субъектов обучения, позволит определить их особенности мотивации обучения, поможет адаптироваться к требованиям социальной среды, ставить цели и задачи, способствующие наиболее полному раскрытию и развитию своих способностей.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 2017. – 247 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Академия, 2002. – 367 с.
3. Бадмаев Б. Ц. Психология: как ее изучить и усвоить. – М.: Учебная литература, 1997. – 256 с.
4. Вавилова Л. Н., Дочкин С. А., Костюк Н. В., Кузина В. М., Сахарова В. И. Мотивация обучения в профессиональном образовании: сущность, особенности, развитие: монография / под науч. ред. В. И. Сахаровой. Москва-Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2007. – 208 с.
5. Вилюнас В. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 457 с.
6. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика. – 2017. – 390 с.
7. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. – Минск, 2006. – 100 с.
8. Имедадзе И. В. Потребность и мотив в поведении человека // Человек в системе наук / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1989. – 450 с.
9. Классики менеджмента: пер с англ. / под ред. М. Уорнера. – СПб.: Питер, 2001. – 510 с.
10. Лебедева Е. И. Динамика структуры мотивации обучения студентов университета // Тенденции развития науки и образования. – Самара. – 2020. – №62-19. – С.83-87.
11. Левин К., Дембо Т., Фестингер Л., Сирс Р. Уровень притязаний / Психология мотиваций и эмоций; ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликмана. – М.: ЧеРо, 2002. – 192 с.
12. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. – Л.: ЛГУ, 1974. – 211 с.
13. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

References

1. Anan'yev, B. G. (2017) *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the problems of modern human knowledge]. Moscow: Nauka. (In Russian).
2. Asmolov, A. G. (2002) *Psikhologiya lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Psychology of personality: principles of general psychological analysis]. Moscow: Akademiya. (In Russian).
3. Badmayev, B. TS. (1997) *Psikhologiya: kak yeye izuchit' i usvoit'* [Psychology: how to study and master it]. Moscow: Uchebnaya literature. (In Russian).
4. Vavilova, L. N., Dochkin, S. A., Kostyuk, N. V., Kuzina, V. M., Sakharova, V. I. (2007) *Motivatsiya obucheniya v professional'nom obrazovanii: sushchnost', osobennosti, razvitiye* [Learning motivation in vocational education: essence, features, development]. Moscow-Kemerovo: GOU «KRIRPO». (In Russian).
5. Vilyunas, V. (2006) *Psikhologiya razvitiya motivatsii* [Psychology of motivation development]. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
6. Dzheymys, U. (2017) *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
7. Zakharova, A. V. (2007) *Psikhologiya formirovaniya samoootsenki* [Psychology of self-esteem formation]. Minsk. (In Russian).
8. Imedadze, I. V. (1989) *Potrebnost' i motiv v povedenii cheloveka* [Need and motive in human behavior]. *Chelovek v sisteme nauk* [Man in the system of sciences]. Moscow. (In Russian).
9. Klassiki menedzhmenta (2001) [Management classics]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
10. Lebedeva, Ye. I. (2020) *Dinamika struktury motivatsii obucheniya studentov universiteta* [Dynamics of the structure of motivation for teaching university students]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya – Trends in the development of science and education*. Samara. Vol 62–19. Pp. 83–87. (In Russian).

11. Levin, K., Dembo, T., Festinger, L., Sirs, R. (2002) Uroven' prityazaniy [Level of claims]. *Psikhologiya motivatsiy i emotsiy – Psychology of motivations and emotions*. Moscow: CHeRO. (In Russian).

12. Lisovskiy, V. T., Dmitriev, A. V. (1974) *Lichnost' studenta* [Student personality]. Leningrad: LGU. (In Russian).

13. Markova, A. K. i dr. (2010) *Formirovaniye motivatsii ucheniya: Kniga dlya uchitelya* [Formation of learning motivation: A book for teachers]. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russian).

14. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuylov, G. M. (2002) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow: Institut Psikhoterapii. (In Russian).

15. Khekkhauzen, KH. (2003) *Motivatsiya i deyatel'nost'* [Motivation and activity]. St. Petersburg, Moscow: Smysl. (In Russian).

Об авторе

Лебедева Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2203-8742, e-mail: e.lebedeva@lengu.ru

About the author

Elena I. Lebedeva, Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2203-8742, e-mail: e.lebedeva@lengu.ru

Поступила в редакцию: 02.11.2022

Принята к публикации: 24.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 02 November 2022

Accepted: 24 November 2022

Published: 29 December 2022



Адаптационные механизмы личности и профессиональное выгорание учителей общеобразовательных организаций

А. Г. Маклаков, В. Г. Панкратова

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

Введение. В статье приведены результаты исследования психологических характеристик личности, которые могут обуславливать профессиональное выгорание учителей общеобразовательных организаций. Рассматривается возникновение профессионального выгорания как признак осложнения процесса адаптации. Предполагается, что уровень развития адаптационных способностей учителя в определенной степени обуславливает вероятность возникновения у него профессионального выгорания. Результаты проведенного исследования показывают, что недостаточный уровень развития адаптационного потенциала личности учителя является одной из предпосылок возникновения профессионального выгорания.

Феномен профессионального выгорания проявляется в обширном спектре профессий, а его последствия сказываются на профессиональном здоровье работников, их трудовой мотивации, производительности труда и т.д. Поэтому с проблемой профессионального выгорания сотрудников сталкиваются многие руководители организаций, в том числе и образовательных. Современная профессиональная деятельность учителя характеризуется постоянным изменением условий выполнения профессиональных обязанностей, что сопряжено с непрерывным увеличением нагрузок на их психические адаптационные механизмы. В контексте данного исследования возникновение профессионального выгорания рассматривалось как результат осложнения процесса адаптации. Поэтому и гипотеза данного исследования состояла в предположении, что недостаточный уровень развития адаптационного потенциала человека, в частности учителя, является одной из основных предпосылок к возникновению профессионального выгорания.

Материалы и методы. В ходе психологического исследования были использованы следующие методы: опросник выгорания (Maslach Burnout Inventory, MBI, под адаптацией Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2001). Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным; методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.); методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В. В. Сняевский,

В. А. Федорошин), Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной; Личностный опросник Айзенка ЕРІ. Для сравнительного анализа учителей общеобразовательных организаций с высоким и низким уровнем профессионального выгорания был использован t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона).

Результаты исследования. Исследование проводилось в нескольких общеобразовательных организациях Волосовского муниципального района. Всего были изучены личностные особенности 80 учителей образовательных организаций района, с различным стажем педагогической деятельности. Результаты проведенного исследования, представленные в статье, доказывают, что недостаточный уровень развития адаптационного потенциала личности учителя является одной из предпосылок возникновения профессионального выгорания.

Обсуждение и выводы. Полученные данные позволяют говорить о том, что формирование профессионального выгорания является одним из составляющих процесса адаптации к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности, что свойственно для настоящего времени. Далеко не все учителя общеобразовательных организаций в состоянии самостоятельно справиться со значительными психоэмоциональными нагрузками, вызванными изменениями условий трудовой деятельности или новыми требованиями к осуществлению профессиональных обязанностей учителя. При этом не вызывает сомнения, что, в первую очередь, подобные проблемы возникают у учителей с низким уровнем развития адаптационного потенциала. С течением времени возникшие осложнения в адаптации к условиям профессиональной деятельности будут требовать от учителя все больших физических и психических затрат для эффективного решения текущих профессиональных задач. В результате у данной категории педагогов постепенно начинают появляться признаки профессионального выгорания, которые со временем перерастают в симптомокомплекс.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, адаптация к условиям профессиональной деятельности, адаптационный потенциал личности.

Для цитирования: Маклаков А. Г., Панкратова В. Г. Адаптационные механизмы личности и профессиональное выгорание учителей общеобразовательных организаций // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 312–331. DOI 10.35231/18186653_2022_4_312

Original article
UDC 159.9.072.43
DOI 10.35231/18186653_2022_4_312

Adaptation mechanisms of the personality and professional burnout of the teachers

Anatolii G. Maklakov, Valeriya G. Pankratova

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

Introduction. The article presents the results of a study of the psychological characteristics of a person, which can cause professional burnout of teachers in general education organizations. The article considers the occurrence of professional burnout as a sign of complications in the adaptation process. Therefore, one of the hypotheses of this study was the assumption that the level of development of the teacher's adaptive abilities to a certain extent determine the likelihood of professional burnout.

The results of the study presented in the article prove that the insufficient level of development of the adaptive potential of the teacher's personality is one of the prerequisites for the occurrence of professional burnout.

The phenomenon of professional burnout manifests itself in a wide range of professions, and its consequences affect the professional health of employees, their work motivation, labor productivity, etc. Therefore, a significant number of heads of organizations, including educational organizations, face the problem of professional burnout of employees.

The modern professional activity of a teacher is characterized by a constant change in the conditions for performing professional duties, which are associated with a continuous increase in the load on their mental adaptation mechanisms.

In the context of this study, the occurrence of professional burnout was considered as a result of complications in the adaptation process. Therefore, the hypothesis of this study was the assumption that the insufficient level of development of the adaptive potential of a person, in particular a teacher, is one of the main prerequisites for the occurrence of professional burnout.

Materials and methods. In the course of the psychological study, the following methods were used: a burnout questionnaire (Maslach Burnout Inventory, MBI, adapted by N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova, 2001), a multi-level personality questionnaire "Adaptiveness" developed by A. G. Maklakov and S. V. Chermyanin, the method "Integral satisfaction with work" Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G.M., the method "Communicative and organizational inclinations" V. V. Sinyavsky, V. A. Fedoroshin (KOS), R. Cattell's 16PF multifactorial personality questionnaire, a method for diagnosing social and psychological atti-

tudes of a person in the motivational and need sphere O. F. Potemkina, Eysenck Personality Questionnaire EPI.

For a comparative analysis of general education organizations teachers with high and low levels of professional burnout, we used Student's t-test, correlation analysis (r-Pearson correlation coefficient).

Results. The study was conducted on the basis of the Volosovsky municipal district, in several educational organizations of the district. In total, the personal characteristics of 80 teachers of educational organizations of the district, with different experience in teaching, were studied. The results of the study presented in the article prove that the insufficient level of development of the adaptive potential of the teacher's personality is one of the prerequisites for the occurrence of professional burnout.

Discussion and conclusion. The data obtained allow us to say that the formation of professional burnout is one of the components of the process of adaptation to the constantly changing conditions of professional activity, which is typical for the present. Not all teachers of general education organizations are able to independently cope with significant psycho-emotional stress caused by changes in working conditions or new requirements for the implementation of the professional duties of a teacher. At the same time, there is no doubt that, first of all, such problems arise in teachers with a low level of development of adaptive potential. Over time, the complications that have arisen in adapting to the conditions of professional activity will require the teacher to increase physical and mental costs in order to effectively solve current professional problems. As a result, this category of teachers gradually begins to show signs of professional burnout, which eventually develop into a symptom complex.

Key words: professional burnout, adaptation to the conditions of professional activity, adaptive potential of the individual.

For citation: Maklakov, A. G., Pankratova, V. G. (2022) Adaptacionnye mekhanizmy lichnosti i professional'noe vygoranie uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij [Adaptation mechanisms of the personality and professional burnout of the teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 312–331. DOI 10.35231/18186653_2022_4_312 (In Russian).

Введение

Феномен профессионального выгорания проявляется в обширном спектре профессий, а его последствия сказываются на профессиональном здоровье работников, их трудовой мотивации, производительности труда и т.д. [8]. Следовательно, с проблемой профессионального выгорания сотрудников сталкиваются многие руководители организаций, в том числе и образовательных.

Профессиональное выгорание (ПВ) это – субъектно-личностный дезадаптационный синдром, проявляющийся в нарушении оптимального функционирования личности как субъекта деятельности. Данные изменения носят, как правило, дезадаптивно-разрушающий характер, отрицательно сказываются на деловых и межличностных отношениях и коммуникациях в организационной среде, проявляются в снижении удовлетворенности самореализацией в профессии, самоактуализации в других сферах жизни, а при высокой выраженности – в ухудшении психосоматического самочувствия [3].

Профессию учителя, его деятельность в силу своей специфики относят к группе риска в отношении вероятности возникновения профессионального выгорания, а возрастание требований к уровню профессиональной подготовки и личности учителя, обусловленные современными трансформациями в системе образования, не только увеличивают психоэмоциональные нагрузки, но и повышают степень риска возникновения профессионального выгорания у учителей. Все вышесказанное определяет необходимость систематического изучения факторов, оказывающих негативное воздействие на профессиональное здоровье и профессиональное долголетие педагога [5; 9].

Современная профессиональная деятельность учителя характеризуется постоянным изменением условий выполнения профессиональных обязанностей, что сопряжено с непрерывным увеличением нагрузок на их психические адаптационные механизмы. Ю. А. Александровский отмечает, что система психической адаптации динамична и всегда находится в развитии. Уровень развития адаптационных способностей человека, по Ю. А. Александровскому, формируется в течение жизни и определяется различными факторами: особенностями

ми личности, объемом и характером приобретенных знаний, направленностью интересов, своеобразием эмоционально-волевых качеств, моральных установок [1].

Также Ю. А. Александровский ввел понятие «барьер психической адаптации», определяя его как строго индивидуальное для каждого человека функционально-динамическое образование, базирующееся на двух основах: биологической и социальной. «Адаптационный барьер» – это, в первую очередь, определенная система, причем эта система весьма динамична. В частности, при состоянии психической напряженности для восстановления полноценного функционирования адаптационного барьера задействуются все возможные резервы других систем организма человека. Чем выше давление среды на человека, и в первую очередь на его психику, тем выше и напряжение адаптационного барьера. С продолжением увеличения нагрузки напряжение барьера психической адаптации возрастает, приближаясь к индивидуальной критической величине, при этом человек для выполнения деятельности задействует все больше и больше ресурсов, которые далеко небезграничны.

Увеличение психоэмоциональных нагрузок, достигших предельных для конкретного человека величин, как правило, приводит к перенапряжению адаптационного барьера, что проявляется в появлении признаков перенапряжения и переутомления у человека. Если же давление на барьер усиливается и дальше, и все его резервные возможности оказываются исчерпанными, то происходит надрыв адаптационного барьера, что сопровождается снижением активности и ухудшением показателей деятельности, появлением новых форм приспособительных и защитных реакций, возникновением невротических расстройств и различных психосоматических нарушений [2].

Можно полагать, что процесс адаптации – явление многоаспектное. С одной стороны, условия деятельности и требования, которые предъявляются к человеку: уровню его профессиональной подготовки, личностным качествам. С другой стороны, сам человек со своими потенциальными возможностями. Соответственно, когда требования условий деятельности превышают потенциальные возможности человека,

318

возникает перенапряжение систем психической адаптации, адаптационный барьер разрушается и происходит срыв адаптационного процесса. Поэтому одним из наиболее важных условий успешной адаптации является наличие у человека необходимых адаптационных ресурсов, наличие соответствующего адаптационного потенциала личности [6].

В контексте данного исследования возникновение профессионального выгорания рассматривалось как результат осложнения процесса адаптации. Поэтому и гипотеза данного исследования состояла в предположении, что недостаточный уровень развития адаптационного потенциала человека, в частности учителя, является одной из основных предпосылок к возникновению профессионального выгорания.

Материалы и методы

В ходе психологического исследования были использованы следующие методы: опросник выгорания (Maslach Burnout Inventory, MBI, под адаптацией Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2001); Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным; методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.); методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В. В. Синявский, В. А. Федорошин); Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной; Личностный опросник Айзенка ЕРІ.

Для сравнительного анализа учителей общеобразовательных организаций с высоким и низким уровнем профессионального выгорания был использован t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона).

Результаты исследования

Исследование проводилось в нескольких общеобразовательных организациях Волосовского муниципального района. Всего были изучены личностные особенности 80 учителей образовательных организаций, с различным стажем

педагогической деятельности. На основании результатов проведенного эмпирического исследования с использованием опросника выгорания (Maslach Burnout Inventory, MBI, под адаптацией Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2001), была выделена группа учителей с признаками профессионального выгорания. Результаты данного этапа диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1
Различия по выраженности признаков профессионального выгорания между учителями общеобразовательных организаций

Шкала	Учителя с низким уровнем выгорания	Учителя с высоким уровнем выгорания	Значение t-критерия
ЭИ	1,25±0,44	2,97±1,03	8,21***
Деп	1,17±0,38	3,23±1,33	8,10***
ПУ	1,17±0,38	2,67±0,92	8,09***
ИПВ	3,58±0,50	8,87±2,21	12,7***

Примечания:

1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения уровней достоверности:
* - $p < 0,05$
** - $p < 0,01$
*** - $p < 0,001$
3. ЭИ – эмоциональное истощение, Деп – деперсонализация, ПУ – профессиональная успешность, ИПВ – интегральный показатель выгорания.

Далее в ходе исследования было проведено сравнение результатов психодиагностического обследования учителей из групп с высоким и низким уровнем профессионального выгорания. В табл. 2 представлены результаты выполнения учителями теста 16PF.

Таблица 2
Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по факторам теста 16PF

Шкала	Учителя с низким уровнем выгорания	Учителя с высоким уровнем выгорания	Значение t-критерия
Фактор А	5,92±1,59	4,87±1,78	2,29*
Фактор С	8,42±1,89	5,57±1,31	6,29***
Фактор F	7,00±1,72	5,37±1,75	3,44**
Фактор Н	8,00±1,18	4,73±1,66	8,44***
Фактор L	3,25±1,62	4,33±2,09	2,14*

320

Фактор N	5,08±1,35	6,20±2,54	2,07*
Фактор O	4,98±2,31	6,61±1,38	4,72***
Фактор Q4	2,67±2,01	5,17±1,62	4,93***
Фактор F1	2,54±1,81	5,43±1,91	8,21***
Фактор F2	7,88±1,17	5,06±2,07	6,32***

Примечания:

1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения уровней достоверности:
* - $p < 0,05$
** - $p < 0,01$
*** - $p < 0,001$
3. Фактор А: замкнутость-общительность, фактор С: эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность, фактор F: сдержанность-экспрессивность, фактор Н: робость-смелость, фактор L: подозрительность-доверчивость, фактор N: прямолинейность-проницательность, фактор O: спокойствие-тревожность, фактор Q4: расслабленность-эмоциональная напряженность, фактор F1: низкая тревожность-высокая тревожность, фактор F2: интроверсия-экстраверсия.

Как следует из табл. 2, были выявлены существенные различия в личностных особенностях учителей с высоким и низким уровнем выгорания. К примеру, имеются существенные различия по фактору А (замкнутость-общительность), что свидетельствует о том, что учителя с высоким уровнем выгорания менее общительны, способны к установлению непосредственных межличностных контактов, чем их коллеги с низким уровнем выгорания. Также имеются существенные различия по фактору С (эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность), т. е. учителя с высоким уровнем выгорания обладают меньшей эмоциональной стабильностью. Присутствуют различия по фактору F (сдержанность-экспрессивность), это обозначает более эмоционально окрашенный и динамичный процесс общения у учителей с низким уровнем выгорания. Еще одним существенным различием стал фактор Н (робость-смелость), что свидетельствует о более высокой степени активности в социальных контактах у учителей с низким уровнем выгорания, чем с высоким. Выявлены различия по фактору L (подозрительность-доверчивость), т. е. учителя с низким уровнем выгорания эмоционально более открыты во взаимоотношениях с другими людьми, тогда как учителя с высоким уровнем выгорания более эмоционально напряжены и закрыты. Кроме этого, присутствуют существенные различия по фактору N (прямолинейность-проницательность), и таким образом, учителя с высоким уровнем выгорания об-

ладают большим тактическим мастерством, дипломатичностью, по сравнению с учителями с низким уровнем выгорания, которые в свою очередь во взаимоотношениях с людьми более бесхитростны и естественны, непосредственны и эмоциональны. Еще одним фактором, имеющим различия, является фактор О (спокойствие-тревожность), это говорит о том, учителя с высоким уровнем выгорания чувствуют большую неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряют присутствие духа, подвержены настроению, переживают неудачи как внутренний конфликт, тогда как учителя с низким уровнем выгорания более уверены в себе, способны «управлять своими неудачами», более жизнерадостны. Кроме этого, были выявлены существенные различия по фактору Q4 (расслабленность-эмоциональная напряженность), что говорит о более высокой степени напряжения в процессе деятельности у учителей с высоким уровнем выгорания. Также имеет различия фактор F1 (низкая тревожность-высокая тревожность), т. е. учителя с высоким уровнем выгорания отмечают более высокую степень тревожности, чем их коллеги с низким уровнем выгорания. Были выявлены различия и по фактору F2 (интроверсия-экстраверсия), что обозначает большую социальную контактность учителей с низким уровнем выгорания.

Подводя итог сравнения личностных особенностей учителей по различным факторам, следует отметить, что учителя с высоким уровнем выгорания можно охарактеризовать как менее общительного, имеющего трудности с установлением эмоциональных контактов, более эмоционально нестабильного, более закрытого, дипломатичного, испытывающего значительное напряжение в процессе деятельности, более подверженного настроению и переживающего неудачу как внутренний конфликт, испытывающего большую тревогу в процессе деятельности, по сравнению с учителем с низким уровнем выгорания.

Далее было проведено сравнение результатов выполнения учителями методики «Интегральная удовлетворенность трудом» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.) Результаты сравнительного анализа по данной методике представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по методике «Интегральная удовлетворенность трудом»

Шкала	Учителя с низким уровнем выгорания	Учителя с высоким уровнем выгорания	Значение t-критерия
Удовлетворенность достижениями	3,75±0,44	3,17±0,70	3,73***
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	5,67±0,87	4,47±0,78	5,29***
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	5,50±0,78	4,37±1,07	4,51***
Уровень притязаний	1,50±1,28	2,2±1,03	2,17*
Профессиональная ответственность	1,50±0,66	0,63±0,61	4,94***
ОУТ	20,5±2,33	17,97±3,41	3,23**

Примечания:

1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения уровней достоверности:
* - $p < 0,05$
** - $p < 0,01$
*** - $p < 0,001$
3. ОУТ – общая удовлетворенность трудом.

Как следует из табл. 3, были выявлены существенные различия в степени удовлетворенности достижениями в профессиональной деятельности, степени удовлетворенности во взаимоотношениях с сотрудниками, степени удовлетворенности во взаимоотношениях с руководством, уровне притязаний, профессиональной ответственности, общей удовлетворенности трудом, включающей все это компоненты. Данные результаты свидетельствуют о том, что учителя с высоким уровнем выгорания имеют меньшую удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, включающей в себя удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, удовлетворенность достижениями в работе, меньшую профессиональную ответственность, по сравнению с учителями с низким уровнем выгорания. Однако необходимо ответить наличие более высокого уровня притязаний у учителей с высоким уровнем выгорания.

Далее было проведено сравнение результатов выполнения учителями тестов «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Сиявский), Личностный опросник Г. Ай-

зенка EPI. Результаты сравнительного анализа по данной методике представлены в табл. 4.

Таблица 4
Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по шкалам тестов Г. Айзенка и КОС-2

Шкала	Учителя с низким уровнем выгорания	Учителя с высоким уровнем выгорания	Значение t-критерия
Экстраверсия-Интроверсия	13,5±3,51	9,73±4,02	3,67***
Нейротизм	9,25±3,89	14,10±3,58	4,71***
Коммуникативные склонности	0,71±0,25	0,39±0,21	5,06***
Организаторские склонности	0,70±0,21	0,51±0,14	3,84***

Примечания:

1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения уровней достоверности:
* - $p < 0,05$
** - $p < 0,01$
*** - $p < 0,001$

Как следует из табл. 4, были выявлены существенные различия по показателям экстраверсия-интроверсия и нейротизм, т. е. учителя с высоким уровнем выгорания имеют меньшую экстравертированность (общительность, потребность в контактах, обращенность индивида вовне) и большую эмоциональную неустойчивость, чем учителя с низким уровнем выгорания.

Существенные различия выявлены в коммуникативных и организаторских склонностях учителей, что свидетельствует о том, что учителя с низким уровнем выгорания имеют более высокие коммуникативные и организаторские склонности, по сравнению с учителями с высоким уровнем выгорания. Деятельность учителя предполагает высокий уровень коммуникативных и организаторских умений. Сталкиваясь с различными профессиональными проблемными ситуациями учителя проявляют свои организаторские и коммуникативные умения и уровень развития этих способностей, несомненно, влияет на эффективность всей деятельности учителя и его психологическое здоровье.

Впоследствии, было проведено сравнение результатов выполнения педагогами методики диагностики социаль-

но-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. Итоги сравнительного анализа по данной методике представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по шкалам методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной

Шкала	Учителя с низким уровнем выгорания	Учителя с высоким уровнем выгорания	Значение t-критерия
Установка на процесс	4,92±1,79	6,97±1,81	4,16***
Установка на результат	5,72±1,62	4,67±1,58	2,46*
Установка на деньги	2,00±1,10	2,73±1,28	2,25*
Установка на свободу	5,50±1,21	4,47±1,36	2,95**

Примечания:

1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения уровней достоверности:
* - $p < 0,05$
** - $p < 0,01$
*** - $p < 0,001$

Как следует из табл. 5, были выявлены различия в мотивационно-потребностной сфере учителей, а именно в степени выраженности социально-психологических установок на процесс, результат, свободу, деньги.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для учителей с высоким уровнем выгорания более важны мотив ориентации на процесс (интерес к делу, а для достижения результата работы требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть) и на деньги (стремление к увеличению собственного благосостояния). В свою очередь, для учителей с низким уровнем выгорания более характерны мотив ориентации на результат (достижение результата своей деятельности вопреки всему) и мотив ориентации на свободу (отстаивание своей независимости).

Далее было проведено сравнение результатов выполнения педагогами теста Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанного А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным. Результаты сравнительного анализа по данной методике представлены в табл. 6.

Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по шкалам теста МЛО «Адаптивность»

Шкала	Учителя с низким уровнем выгорания	Учителя с высоким уровнем выгорания	Значение t-критерия
ЛАП	5,83±2,39	2,00±0,95	7,41***
ПР	6,58±2,31	2,60±1,27	7,59***
КП	6,25±1,45	3,60±1,01	7,61***

Примечания:

1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения уровней достоверности:
* – $p < 0,05$
** – $p < 0,01$
*** – $p < 0,001$
3. ПР – поведенческая регуляция, КП – коммуникативный потенциал, ЛАП – личностный адаптационный потенциал.

Как следует из табл. 6, учителя с высоким уровнем выгорания имеют более низкие результаты по таким личностным показателям, как личностный адаптационный потенциал ($t=7,41$ при $p < 0,001$), коммуникативный потенциал ($t=7,61$ при $p < 0,001$), поведенческая регуляция ($t=7,59$ при $p < 0,001$), по сравнению с учителями с низким уровнем выгорания. Данные результаты говорят о том, что учителя с низким уровнем выгорания имеют более высокую нервно-психическую устойчивость и поведенческую регуляцию, более высокую адекватную самооценку, более высокий уровень коммуникативных способностей, меньшую конфликтность, чем учителя с высоким уровнем выгорания.

Стоит отметить, что учителя с высоким уровнем профессионального выгорания относятся к третьей группе (удовлетворительной адаптации) и четвертой группе (сниженной адаптации) адаптационных способностей личности по тесту МЛО «Адаптивность», тогда как учителя с низким уровнем адаптации относятся к первой и второй группе (хороших адаптационных способностей) и третьей группе (удовлетворительной адаптации) [7].

Как следует из табл. 7, были выявлены обратные взаимосвязи показателя степени выгорания и целого ряда психологических характеристик. Обращает на себя внимание тот факт, что наиболее значимые корреляции обнаруживаются в отношении шкал теста МЛО «Адаптивность». В отношении

326] интегральной шкалы ЛАП коэффициент корреляции составляет $-0,66$ при $p < 0,001$. Для шкалы ПР (поведенческой регуляции) $r = -0,73$ при $p < 0,001$, а для шкалы КП (коммуникативного потенциала) $r = -0,61$ при $p < 0,001$. Таким образом, чем ниже показатели развития личностного адаптационного потенциала, поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала у педагогов, тем выше показатель их профессионального выгорания и наоборот.

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа связей показателя степени выгорания учителей с их личностными, демографическими и некоторыми социальными характеристиками

Признак	Балл ИПВ	Уровень достоверности
Возраст	0,30	$p < 0,01$
Фактор А	-0,43	$p < 0,001$
Фактор С	-0,60	$p < 0,001$
Фактор F	-0,40	$p < 0,001$
Фактор H	-0,68	$p < 0,001$
Фактор I	-0,37	$p < 0,001$
Фактор L	0,36	$p < 0,001$
Фактор M	0,30	$p < 0,001$
Фактор N	0,43	$p < 0,001$
Фактор O	0,50	$p < 0,001$
Фактор Q2	0,38	$p < 0,001$
Фактор Q4	0,48	$p < 0,001$
Фактор F1	0,62	$p < 0,001$
Фактор F2	-0,64	$p < 0,001$
Фактор F3	0,33	$p < 0,01$
Экстраверсия-интроверсия	-0,42	$p < 0,001$
Нейротизм	0,53	$p < 0,001$
Коммуникативные склонности	-0,65	$p < 0,001$
Организаторские склонности	-0,48	$p < 0,001$
Удовлетворенность достижениями	-0,31	$p < 0,01$
Удовлетворенность взаимоотношения с сотрудниками	-0,58	$p < 0,001$
Удовлетворенность взаимоотношения с руководством	-0,33	$p < 0,01$
Удовлетворенность условиями труда	-0,36	$p < 0,001$
Профессиональная ответственность	-0,47	$p < 0,001$

ОУТ	-0,35	$p < 0,01$
ЛАП	-0,66	$p < 0,001$
ПР	-0,73	$p < 0,001$
КП	-0,61	$p < 0,001$
Социально-психологическая установка на процесс	0,40	$p < 0,001$
Социально-психологическая установка на свободу	-0,36	$p < 0,001$

Примечания:

ПР – поведенческая регуляция, КП – коммуникативный потенциал, ЛАП – личный адаптационный потенциал, ЭИ – эмоциональное истощение, ПУ – профессиональная успешность, ИПВ – интегральный показатель выгорания, ОУТ – общая удовлетворенность трудом, фактор А: замкнутость-общительность, фактор С: эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность, фактор F: сдержанность-экспрессивность, фактор Н: смелость-робость, факкойствие-тревожность, фактор Q2: конформизм-нонконформизм, фактор Q4: расслабленность-эмоциональная напряженность, фактор F1: низкая тревожность-высокая тревожность, фактор F2: интроверсия-экстраверсия, фактор F3: чувствительность-уравновешенность.

Объективность данного утверждения подтверждается результатами корреляционного анализа признаков выгорания со шкалами других тестов. То, что педагоги с низким уровнем развития поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости находятся в группе риска возникновения профессионального выгорания говорит то, что с интегральной шкалой оценки выраженности признаков профессионального выгорания коррелируют: факторы С, Н, F1 теста 16PF. Именно данные факторы косвенно характеризуют уровень развития поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости. То, что педагоги с низким уровнем развития коммуникативного потенциала предрасположены к возникновению профессионального выгорания говорят корреляции интегральной шкалы оценки выраженности признаков профессионального выгорания со шкалами коммуникативные способности (тест КОС-2), удовлетворенность взаимодействием с сотрудниками (методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Фетишкин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.) с фактором F2.

Таким образом, данные, представленные в табл. 7 подтверждают выдвинутую в данном исследовании гипотезу о том, что уровень развития адаптационного потенциала человека, в частности учителя, в значительной степени определяет вероятность возникновения у него профессионального выгорания.

Далее в ходе исследования была проанализирована зависимость стажа работы учителем и выраженности признаков профессионального выгорания (табл. 8).

Процентное соотношение учителей с признаками профессионального выгорания с различным стажем работы

Стаж работы педагогом	Процент лиц с признаками профессионального выгорания
Небольшой стаж работы (до 7 лет)	40%
Средний стаж работы (от 8 до 15 лет)	13,33%
Большой стаж работы (больше 16 лет)	46,67%

Как следует из табл. 8, зависимость стажа работы учителем и выраженности признаков профессионального выгорания не выявлена, однако, присутствует тенденция к наличию выраженности признаков выгорания у учителей с небольшим и большим стажем работы.

Данные результаты могут быть связаны с тем, что учителя с небольшим стажем работы испытывают трудности адаптации к профессиональной деятельности, в связи с несформированными профессионально важными качествами и неудовлетворенностью условиями труда. Можно предположить, что осложнения в адаптации к условиям профессиональной деятельности способствуют формированию профессионального выгорания, первые признаки которого уже начинают проявляться на начальных этапах профессиональной деятельности. Вероятно, в последующем у данной категории учителей признаки профессионального выгорания будут все более заметны, а выполнение профессиональных обязанностей будет требовать значительных ресурсов, что может привести к отказу от занятия своей профессиональной деятельностью. Можно полагать, что если учитель не откажется от своей профессиональной деятельности, то признаки профессионального выгорания будут только усиливаться.

Вероятно, именно данное обстоятельство обуславливает наличие уже не признаков, а именно симптомов профессионального выгорания у учителей с большим стажем работы. При этом надо иметь в виду, что в процессе возрастных изменений у многих людей адаптационные способности снижаются. Данное обстоятельство может быть еще одним фактором возникновения признаков профессионального выгорания у педагогов старшей возрастной группы.

Выводы

В настоящее время не существует единой точки зрения на механизмы формирования профессионального выгорания. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что существует две основные причины возникновения данного феномена у учителей общеобразовательных организаций:

1) внешние условия, в которых находится человек и, которые, однозначно отражаются на его личности, так как любая профессиональная деятельность отражается на личности человека;

2) личностные характеристики самого учителя.

Полученные данные позволяют говорить о том, что формирование профессионального выгорания является одним из составляющих процесса адаптации к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности, что свойственно для настоящего времени. Далеко не все учителя общеобразовательных организаций в состоянии самостоятельно справиться со значительными психоэмоциональными нагрузками, вызванными изменениями условий трудовой деятельности или новыми требованиями к осуществлению профессиональных обязанностей учителя. При этом не вызывает сомнения, что, в первую очередь, подобные проблемы возникают у учителей с низким уровнем развития адаптационного потенциала. С течением времени возникшие осложнения в адаптации к условиям профессиональной деятельности будут требовать от учителя все больших физических и психических затрат для эффективного решения текущих профессиональных задач. В результате у данной категории педагогов постепенно начинают появляться признаки профессионального выгорания, которые со временем перерастают в симптомокомплекс.

Основными мероприятиями по профилактике профессионального выгорания у учителей общеобразовательных организаций могут выступать:

1) выявление группы риска по возникновению и развитию профессионального выгорания. С этой целью могут быть использованы психодиагностические мероприятия, построенные на принципах профессионального психологического отбора. В результате мониторинга уровня развития профес-

330

сионально важных качеств можно получить прогностические оценки вероятности развития профессионального выгорания у конкретного учителя в процессе выполнения им профессиональных обязанностей;

2) оценка психологической безопасности социальной среды образовательных организаций в отношении педагогического состава. На основе изучения системы взаимоотношений в коллективе, можно наметить ряд мероприятий, направленных на улучшение морально-психологического климата в коллективе;

3) оказание психологической помощи в виде коррекционных психологических мероприятий, психологических тренингов и консультаций с учителями, обладающими высокой предрасположенностью к профессиональному выгоранию.

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М., 1976. – 272 с.
2. Богомолов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13. – № 1. – С. 67–73.
3. Величковская С. Б. Проблемы развития профессионального выгорания. Синдром выгорания у преподавателей иностранного языка // Психологические и педагогические проблемы развития образования: вестн. Моск. гос. лингвистического ун-та. – 2004. – Вып. 484. – С. 8–14.
4. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 169 с.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
6. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1.
7. Маклаков А. Г., Чермянина С. В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) // Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2006. – С. 549–673.
8. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 363 с.
9. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. № 3. – С. 85–95.

References

1. Aleksandrovskiy, Y. A. (1976) *Sostoyaniya psicheskoy dezadaptatsii i ih kompensaciya* [States of mental maladjustment and their compensation]. Moscow. (In Russian).
2. Bogomolov, A.M. (2008) *Lichnostnyj adaptacionnyj potencial v kontekste sistemnogo analiza* [Personal adaptive potential in the context of system analysis]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. Vol. 13. No. 1. Pp. 67–73. (In Russian).

3. Velichkovskaya, S. B. (2004) Problemy razvitiya professional'nogo vygoraniya. Cindrom vygoraniya u prepodavatelej inostrannogo yazyka [Problems of development of professional burnout. Burnout syndrome among foreign language teachers]. *Psixologicheskie i pedagogicheskie problemy razvitiya obrazovaniya: vестnik Mockovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta – Psychological and pedagogical problems of the development of education: Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. Vol. 484. Pp. 8–14. (In Russian).

4. Vodopyanova, N. E. (2011) *Profilaktika i korrekciya cindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika* [Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice]. Saint Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russian).

5. Vodopyanova, N. E. (2005) *Cindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Saint Petersburg: Peter. (In Russian).

6. Maklakov, A. G. (2001) Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psixologičeskij žurnal – Psychological journal*. Vol. 22. No. 1. (In Russian).

7. Maklakov, A. G. (2006) *Praktičeskaya psixodiagnostika: metodiki i testy: učebnoe posobie red. i sost. D. YA. Rajgorodskij* [Practical psychodiagnostics: methods and tests: textbook/ ed. and coct. D. Ya. Raigorodsky]. Camara: BAXRAX-M. (In Russian).

8. Orel, V. E. (2005) *Cindrom psixičeskogo vygoraniya lichnosti* [Psychic burnout syndrome]. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russian).

9. Ronginskaya, T. I. (2002) *Cindrom vygoraniya v social'nyx professiyax* [Burnout syndrome in social professions]. *Psixologičeskij žurnal – Psychological journal*. Vol. 23. No. 3. Pp. 85–95. (In Russian).

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Маклаков Анатолий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mag304@mail.ru

Панкратова Валерия Геннадьевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9086-4651, e-mail: lera212az92@mail.ru

About the author

Anatolii G. Maklakov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: mag304@mail.ru

Valeriya G. Pankratova, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9086-4651, e-mail: lera212az92@mail.ru

Поступила в редакцию: 22.10.2022

Принята к публикации: 03.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 22 October 2022

Accepted: 03 November 2022

Published: 29 December 2022

Научная статья
УДК 159.9.072.5
DOI 10.35231/18186653_2022_4_332



Системный подход к исследованию индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента

Н. Н. Веребчан

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

Введение. В статье рассматриваются сущность и применение системного подхода как методологической ориентации к исследованию индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента. Анализируется феномен «перфекционизма», его современные теоретические подходы и индивидуально-психологические детерминанты развития.

Материалы и методы. Проведен теоретический анализ методологического исследования, представлен системный подход Б. Ф. Ломова. На основании сопоставления разработок авторов обоснован категориальный аппарат исследования (детерминанты, метод, методология, система, элемент, психические явления). Показана целесообразность использования методологии системного подхода и проанализированы его принципы и методы исследования.

Результаты исследования. Разработана структурно-функциональная модель индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма.

Ключевые слова: перфекционизм, виды перфекционизма, детерминанты развития перфекционизма, системный подход, принципы и методы системного подхода.

Для цитирования: Веребчан Н. Н. Системный подход к исследованию индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 332–351. DOI 10.35231/18186653_2022_4_332

Original article
UDC 159.9:072.5
DOI 10.35231/18186653_2022_4_332

A systematic approach in the study of individual psychological determinants of the development of student perfectionism

Nina N. Verebchan

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

Introduction. The article examines the essence and application of a systematic approach as a methodological orientation to the study of individual psychological determinants of the development of perfectionism of a student. The phenomenon of "perfectionism", its modern theoretical approaches and individual psychological determinants of development are considered.

Materials and methods. The theoretical analysis of the methodological research is carried out, the systematic approach of B. F. Lomov is presented. Based on the comparison of the authors' developments, the categorical apparatus of the study (determinants, method, methodology, system, element, mental phenomena) is substantiated.

Results. The expediency of using the methodology of the system approach is shown, and its principles and research methods are analyzed. A structural and functional model of individual psychological determinants of perfectionism development has been developed.

Key words: perfectionism, types of perfectionism, determinants of perfectionism development, system approach, principles and methods of the system approach.

For citation: Verebchan, N. N. (2022) Sistemnyy podkhod k issledovaniyu individual'no-psikhologicheskikh determinant razvitiya perfektsionizma studenta [A systematic approach in the study of individual psychological determinants of the development of student perfectionism]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 332–351. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_332

Введение

Психологическое благополучие молодежи в условиях социокультурных трансформаций общества – это актуальная проблема нашей современности и особенно отдельной её части – студенчества. Студенческий возраст в силу своих критических изменений [26] является сенситивным периодом для развития различных личностных нарушений психологического характера, к которым может относиться и перфекционизм [28]. Перфекционизм (с лат. «perfectus» – абсолютное совершенство) [22] – явление сложное и неоднозначное, означающее «...полноту всех достоинств, высшую степень какого-либо положительного качества...» [20]. Однако во многочисленных научных трудах (Hollender, 1965; Quinlan, Shevron, Blatt, 1982; Hewitt, Flett, 1991; Frost, Heinberg, Hewitt, Holt, 1993; Blatt, Quinlan, Pilkonis, 1995; Hewitt, Newton, Flett, Callander, 1997; Halmi, Sunday, 2000; Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., 1998; Ениколопов С. Н., Ясная В. А., 2005; Островская Л. А., Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., 2006; Юдеева Т. Ю., 2007; Москва М. В., 2008) по клинической психологии перфекционизм получил феномен невротических идеалов [8], так как он вредит физическому и психическому здоровью. Далее в современных теоретических подходах перфекционизм стал пониматься как явление, которое может принимать здоровую и патологическую формы¹ [10]. Поэтому в современных теоретических подходах выделяют два типа перфекционизма – конструктивный (здоровый) и деструктивный (невротический). По Д. Хамачеку, здоровый (конструктивный) перфекционист – это человек, который устанавливает для себя высокие стандарты и старается преуспеть в деле, но при этом отличается гибкостью, реалистичными целями и может радоваться хорошо сделанной работой [24]. Р. Фрост утверждал, что стремление к выдвиганию высоких стандартов и следование этим стандартам, само по себе не является патологическим [23]. Здоровый перфекционизм способствует развитию личности, раскрытию ее способностей, чувства самодовольствия и повышению самооценки, в отличие от невротического [9]. По А. Адлеру, основа здоровой личности – это

¹ Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. 1935–1940. (4 т.).

совокупность конструктивного стремления к превосходству с социальным интересом и способностью к кооперации [33]. Вершина развития любой личности – её самореализация и поддержание в течение всей жизни. По К. Г. Юнгу, процесс становления личности означает ее психологическое развитие, целостное и полное воплощение своих возможностей и реализация индивидуальных задатков [29]. Э. Эриксон уделял особое внимание социально-психологическим параметрам развития личности на разных возрастных этапах жизнедеятельности [27]. А. К. Хорни утверждал, что «на личность в большей степени влияют социум и культура» [25].

Из теории развития личности отечественных авторов А. Н. Леонтьев обозначил личность как особое качество, «которое приобретается индивидом в обществе в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается» [18]. А. Н. Леонтьев одним из первых разработал концепцию со структурой личности, установив, что личность начинается с мотивов, а ядро личности – это система ведущих мотивов деятельности [14]. С. Л. Рубинштейн, определяя личность, писал, что «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных и неповторимых свойств...» [21]. По Б. Г. Ананьеву, индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают [1]. Л. С. Выготский описывал, что понятие «личность» возникло в результате культурного развития, и в кризисные периоды происходят скачкообразные изменения психического развития [6]. В концепции В. В. Белова саморазвитие определяется как самодетерминирующая линия развития, благодаря которой личность укрепляет свою целостность [4]. Личностная трансформация в этом процессе сопровождается кризисами развития, каждый из которых приводит к зарождению новых ценностей.

Таким образом, в персонологических теориях стремление личности в своей деятельности к самореализации и самосовершенствованию выступает естественной потребностью, которую актуализирует внутриличностный потенциал в совокупности с социальными отношениями. Учитывая кризисы развития, стремление личности к самосовершенствованию может быть амбивалентно, а иногда выступать как патоло-

336 | гическая черта, что напрямую связано с перфекционизмом (с лат. *perfectio* – совершенство).

Несмотря на то что феномен перфекционизма достаточно активно используется в психологических исследованиях, актуальность изучения индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма в студенческой среде только возрастает [30].

Детерминанты (с лат. – ограничивать, определять) – это действия «внешних причин через внутренние условия» (С. Л. Рубинштейн) [17], т.е., это те условия, причины и факторы, от которых зависит развитие личности. Выделяются следующие факторы формирования перфекционизма: врожденные, индивидные (А. Ellis), макросоциальные – влияние рекламы и кино (А. Б. Холмогорова, М. В. Ларских) [30, 31], и микросоциальные – влияние родительской семьи и социальных групп (J. Ashby, R. Frost, H. Hamachek, J. Barrow, C. Moore, I. loorman, K. Rice, J. Stober, K. Preusser, А. Б. Холмогорова и др.).

В нашем исследовании детерминанты развития перфекционизма определяются через индивидуально-психологические особенности студентов и психолого-педагогические условия, что определяет формы саморазвития студента: личную и социальную ответственность, адаптируемость и самообладание, уверенность в себе, объективность, саморегуляцию и самоконтроль, самовоспитание, целеустремленность, стремление к самопознанию, самоутверждению и самообразованию, наличие идеалов, собственного интереса и др. [35].

М. В. Ларских на основании изучения биологической природы человеческих качеств предположила, что существуют некоторые индивидные предпосылки перфекционизма, увеличивающие вероятность его формирования при наличии других внешних детерминант [34]. У конструктивного перфекциониста выявлен сангвинический темперамент с социальной пластичностью, низкой чувствительностью к оценкам и низким уровнем тревожности и демонстративности. Для деструктивного перфекциониста это холерический темперамент с низким уровнем активности и оптимизма, с высокой чувствительностью к несовпадению между реальным и идеальным результатом, и соответствующими корреляциями [34].

Таким образом, нахождение детерминант формирования перфекционизма студента будет реализовано через методологию научного познания, в основе которой лежит системный подход.

Системный подход в современных психологических исследованиях рассматривает личностные особенности как сложную динамическую систему, включающую в себя множество компонентов, имеющих определенную структуру и связанных друг с другом. В то же время отмечается недостаточное количество работ, касающихся рассмотрения проблемы перфекционизма в студенческой среде с позиций системного подхода.

Цель данного исследования – конкретизировать применение системного подхода к исследованию индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента в процессе саморазвития.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть принципы реализации системного подхода по Б. Ф. Ломову.
2. Разработать структурно-функциональную модель индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента.

Обзор литературы

Важный этап любого методологического исследования – раскрыть назначение и сущность подхода, его принципов и методов реализации, а также основные понятия. Системный подход, находящий все более широкое применение в жизнедеятельности человека, получил свое развитие в методологической области. Разработкой данного подхода занимались многие ученые (П. К. Анохин, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, В. В. Краевский, Б. Ф. Ломов, В. А. Сластёнин и др.) [2; 3; 5; 13; 22], рассматривая любое жизненное явление, в том числе и психологическое, как определенную систему со своими связями, законами функционирования и структурой. В методологическом плане системный подход выступает как средство объективации целостных явлений и системных комплексов, как характеристика общих механизмов интеграции и как раскрытие многомерности явлений и образований [11, с. 292–315].

Перфекционизм (с лат. «perfectus» – абсолютное совершенство) [22] – широко распространенное и многогранное личностное образование, лежащее в основе образовательного процесса. Достижение академического совершенства зависит от высокого уровня мотивации и практики использования таких процессов саморегуляции, как самоконтроль, самообучение, самоопределение, самореализация, самоутверждение, самообразование и др., что определяет зрелость личности, а также систематизирует обучение и играет большую роль в развитии знаний, чем врожденные качества [32].

Системообразующим фактором в образовании является его качество. А элементы системы, взаимосвязанные между собой – это образовательное пространство, представленное формами и методами обучения, принципами психических процессов, и самими студентами, мотивированными на получение высшего образования.

Проведенный теоретический анализ позволяет констатировать, что под системным подходом в настоящее время понимается комплексное изучение объекта как единого целого с позиции взаимосвязанности всех его элементов, а также изучение каждого элемента системы в общем процессе функционирования и развития, и влияния общесистемных качеств на каждый элемент целого¹. Это методология исследования объектов как систем, т. е. «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности..» [16].

Применение системного подхода в данном научном исследовании проявляется в изучении предмета исследования как системы. По П. К. Анохину, система – это временное функциональное объединение нервных центров различных систем организма для достижения конечного полезного результата [2]. Б. Г. Ананьев в теоретическом и практическом плане подошел к изучению индивидуальной структуры человека как многомерной и многосвязной системы [1]. По С. Л. Рубинштейну, личность является тем основанием, на котором и в системе которого осуществляется функционирование всех психических процессов [20].

¹ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. М.: Академия, 2005. 208 с.

Значительный вклад в развитие методологии психологической науки, а также в разработку принципа системности внес Б. Ф. Ломов. Автором был разработан ряд теоретических и методологических подходов, и в частности обозначение принципов системности и системного подхода в качестве основных инструментов получения новых знаний. Психические процессы рассматривались как системные по своей природе, вписанные во всеобщую взаимосвязь явлений и процессов. По Б. Ф. Ломову [13], понять феноменологию психических процессов возможно только в результате их анализа во внешних и внутренних отношениях, в которых «психическое» является целостной системой, так как это многомерное, целостное и организованное образование. Психические процессы – это «условное обозначение динамической характеристики психики человека...» [16].

По Б. Ф. Ломову, ядро системного подхода образуют шесть принципов или шесть норм описания психических явлений (табл. 1) [12]:

Таблица 1
Основные принципы системного подхода (по Б. Ф. Ломову)

	Принципы
1	Многоплановость исследования психических явлений
2	Многомерность психических явлений
3	Многоуровневость и иерархичность психических явлений
4	Множественность отношений психических свойств и качеств
5	Системная детерминация психических явлений
6	Развитие и динамика психических явлений

Все эти принципы можно выявить в психологическом исследовании.

Далее рассмотрим методы системного подхода, использование которых позволяет грамотно выстроить психологическое исследование. Метод – «совокупность приёмов и операций познания и практической деятельности» при решении определенных задач¹. В нашем исследовании использованы теоретические методы (табл. 2) [15].

¹ Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 256 с.

Методы-операции	Методы-действия
Анализ Синтез Сравнение Абстрагирование Конкретизация Обобщение Систематизация Формализация Индукция Дедукция Идеализация Аналогия Моделирование	Диалектика (как метод) Научные теории, проверенные практикой Доказательство Метод анализа систем знаний Дедуктивный (аксиоматический) метод Индуктивно-дедуктивный метод Выявление и разрешение противоречий

К общим теоретическим методам-операциям, использованным в данной работе, относятся: методы анализа и синтеза, систематизации и моделирования (табл. 2).

Материалы и методы

Материалами исследования стали труды Б. Ф. Ломова, П. К. Анохина, В. А. Сластёнина и др. по разработке и обозначению принципов системности и системного подхода, современные теоретические подходы перфекционизма Д. Хамачека, А. Б. Холмогорова, М. В. Ларских, теории развития личности зарубежных и отечественных авторов, таких как А. К. Адлер, Э. Эриксон, Г. Юнг, К. Хорни, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Белов.

Основными методами исследования стали теоретический анализ, синтез, метод систематизации и моделирования (табл. 2).

Исходя из целей исследования, метод систематизации связан с разделением изучаемых явлений и критериев, характеризующих не только отличительными признаками, но и определенной общностью.

Системный подход создал предпосылки для использования метода моделирования – исследования определенных объектов путем воспроизведения их характеристик на другом объекте – модели¹, который несет под собой собирательную, логическую и систематизирующую функции. Для реализации целей исследования на основе метода моделирования принята попытка разработать структурно-функциональную

¹ Сплицнадель В. Н. Основы системного анализа: учеб. пособие. СПб.: Бизнес-пресса, 2000. 326 с.

модель индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента.

Методы анализа и синтеза в совокупности дают полное и всестороннее освещение вопроса перфекционизма, как центрального понятия. Анализ позволяет разложить целое на части, элементы, а синтез, опираясь на результаты анализа, мысленно соединяет эти элементы¹. Методы тесно связаны между собой и совместно участвуют в изучении современного состояния проблемы перфекционизма студента как личностного образования в работах зарубежных и отечественных психологов, говорят о важности изучения феномена, детерминант его развития и направленностей.

Результаты исследования

В нашем исследовании к принципам реализации системного подхода по изучению индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента будут отнесены принципы многоплановости, многомерности, многоуровневости и множественности психических явлений, принципы детерминизма и развития, представленные Б. Ф. Ломовым. Он объединил системные идеи и наработки других авторов, а сам принцип системности использовал в качестве стержневого инструмента психологического познания.

С точки зрения системного подхода Б. Ф. Ломова, первый принцип предполагает рассмотрение явления в нескольких планах (аспектах): микро- и макроанализа, специфики его как качественной единицы (системы) и как части макроструктуры [15], т. е. психику можно рассматривать в разных ракурсах. Для нас центральным понятием является перфекционизм, и мы его будем рассматривать его в двух ракурсах, с точки зрения индивидуально-психологических детерминант и форм саморазвития личности (рис. 1).

1. Перфекционизм рассматривается как личностное образование, выступающее в ряду других личностных образований. Во-первых, это индивидуально-психологические особенности студентов, а именно: характер, темперамент, направленности, способности и эмоционально-волевая сфе-

¹ Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2008. 480 с.

[342] ра, выступающие в роли индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма в учебной среде (рис. 1). Во-вторых, это формы саморазвития личности, такие как самоопределение, самоактуализация, самореализация, саморегуляция и самоконтроль, самовоспитание, стремление к самопознанию, самоутверждению и самообразованию, которые проявляются в зависимости от формы перфекционизма – конструктивной или деструктивной. Поэтому в контексте саморазвития личности перфекционизм может проявляться либо конструктивно, либо деструктивно.



Рис. 1. Перфекционизм как многоплановость, где ИПОЛ – индивидуально-психологические особенности личности; П – перфекционизм; ФСР – формы саморазвития

Теперь, с точки зрения системного подхода Б. Ф. Ломова, проанализируем следующий критерий – многомерность, т. е. рассмотрение психических явлений как многомерных. Когда мы исследуем психические явления в какой-либо одной системе координат и абстрагируемся от их других измерений, то, выявляется только какой-то один ряд свойств, получается как бы срез в какой-то одной плоскости. Но он позволяет охватить лишь одну сторону психических явлений и понять по этому срезу изучаемое явление в целом невозможно [15].

2. Многомерность различных подходов к рассмотрению психологического явления «перфекционизм» помогает выявить характеристики изучаемого явления, понять его сущность. Поскольку психические явления многомерны, они должны рассматриваться с разных сторон, в различных системах измерения. Таким образом, индивидуально-психологические особенности студентов дают нам один срез, а формы саморазвития личности – другой. Но ни одним из них центральное понятие «перфекционизм» не исчерпывается полностью.

Следующий системный принцип Б. Ф. Ломова состоит в том, что система психических явлений (а также отдельных психических процессов и состояний) должна рассматриваться как многоуровневая и иерархическая. Многоуровневость автор показывает на примере психофизиологического феномена антиципации. Каждый уровень соответствует уровню сложности решаемых задач, а в реальной деятельности все они взаимосвязаны [15]. Данный принцип справедлив в отношении системы психических явлений в целом, а также отдельных психических процессов.

3. В нашем исследовании рассматривается вертикальная многоуровневая структура перфекционизма студента, состоящая из внутренних детерминант развития, а именно: индивидуально-психологических особенностей студентов – ряда индивидуальных качеств и черт (темперамент, характер, направленность, эмоционально-волевая сфера), а также форм его саморазвития, характерных для данного возраста (саморегуляция и самоконтроль, целеустремленность, самовоспитание, стремление к самопознанию, самоутверждению и самообразованию и др.) (рис. 2).

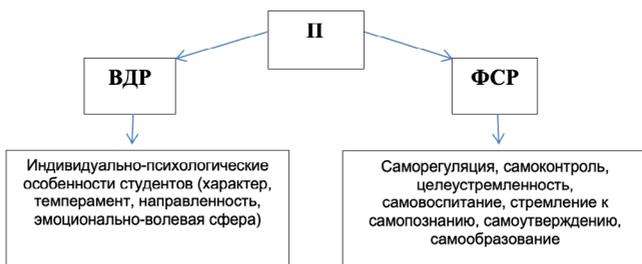


Рис. 2. Перфекционизм как многоуровневость и иерархичность, где: ВДР – внутренние детерминанты развития; П – перфекционизм; ФСР – формы саморазвития

С точки зрения системного подхода Б. Ф. Ломова, четвертый принцип предполагает множественность отношений, в которых существует человек, влекущий за собой множественность и разнопорядковость его свойств [15]. Ломов выделяет системные свойства, которые существуют лишь потому, что

[344] индивид принадлежит к определенной системе и которые, в свою очередь, могут быть разделены на моносистемные и полисистемные. Моносистемные раскрываются через анализ некоторой одной определенной системы, а полисистемные предусматривают исследования многих и различных по сути систем, в которые включен индивид [15].

4. Все свойства человека организованы в единое целое, где на вершине находятся основные психические процессы в виде принципов системного подхода (многоплановость, многоуровневость, множественность, системность, многомерность и развитие психических явлений), далее идут методы научного исследования (анализ, синтез, моделирование и систематизация), а в основании находится перфекционизм в контексте саморазвития личности с формами саморазвития и психологическими детерминантами, что говорит о множественности отношений (рис. 3). Иными словами, все принципы в рамках исследования индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма проявляются во взаимосвязанной и взаимозависимой системе явлений с полисистемными свойствами.

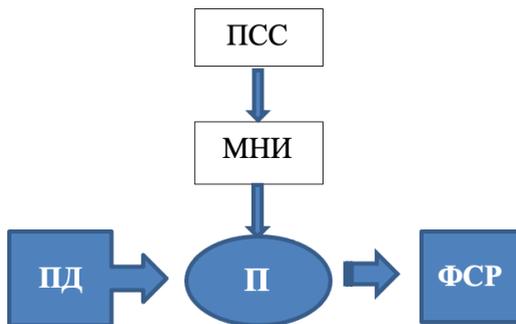


Рис. 3. Перфекционизм как множественность отношений, где: ПСС – принципы системного подхода; МНИ – методы научного исследования; ПД – психологические детерминанты; П – перфекционизм; ФСР – формы саморазвития

При обосновании принципа всеобщей связи или принципа детерминизма мы опираемся на исследования Б. Ф. Ломова, которые не противоречат принципу детерминизма,

сформулированного и разработанного С. Л. Рубинштейном, где детерминистское понимание психических явлений требует исследования развития этих явлений, в ходе которого возникают новые свойства [13; 17; 19]. Концепция системной детерминации психики Б. Ф. Ломова представляет собой конкретизацию и развитие принципа детерминизма. Поскольку принцип существования человека является «полисистемным», то не может быть универсальной формы детерминации.

5. В нашем исследовании, где центральным понятием является перфекционизм, система детерминант разделяется на индивидуально-психологические особенности студентов (внутренняя детерминация) и психолого-педагогические условия (внешняя детерминация), что в совокупности определяет вид формирования перфекционизма. А также это определяет причинно-следственную связь данного личностного конструкта относительно следующей ступени – форм саморазвития студента, таких как самоопределение, самоактуализация, самореализация, самовоспитание, самоконтроль и саморегуляция, самоуважение и самообразование, влияющих от вида перфекционизма (рис. 4).



Рис. 4. Перфекционизм как принцип детерминизма, где ПД – психологические детерминанты; П – перфекционизм; ФСР – формы саморазвития

Принцип развития мы рассматриваем по Б. Ф. Ломову, который утверждал, что изучение любого психического явления происходит в развитии, и новые качества возникают только тогда, когда система развивается [13]. Согласно Б. Ф. Ломову, психическое развитие характеризуется движением его оснований, сменностью детерминант, возникновением, формированием и преобразованием новых свойств или качеств.

6. Рассматривая феномен «перфекционизма» в рамках системного подхода, мы изучаем историю возникновения перфекционизма в контексте саморазвития личности, психологические детерминанты перфекционизма – как внешние

[346] и внутренние факторы развития, формы саморазвития личности.

Таким образом, в основу построения модели взяты принципы системного подхода Б. Ф. Ломова, которые позволяют анализировать отдельные элементы психики в связи с ее целостным функционированием (рис. 5). Общие положения теории систем служат базисом для системного подхода, предложенного автором [2].



Рис. 5. Структурно-функциональная модель индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента

Выводы

1. В рамках исследования были сформулированы теоретические положения, уточняющие понимание центрального явления «перфекционизм», личность, детерминанты развития, методология исследования, системный подход и психические явления, принципы системного подхода, а также, описание методов научного исследования.

2. Так как в персонологических теориях определяется взаимосвязь перфекционизма с субъективным благополучием личности, дальнейшее познание психического явления подразумевает учет множественности его детерминант. В их число входят индивидуально-психологические особенности студентов и психолого-педагогические условия в вузе, как внешние и внутренние факторы развития. Поскольку стремление к культу совершенства и успешности личности может быть амбивалентно, признаются два типа перфекционизма студента (конструктивный и деструктивный), как опосредующие звенья, подталкивающие личность к конкурентному образу жизни. В свою очередь, это определяет формы саморазвития студента, благодаря которым личность укрепляет свою целостность.

3. Представленный системный подход Б. Ф. Ломова ориентирует на рассмотрение перфекционизма, как психического явления и сложноорганизованного целого, включающего совокупность многомерных и многоплановых свойств, связанных друг с другом и входящих в системы.

4. В изучении индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента системный подход позволяет увидеть общее и частное в психологической концепции исследования, рассмотреть отдельные компоненты психики в динамике и развитии, исследовать развитие индивидуальных качеств и черт, что позволяет выявить новые системные свойства и тем самым определить вид формирования перфекционизма. Поэтому методики, определяющие дальнейшее изучение данного феномена и его детерминант, будут направлены на конструктивный и деструктивный варианты развития личности в процессе профессионализации.

5. Рассмотренные в данной статье принципы системного подхода, такие как принцип многоплановости, многомерности, многоуровневости и множественности психических явлений, принципы детерминизма и развития, не являются исчерпывающими. В зависимости от проблематики исследования они могут меняться и дополняться, помогая тем самым грамотно выстроить психологическое исследование. Обосновывая данный подход, Б. Ф. Ломов исходил из того, что психика представляет собой многомерное, организованное и динамически целостное образование, т. е. является системой,

[348]

а психическое выступает как отражение действительности и отношения к ней. При этом подразумевается детерминизм системы – фиксация существования множества подсистем, связанных отношениями взаимодействия.

6. Организация и проведение настоящего научного исследования на базе принципов и методов системного подхода позволяет наиболее полно исследовать отдельные аспекты личности студента, понять феноменологию перфекционизма как личностного образования, целостно рассмотреть детерминанты его развития – индивидуально-психологические особенности личности студентов и психолого-педагогические условия. В связи с этим была разработана структурно-функциональная модель индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента, которая позволяет уточнить методический аппарат для дальнейшего исследования такого многогранного феномена, как перфекционизм.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: МПСИ, 2005. – 302 с.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
3. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
4. Белов В. В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 292–295.
5. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 452 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
8. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2010. – 429 с.
9. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Мастер-р психологии. 2011. – 224 с.
10. Козлова А. И. Самосознание личности при различных типах перфекционизма // Актуальные проблемы права, экономики и управления. – 2015. – №11. – С. 243–244.
11. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1986. – 399 с.
12. Ларских М. В. Идеи совершенства, идеала, перфекционизма в коммерческой рекламе, психологический аспект // Воспитательная деятельность в вузе: проблемы, эффективность, качество: материалы Международной научно-практической конференции. Ч. 1. – Воронеж: Научная книга, 2013. – С. 25–32.
13. Ларских М. В. Индивидуально-типологические детерминанты перфекционизма студента // Известия ВГПУ. – 2015. – № 2 (267). – С. 227–231.
14. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

16. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. – М.: Воронеж, 1996. – 383 с.
17. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.
18. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 331.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Академия наук СССР, 1957. – 332 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
21. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Питер, 1997. – 224 с.
22. Сергеева С. В., Вагаева О. А. Использование принципов исторической науки в историко-педагогических исследованиях // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2013. – № 7(11). – С. 157–163.
23. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности. – М.: ЗАО ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.
24. Холмогорова А. Б. Биопсихосоциальная модель как методологическая основа исследований в области психического здоровья // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – № 3. – С. 97–104.
25. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление. – СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.
26. Шадриков В. Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. – М.: Логос, 2009. – 208 с.
27. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 1996. – 592 с.
28. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
29. Юнг К. Г. Психологические типы / пер. с нем. С. Лорие; перераб. и доп. В. В. Зеленским; под общ. ред. В. В. Зеленского. – СПб.: Азбука, 2001. – 736 с.
30. Adler, A. Superiority and social interest: A collection of later writings (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). New York: Viking Press, 1964.
31. Enns, M. W., Cox B.J., Clara I. Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness // Personality and Individual Differences. – 2002. Vol. 33. – Pp. 921–935.
32. Hamachek, D. E. Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. Psychology (Savannah, Ga.), – 1978. Vol. 15. – Pp. 27–33.
33. Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Lpz. 1924.
34. Stumpf H., Parker W. D. A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics // Personality and Individual Differences. – 2000. Vol. 28. – Pp. 837–852.
35. The Pursuit of Excellence Through Education, edited by Michel Ferrari. – The educational psychology series. – li& Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London. – 2002. – P. 232.

References

1. Anan'ev, B. G. (2005) *Psihologiya i problemy chelovekoznanija* [Psychology and problems of human knowledge]. Moskva: MPSI. (In Russian).
2. Anohin, P. K. (1978) *Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy* [Philosophical aspects of the theory of functional system]. Moskva: Nauka. (In Russian).
3. Afanas'ev, V. G. (1980) *Sistemnost' i obshchestvo* [Consistency and society]. Moskva: Politizdat. (In Russian).
4. Belov, V. V. (2017) *Problema razvitiya lichnosti v akmeologii liderstva* [The problem of personality development in the acmeology of leadership] // XXI Carskosel'skie chteniya: materialy mezhdunar. nauch. konf., 25-26 Apr. 2017. Sankt-Peterburg: LGU im. A. S. Pushkina. Pp. 292–295. (In Russian).
5. Blauberg, I. V. (1997) *Problema celostnosti i sistemnyj podhod* [The problem of integrity and systems approach]. Moskva: Editorial URSS. (In Russian).
6. Vygot'skij, L. S. (2004) *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moskva: Smysl. (In Russian).

7. Vygotskij, L. S. (1983) *Sobranie sochinenij: v 6-ti t. T. Z. Problemy razvitiya psihiki* [Collected works: in 6 volumes. T. Z. Problems of the development of the psyche]. Moskva: Pedagogika. (In Russian).
8. Garanyan, N. G. (2010) *Perfekcionizm i vrazhdobnost' kak lichnostnye faktory depressivnyh i trevoznyh rasstrojstv* [Perfectionism and Hostility as Personal Factors in Depressive and Anxiety Disorders]: dis. ... dokt. psihol. nauk. Moskva. (In Russian).
9. Il'in, E. P. (2011) *Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len'* [Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness]. Sankt-Peterburg: Mastera psihologii. (In Russian).
10. Kozlova, A. I. (2015) *Samosoznanie lichnosti pri razlichnyh tipah perfekcionizma. Aktual'nye problemy prava, ekonomiki i upravleniya – Actual problems of law, economics and management*. No. 11. Pp. 243–244. (In Russian).
11. Kuz'min, V. P. (1986) *Princip sistemnosti v teorii i metodologii K. Marksa* [The principle of consistency in the theory and methodology of K. Marx]. Moskva: Politizdat. (In Russian).
12. Larskih, M. V. (2013) *Idei sovershenstva, ideala, perfekcionizma v kommercheskoj reklame, psihologicheskij aspekt // Vospitatel'naya deyatel'nost' v vuze: problemy, effektivnost', kachestvo – Educational activities at the university: problems, efficiency, quality: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii chast'1. Voronezh: Nauchnaya kniga*. Pp. 25–32. (In Russian).
13. Larskih, M. V. (2015) *Individual'no-tipologicheskie determinanty perfekcionizma studenta. Izvestiya VGPU – Izvestiya VGPU*. No. 2 (267). Pp. 227–231. (In Russian).
14. Leont'ev, A. N. (1972) *Problemy razvitiya Psihiki* [Problems of the development of the psyche]. 3-e izd. Moskva: MGU. (In Russian).
15. Lomov, B. F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moskva: Nauka. (In Russian).
16. Lomov, B. F. (1996) *Sistemnost' v psihologii* [Consistency in Psychology]. Moskva: Voronezh. (In Russian).
17. Novikov, A. M., Novikov, D. A. (2010) *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Consistency in psychology]. Moskva: Librokomb. (In Russian).
18. Olport, G. (2002) *Stanovlenie lichnosti: Izbr. tr.* [Scientific research methodology] / Pod obshch. Red. D. A. Leont'eva. Moskva: Smysl. (In Russian).
19. Rubinshtejn, S. L. (1957) *Bytie i soznanie* [Being and Consciousness]. Moskva: Akademiya nauk SSSR. (In Russian).
20. Rubinshtejn, S. L. (2000) *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian).
21. Rubinshtejn, S. L. (1997) *CHelovek i mir* [Man and the world]. Moskva: Piter. (In Russian).
22. Sergeeva, S. V., Vagaeva, O. A. (2013) *Ispolzovanie principov istoricheskoy nauki v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyah. XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plus – XXI century: the results of the past and the problems of the present plus*. No. 7(11). Pp. 157–163. (In Russian).
23. Holl, K. S., Lindsey, G. (1999) *Teorii lichnosti* [Personality theories]. Moskva: EKS-MO-Press. (In Russian).
24. Holmogorova, A. B. (2002) *Biopsihosocial'naya model' kak metodologicheskaya osnova issledovaniy v oblasti psihicheskogo zdorov'ya. Social'naya i klinicheskaya psihiatriya – Social and clinical psychiatry*. No. 3. Pp. 97–104. (In Russian).
25. Horni, K. (1997) *Nevroz i lichnostnyj rost. Bor'ba za samoosushchestvlenie* [Neurosis and personal growth. The struggle for self-realization]. Sankt-Peterburg: Vostochno-Evropejskij in-t psihoanaliza i BSK. (In Russian).
26. SHadrikov, V. D. (2009) *Psihologicheskaya harakteristika normal'nogo cheloveka, ili Poznaj samogo sebya* [Psychological characteristics of a normal person, or Know thyself]. Moskva: Logos. (In Russian).
27. Erikson, E. (1996) *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian).
28. Yudin, E. G. (1978) *Sistemnyj podhod i princip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki* [System approach and principle of activity. Methodological problems of modern science]. Moskva: Nauka. (In Russian).
29. Yung, K. G. (2001) *Psihologicheskie tipy* [Psychological types] / per. s nem. S. Lorie; pererab. i dop. V. V. Zelenskij; pod obshch. red. V. V. Zelenskogo. Sankt-Peterburg: Azbuka. (In Russian).

30. Adler, A. (1964) Superiority and social interest: A collection of later writings (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). [Prevoskhodstvo i social'nyj interes: Sbornik bolee pozdnih rabot (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, red.)]. New York: Viking Press

31. Enns, M. W., Cox, B.J., Clara, I. (2002) Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness // Personality and Individual Differences. [Adaptivnyj i dezadaptivnyj perfekcionizm: istoki razvitiya i svyaz' so sklonnost'yu k depressii // Lichnost' i individual'nye razlichiya]. Vol. 33. Pp. 921–935.

32. Hamachek, D. E. (1978) Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. [Psihodinamika normal'nogo i nevroticheskogo perfekcionizma]. Psychology (Savannah, Ga.) 15 – Psihologiya (Savanna, Dzhordzhiya) 15. Vol. 7. No. 10. Pp. 27–33.

33. Spranger, E. (1924) Psychologie des Jugendalters. [Psihologiya podrostkovogo vozrasta]. Lpz.

34. Stumpf, H., Parker, W. D. (2000) A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics // Personality and Individual Differences. [Ierarhicheskij strukturnyj analiz perfekcionizma i ego svyazi s drugimi karakteristikami lichnosti // Lichnost' i individual'nye razlichiya]. Vol. 28. Pp. 837–852.

35. The Pursuit of Excellence Through Education, edited by Michel Ferrari. (2002) [Stremlenie k sovershenstvu cherez obrazovanie, pod redakciej Majkla Ferrari]. The educational psychology series. – li& Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London. P. 232.

Об авторе

Веребчан Нина Николаевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9761-6770, e-mail: nina2101@mail.ru

About the author

Nina N. Verebchan, postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9761-6770, e-mail: nina2101@mail.ru

Поступила в редакцию: 03.11.2022

Принята к публикации: 30.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 03 November 2022

Accepted: 30 November 2022

Published: 29 December 2022



«Политическая история» психологии детства в Германии периода национал-социализма*

В. А. Рафикова, И. А. Мироненко

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Современный этап развития научного знания, в соответствии с концепцией В. С. Степина называемый постнеклассическим, в первую очередь характеризуется расширением поля рефлексии над социально-культурной детерминацией развития науки. Среди социально-культурных инструментов, детерминирующих развитие науки, традиционно обсуждается фактор отношений науки и власти. Показана его значимость в сфере исследований психологии детского возраста в статье. А. В. Петровский вводит в научный дискурс понятие политической истории психологии, предметом которой являются особенности развития психологической науки в тех политических условиях, которые складываются в тоталитарных и посттоталитарных обществах [4; 5]. В статье на примере немецкой психологии детства национал-социализма обсуждается влияние идеологии и политики на развитие психологии детского возраста, непосредственно связанной с теорией и практикой воспитания и обучения.

Материалы и методы. На материале работ ведущих немецких психологов 1930-х гг. – О. Кро, Э. Иенша, П. Кригера, Г. Пфафера, в существенной части не представленных в русскоязычном научном дискурсе, исследуются трансформации в разработке теоретических и прикладных вопросов психологии детского возраста в период национал-социализма в Германии.

Результаты исследования. Показано, что идеи всеобщности, «тотальности», сращения всех сфер жизни общества, слияния личного и политического, которые в предельной форме были выражены в идеологии национал-социализма, оказали существенное влияние как на институциональном, так и на парадигматическом уровне развития психологической науки в сфере исследований детства, на которую были возложены задачи, связанные с реализацией разного рода «социальных проектов», предлагаемых властью. Процессы образования, воспитания и обучения рассматривались в первую очередь через призму роли в «воспитании народа». Отмечен разрыв с классической экспериментальной немецкой традицией, рост внимания к этическому компоненту педагогической психологии и проблемам ее предназначения в сфере общественного устройства.

Обсуждение и выводы. Период 1930–1940-х гг. справедливо считается важнейшей вехой в изменении «интеллектуального ландшафта» европейской и американской психологической науки. Именно в это время произошел известный перенос «центра» психологических исследований из Германии в США, лидерство которых в этой области во второй половине XX столетия не подвергается сомнению. Последствия трансформаций, произошедших в 1930–1940-е гг., отражаются и на современном облике всей мировой психологии. Историко-психологические исследования событий этого времени необходимы сегодня для адекватного понимания современного состояния и тенденций будущего развития науки.

Ключевые слова: возрастная психология, педагогическая психология, история психологии, психология в Германии, психология в период национал-социализма, социально-политическая детерминация развития науки.

Для цитирования: Рафикова В. А., Мироненко И. А. «Политическая история» психологии детства в Германии периода национал-социализма // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 352–375. DOI 10.35231/18186653_2022_4_352

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90004.
© Рафикова В. А., Мироненко И. А., 2022

"Political history" of childhood psychology in Germany during the period of National Socialism

Veronika A. Rafikova, Irina A. Mironenko

*St. Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The current stage of development of scientific knowledge, in accordance with the concept of V. S. Stepin, called post-non-classical, is primarily characterized by the expansion of the field of reflection over the socio-cultural determination of the development of science. Among the socio-cultural factors that determine the development of science, the factor of relations between science and power is traditionally discussed. The significance of this factor in the field of research in the psychology of childhood is discussed in the article. A. V. Petrovsky introduced into the scientific discourse the concept of the political history of psychology, the subject of which is the development of psychological science in the political conditions of totalitarian and post-totalitarian societies (Petrovsky, 2000; 2007). The article discusses the influence of ideology and politics on the development of childhood psychology, which is directly related to the theory and practice of education and training, using the example of German psychology of the period of National Socialism.

Materials and methods. Based on the work of leading German psychologists of the 1930s. – O. Kroh, E. Jaensch, P. Krieger, G. Pfahler, largely obscure in the Russian scientific discourse, the transformation in the development of theoretical and applied issues of childhood psychology during the period of National Socialism in Germany is analyzed.

Results. It is shown that the ideas of universality, "totality", the integration of all spheres of social life, the fusion of the personal and the political, which were expressed in the ultimate form in the ideology of National Socialism, - had a significant impact both on the institutional and paradigmatic levels of the development of psychological science in the field of studies of childhood, which was entrusted with the tasks related to the implementation of various kinds of "social projects" proposed by the authorities. The processes of education, upbringing and training were considered primarily through the prism of the role in the "education of the people". A break with the classical experimental German tradition, an increase in attention to the ethical component of educational psychology and the problems of its purpose in the field of social organization are noted.

Discussion and Conclusion. The period of 1930–1940s is rightly considered a most important milestone in the transformation of the "intellectual landscape" of European and American psychological science. It was at this time that the well-known transfer of the "center" of psychological research from Germany to the United States took place, whose leadership in this area in the second half of the 20th century is not in doubt. The consequences of the transformations that took place in the 1930s-1940s are also reflected in the contemporary status of the international psychology. Historical and psychological studies of the events of that time are necessary today for an adequate understanding of the current state and trends of the future development of science.

Key words: developmental psychology, educational psychology, history of psychology, psychology in Germany, psychology in the period of National Socialism, socio-political determination of the development of science.

For citation: Rafikova, V. A., Mironenko, I. A. (2022) «Politicheskaya istoriya» psikhologii detstva v Germanii perioda natsional-sotsializma ["Political history" of childhood psychology in Germany during the period of National Socialism]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 352–372. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_352

Введение

Современный этап развития научного знания, в соответствии с концепцией В. С. Степина называемый постнеклассическим, в первую очередь характеризуется расширением поля рефлексии над социально-культурной детерминацией развития науки. Особое значение данная проблема имеет для наук, теория и методология которых имеет выраженную социальную и идеологическую значимость. Не случайно в эпохи социальных сдвигов в сфере таких наук обостряются противоречия и возникают новые подходы. Среди социально-культурных факторов, детерминирующих развитие науки, традиционно обсуждается фактор отношений науки и власти. Влияние социального заказа на развитие науки имеет место всегда, однако в ряде случаев такое влияние становится особенно и специфически выраженным. Для таких особых периодов развития психологии А. В. Петровский вводит понятие политической истории психологии: предметом ее интереса являются особенности развития психологической науки в зависимости от тех политических условий, которые складывались в тоталитарных и посттоталитарных обществах [4; 5].

Исследования детства, психологические разработки в области воспитания и образования, одна из самых «идеологически заряженных» областей психологии. Описываемые факты и закономерности, выдвигаемые здесь теории непосредственным образом связаны с принципами социальной стратификации общества и механизмами социальной мобильности. Институт воспитания и образования всегда являлся мощным инструментом институционализированного влияния политических элит на широкие слои населения. Современные авторы называют его важнейшим механизмом реализации политики «мягкой силы» наряду с достижениями культуры, искусства и науки [6]. Силу этого влияния трудно переоценить. Так, в исторической речи, традиционно называемой «Индийские тезисы», произнесенной в феврале 1835 г. в Британском парламенте, когда Британия стремилась утвердить свое господство в Индии, лорд Маколей говорил: «Я проехал вдоль и поперек всю Индию и нигде не увидел ни одного нищего, ни одного вора. Я наблюдал такое благосостояние, такие высокие моральные качества, такое человеческое достоинство, что мы никогда не сможем за-

воевать эту страну, если прежде не сломаем духовный хребет нации. Для этого необходимо заменить традиционную систему образования в стране нашей образовательной системой. Если индийцы привыкнут считать, что все иностранное, английское, хорошо, лучше, чем их собственное,.. они станут тем, чем мы хотим их видеть – покоренной нацией»¹.

Именно в развитии возрастной и педагогической психологии ожидаемо проявляются закономерности «политической истории» нашей науки. Классическим примером тоталитарного государства является Германия времен национал-социализма.

Период предвоенного и военного десятилетий сегодня является предметом интереса историков психологии разных стран. В последние годы активно осмысливается опыт разработок советских ученых этого времени [1–3], появляются исследования, по основным направлениям работы американских психологов [35; 40; 42], предпринимаются попытки осмысления исторического наследия Германии периода национал-социализма [14; 41; 52]. Однако представленность исследований развития психологии за рубежом в русском языке, что необходимо для развития компаративных разработок, по-прежнему недостаточна: на это влияют как проблемы, связанные с международным взаимодействием ученых-историков (языковой барьер, трудности с доступом к информационным ресурсам других стран, политическая ситуация), так и внутринаучные факторы – недостаточное количество накопленного исторического материала для сравнения, сложности в его интерпретации и др.

В настоящей статье на примере немецкой психологии периода национал-социализма обсуждается влияние идеологии и политики на развитие психологии детского возраста, непосредственно связанной с теорией и практикой воспитания и обучения.

Материалы и результаты исследования

Развитие и общее состояние исследований в области психологии детства к началу периода национал-социализма в Германии

¹ Цит. по: Диалог культур и партнерство цивилизаций. VIII Международные Лихачевские научные чтения 22-23 мая 2008 г. С. 57.

К началу периода национал-социализма в Германии исследования психологии детского возраста здесь интенсивно развивались и были представлены рядом различных направлений. Исследовательский интерес к психологии детства уже в конце XIX в. сформировался в самостоятельное научное направление. Так, в 1896 г. в Йене начал издаваться журнал «Die Kinderfehinkle», а в 1899 г. там же была образована Всеобщая немецкая ассоциация детских исследований («Allgemeiner deutscher Verein für Kinderforschung»). В 1899 г. в Берлине была создана Ассоциация детской психологии («Verein für Kinderpsychologie»), и аффилированный с ней «Журнал педагогической психологии» («Zeitschrift für Pädagogische Psychologie»), который впоследствии окажет значительное влияние на развитие немецкой педагогической психологии. Уже накануне Первой мировой войны инфраструктура для экспериментальных исследований детей и молодежи в Германии была относительно хорошо развита по сравнению с большинством других европейских стран [8]. По свидетельствам немецких исследователей того периода, к 1912 г. насчитывалось не менее 25 журналов, восемь монографий и 37 различных учреждений и ассоциаций в области, которую в общем виде можно было охарактеризовать как «Исследования детства» («Jugendkunde») [32]¹.

Расширение исследований, активное распространение специализированных журналов по психологии детства, постепенное осознание обществом роли психологических аспектов в проблемах воспитания и обучения привели к становлению возрастной и педагогической психологии в их единстве как отдельной дисциплины, которая не была монометодологической в своей основе и дифференцировалась на ряд направлений.

Прежде всего необходимо отметить здесь методологическое противостояние экспериментальной, ориентированной на методологию естественных наук психологии (Naturwissenschaft), и психологии описательной, нарративной, близкой к гуманитарному дискурсу и философии (Geisteswissenschaft).

Исследования детства закономерно испытывали большое влияние наиболее значимой, «мейнстримной» традиции немец-

¹ Согласно более поздним источникам, в период 1880–1914 гг. было создано 21 периодическое издание и 29 ассоциаций в этой области [18].

кой психологии того времени – экспериментальной психологии. Так, уже в 1905 г. был основан журнал «Die Experimentelle Pädagogik», что положило начало формированию целого направления экспериментальной педагогики, основу которой заложили В. А. Лай (1862–1926) и Э. Мойман (1862–1915, работавший ассистентом В. Вундта). Однако в рамках «чистой» академической педагогики эмпирические работы, экспериментальные исследования были далеки от доминирующего положения. Традиционно предпочтение отдавалось так называемой герменевтической традиции в подходах к исследованию проблем детства (так называемой «geisteswissenschaftliche»), которая развивалась в тесной связи с философией. После Первой мировой войны своеобразное противостояние двух традиций – экспериментальной педагогики и педагогико-герменевтического направления, приобрело новые формы: все больше исследователей в области психологии детства погружались в педагогическую традицию, которая проявлялась в «отходе от Naturwissenschaft» и все большем «погружении в метафизику» [10, с. 6]. Не последнюю роль в этом сыграло и то, что в 1915 г. экспериментальная школа в Германии потеряла своего крупнейшего представителя Э. Мойманна (он скончался в 1915 г. в Гамбурге [36]).

Есть мнение, что утрата экспериментальным методом популярности в психологическом сообществе Германии была отчасти обусловлена тем, что в ходе Первой мировой войны Германия была практически полностью изолирована от коммуникации с международными – в первую очередь, американскими – исследователями, которые занимались разработками в области эмпирических образовательных изысканий.

После Первой мировой войны критика экспериментального направления в немецкой традиции возрастной и педагогической психологии только усилилась: одним из противников экспериментального метода выступил М. Фришейзен-Келер. В своей работе (1918) теоретик педагогической психологии заявил, что реальные образовательные проблемы выходят далеко за рамки тех возможностей, которые предлагает экспериментальный подход: эксперимент как «творение естественнонаучного духа» пытался «поддерживать видимость естественнонаучной точности там, где требования к основам

естественных знаний были уже давно забыты» [13, с. 139]. В этом смысле более эвристичными для исследования проблем обучения, по его мнению, были гуманитарные науки.

Схожий взгляд на природу педагогической психологии как научной области высказывал немецкий педагог и психолог А. Фишер, который стал главным редактором «Журнала педагогической психологии» после смерти Э. Мойманна. По мнению А. Фишера, педагогика как сама по себе, так и в отношении декларируемых ей целей, имеет философскую природу, и эмпирические методы исследования могут применяться в ней только в тесной связи с их философскими основаниями [11].

Доминирующий в немецкой психологии взгляд на будущее возрастной и педагогической психологии был выражен в программной статье А. Фишера, опубликованной в 1917 г. в уже упомянутом «Журнале педагогической психологии»: педагогическая психология не должна заниматься эмпирическими исследованиями отдельных явлений; она должна отражать всю совокупность знаний о многообразии процесса становления личности, главной ее особенностью должна стать ее «проницательность» («*verstehen*») [12]. По А. Фишеру, основным предметом исследований возрастной и педагогической психологии должны стать сложные целостные психологические феномены, например «психология пространства» (как ребенок воспринимает пространство дома, школы, класса и т.д.), «психология времени» (восприятие времени в школе, на уроках, в различные времена года, на каникулах); «психология сообщества» (как ребенок чувствует себя в группе сверстников, в каком-то молодежном объединении, в коллективе летнего лагеря). Впрочем, А. Фишер признает, что актуальный для того времени уровень теоретических оснований психологии был недостаточен для выполнения того, что было описано им в статье.

Примером «гуманитарно-ориентированного» развития психологии детства являются также работы Г. Дойхлера, который предложил разделять педагогическую психологию на психологию воспитания (*Psychologie der Erziehung*) и психологию образования (*Psychologie der Bildung*) [9]. Концепт образования как такового («*Bildungskonzept*») понимается им как «осуществление бытия, формирование бытия и наполне-

ние психологии личности». Такие цели образования ориентируют исследователя на «идеальную идею» и не позволяют подходить к нему «эмпирически». Схожих взглядов придерживался и А. Рикель с его «Психологией отношений» («ideelle Einstellung» [37]), и Ю. Вагнер [51].

Значимой вехой в развитии дискуссий в отношении методологических оснований возрастной и педагогической психологии является статья А. Кисслинга (преподавателя одной из педагогических академий во Франкфурте), опубликованная в 1929 г.: он писал, что в настоящее время в психологии существует пять направлений исследований (многие из которых на тот момент уже оформились как вполне самостоятельные психологические школы), каждое из которых может быть по-своему полезно в развитии психолого-педагогических исследований. Каждое из данных направлений, по его мнению, указывает на то или иное ограничение экспериментального подхода и выходит за его рамки [24].

Названные пять направлений включают в себя:

1. Гештальтнаправление, представители которого отказались от чрезмерно детализированного характера экспериментальных исследований и элементалистского взгляда на психику вообще.

2. Психоаналитическое направление («биологическое»), основывающееся на открытии бессознательного и его динамики, которое резко контрастировало с естественно-научным подходом (восходящим к «naturwissenschaftliches») с его стремлением к поиску закономерностей, жестких законов и правил, которые экспериментальная психология пыталась внедрить в исследования психики и мышления.

3. Культурное, аксиологическое, направление («Werttendenz», от немецкого «Wert» – ценность), которое преодолевает «ограниченность» экспериментальной науки.

4. Интерпретативный подход («Deutungstendenz» (от немецкого die Deutung – интерпретация, толкование), который, по мнению автора, по своим возможностям применения превосходит объяснительную парадигму бихевиоризма.

5. Индивидуальная психология («personalistische Tendenz»), в которой фокусом исследований была сложная индивидуальность.

|360|

Однако развитие естественно-научно ориентированной возрастной психологии в Германии не было пресечено полностью. Существенным влиянием в академическом дискурсе пользовалась персоналистически направленная область науки о детстве («Jugendkunde») У. Штерна, разработанная им в Гамбурге [45; 8]. Эта направление исследований зародилось как попытка преодолеть разрыв между «интерпретативной» психологией «geisteswissenschaftliche» и объяснительной психологией «naturwissenschaftliche». У. Штерн критически относился как к классической гуманитарной ветви психологии, сводящей к минимуму исследовательский компонент, так и к популярной тогда психоаналитической теории. Он пытался подкрепить свою концепцию психологию детства и юношеского возраста многочисленными эмпирическими исследованиями в области интеллекта и таланта и тем самым заложил основу дифференциальной психологии. Важно отметить, что эту область науки он рассматривал как важнейшее звено «vaterländische Menschenökonomie» (человеческого капитала в экономике страны). Так, в 1916 г. У. Штерн писал, что каждая человеческая способность, которую человек приносит вместе с собой в этот мир, какой бы малой она ни была, несет в себе некоторое обязательство перед другими членами общества; каждый человек обязан развивать эту свою способность и наилучшим образом использовать ее для «общих целей». Духовное национальное достояние всегда опирается на способности каждого, кто разделяет общность нации; каждый член общества несет «обязательство раскопать это сокровище и сделать его плодотворным для прогресса национальной жизни» [19, с. 128; цит. по: 44, с. 282]. В этом отношении он с некоторым восхищением смотрел на гибкость американцев, которые благодаря своей прагматичной философии жизни, которую он научился знать и ценить во время учебной поездки в 1909 г., постоянно преуспевали в адаптации к требованиям жизни.

Еще один взгляд на человеческое возрастное развитие с точки зрения естественных наук был предложен Венской школой под руководством Ш. Бюлер [7]. Ш. Бюлер разработала концепцию «психологии взросления». Центральной для ее теории была идея биологического созревания, которое про-

текает в соответствии с имманентными и специфичными для пола паттернами, и на основе чего можно выделить ряд определенных психологических фаз, которые личность проходит в процессе возрастных изменений в течение жизни. Частично ее концепция стадий человеческой жизни опиралась на идеи С. Холла, а эмпирическую основу этой концепции составляли дневники детей и юношества.

Идея выделения фаз взросления и развития также встречается и в теориях гуманитарного, описательного плана. В так называемой «характерологической психологии» О. Тумлирца, который понимал развитие как «завоевание» внутреннего мира путем построения собственной системы ценностей индивида, успешно интегрирующей одновременно внутренние побуждения и объективные ценности внешнего мира. Педагогическая психология, по О. Тумлирцу, была наукой на границе между психологией и педагогикой, и главной ее целью должно было стать выявление различий, а также особенностей отношений между ребенком и взрослым; таким образом, во многих отношениях эта область зависела от характерологии, психоанализа и «индивидуальной психологии» [50]. Наконец, предпринимались попытки создания науки о детстве как полностью «*geisteswissenschaftliche*»: психоанализ как основа психологических и социологических исследований детства и юношества стал основой концепции Э. Бернфельда [47], а в концепции «Психологии подросткового возраста» («*Psychologie des Jugendalters*») Э. Шпрангера, выступавшей теоретической и методологической альтернативой экспериментальной психологии, развитие детей и подростков рассматривалось как социальное созревание, как «вращание» в объективный и нормативный дух исторически определенного культурного периода [43].

Можно заключить, что к началу периода национал-социализма классическая герменевтическая традиция педагогики и психологии в Германии отстояла свой статус, оттеснив традицию экспериментальных исследований; более того, она во многом усилила свой нормативный, этический компонент: предполагалось, что такой холистический подход к педагогической психологии в первую очередь как «психологии педагогики» приведет к целостному пониманию развития ре-

[362] бенка и его становления как будущей личности. Заслуживает внимания тот факт, что А. Кнауэр в своей работе 1934 г., систематизируя основные достижения в области педагогической психологии предыдущих десятилетий, сделал вывод, что педагогическая психология в Германии стала менее практико-ориентированной и более теоретической [25].

Влияние социального заказа на развитие психологии детства в Германии периода национал-социализма

Идеи всеобщности, «тотальности», сращивания всех сфер жизни общества, слияния личного и политического, которые в крайней форме были выражены в идеологии национал-социализма, нашли отражение как на институциональном, так и на парадигматическом уровне развития психологической науки. Некогда знаменитый «Экспериментальный институт педагогики и психологии» в Лейпциге был закрыт и заменен «Педагогико-психологическим институтом Высшей школы народного образования Лейпцига», который позже считался одним из важнейших центров научной «легитимации» идей национал-социализма [21].

Профессор О. Кро сменил У. Штерна, эмигрировавшего в Америку, на посту редактора «Журнала педагогической психологии» («Zeitschrift für Pädagogische Psychologie»). Кро преподавал в Тюбингене педагогические науки, а позже занимал должности на кафедрах психологии и педагогики в Мюнхене (с 1938 г.) и Берлине (в 1942 г.). Он разработал учение о фазах юношеского возраста, из которого позже выросла общая концепция этапов развития человеческой эмоциональной жизни, которая в первую очередь должна была применяться в области педагогики. В программной статье о роли педагогической психологии О. Кро пишет, что в свете «революционного переустройства всей жизни» («revolutionärer Neugestaltung des vählen Lebens») вопрос для «Geisteswissenschaft» (гуманитарной науки) состоит в том, чтобы проникнуть во все «институты образования и воспитания ... в соответствии с идеей органически развивающейся и подлежащей формированию общей жизни индивида и народа в церкви и государстве, искусстве и науке, праве и школе» [27]. Иными словами, главное требование к педагогической психологии, по О. Кро, состоя-

ло в подходе к процессам образования, воспитания и обучения с точки зрения их роли в «воспитании народа» («völkische Erziehung») [28].

При такой постановке задачи существенную роль должен был играть нормативный, этический компонент науки. Помимо постоянного расширения знаний о детской психологии, перед психологией, по мнению О. Кро, должна стоять задача внести свой вклад в общую «антропологию народов» («völkische Menschenkunde»), интерпретируя при этом свой материал «идеологически». Наука должна была изучать вопросы сравнительной ценности людей различных рас и народов. Проект педагогической психологии О. Кро, ориентированный на определенный идеал устройства общества, был отправной точкой для ряда идеологически окрашенных (в данном случае национал-социалистическими идеями) статей и исследований – его влияние прослеживается в работах Э. Иенша и В. Хише, опубликованных в том же журнале.

Э. Иенш, профессор Марбурга, призывал к сближению «идеала» и «реальности» [22]. В 1938 г. он писал, что практическая психология должна служить «демографической евгенике», включая «изучение типологических и расовых аспектов» («Begelschaft typologischer und rassischer Gaffspunken») [23, с. 21]. Перспективы развития психологии Иенш видел и в интеграции с другими науками: «... Главной особенностью психологии в новой Германской империи является то, что она больше не является изолированной областью знаний, отделенной от всех других» [23, с. 1]. В новом Рейхе, по словам Э. Иенша, психология должна была служить «излечению» общества и формированию «унифицированной культуры» [39]. Как позже заявит В. Хише, не должно быть различия между чистой и прикладной психологией. Потребности народа должны быть единственным ориентиром для психологии и педагогики; провозгласив лозунг «Немецкая наука служит немецкому народу!», В. Хише писал, что педагогическая психология по самой своей сути не может быть универсальной (в смысле интернациональной), и может быть ориентирована только на конкретные нации и культуры» [20]. Позже положение о «культурной ориентированности» науки на «народы» приобрело более радикальное звучание: например, в работах

[364] П. Л. Кригера и Г. Пфалера в качестве центральной психологически значимой категории уже используется понятие расы [26, 34].

Представители немецкой гештальтпсихологии, которая опиралась на принципиально новую идею целостности в самом широком смысле (в психике, личности и в конечном счете – обществе), также предпринимали попытки прямолинейно вывести из той или иной психологической теории обоснование социальных акций в духе требований того времени: так, например, Ф. Сандер (немецкий гештальт-психолог, преподаватель Йенского и Боннского университетов, с 1938 по 1945 г., а позже с 1953 г. был членом правления Немецкого общества психологии), рассматривал уничтожение евреев и стерилизацию носителей «низших» наследственных свойств как применение «закона гештальта», т. е. как своего рода исключение лишнего элемента – чужака – из «гештальта народа» [14, с. 167].

Обсуждение и выводы

Идеи о предназначении педагогической психологии служить воплощению социальных идеалов, концепции «воспитания нового человека», развивавшиеся в Германии в период национал-социализма, не были новы – их высказывали психологи и до прихода к власти А. Гитлера в Германии, и в других странах в разное время. Однако вопрос о преемственности в развитии психолого-педагогических теорий до и после национал-социалистического переворота остается достаточно сложным. Большие трудности он вызывает и когда речь идет о сравнении психологии этого периода с развитием психологии в других странах: соблазн слишком прямолинейного применения истолкования социополитической обусловленности явления подталкивает многих исследователей проводить параллели с политическими режимами, отождествляя немецкую психологию с «фашистской», а американскую – с «демократической».

Действительно, общая линия тоталитарной идеологии национал-социализма, с которой, в конечном итоге, была вынуждена слиться педагогическая психология Германии, была частично обусловлена задолго до прихода к власти А. Гитле-

ра и соответствующих политических изменений увлечением поиска нормативного компонента науки, идеями всеобщности и тотальности национальной культуры, служения науки каким-либо социальным проектам или абстрактному «социальному прогрессу».

Однако, несмотря на кажущуюся преемственность некоторых идей, многие исследователи высказывают точку зрения о том, что нацистская версия педагогической психологии была, скорее, разрывом с немецкой педагогической традицией, чем ее закономерным продолжением [47]. Во-первых, это доказывается тем, что большое количество исследователей критиковало подобные веяния в педагогике и психологии, и их влияние не следует недооценивать; наряду с яркими сторонниками национал-социалистического режима – Э. Криком, Э. Йеншем, О. Кро, Г. Пфалером, О. Тумлирцем и т.д. (E. Kriek, E. Jaensch, O. Kroh, P. Pfahler, O. Tumlirz). Были также ученые, которые оставались нейтральными или, по крайней мере, открыто не заявляли о своей политической позиции (например, Кислинг, Буземанн) (Kießling, Busemann), а также ярые противники новой власти, многие из которых стали жертвами нацизма (Э. Бобертэг, У. Штерн, Э. Хилла, А. Фишер, О. Липманн и др. (E. Bobertag, W. Stern, E. Hylla, A. Fischer, O. Lipmann)).

Во-вторых, обращаясь к проблеме преемственности психологических теорий до и после установления в Германии национал-социалистического режима, стоит обратить внимание и на другие, более общие предпосылки становления психологической науки во всем мире, сложившиеся к предвоенному периоду. В частности, мы считаем необходимым обратиться к интеграционным механизмам международного взаимодействия ученых начала XX в. и особенностям становления американской психологии, которые во многом повлияли на развитие педагогической и возрастной психологии Германии.

Известно, что имидж американской психологии как, в первую очередь, практико-ориентированной науки (что не лишено оснований) сложился еще во времена Первой мировой войны, когда исследователей захватила так называемая «тестовая лихорадка»: после открытия широких возможностей измерительных инструментов и большого успеха их применения в сфере профессионального отбора и военных нужд,

366

«тестовая» психология активно развивалась в самых разных областях. В частности, одним из наиболее многообещающих и популярных направлений для применения измерительных инструментов стала область изучения интеллекта: в успехах в этой области были заинтересованы представители множества сфер стремительно развивающегося американского общества, от промышленности до образования.

Однако помимо практической пользы и богатого исследовательского потенциала увлечение тестами измерения интеллекта не в малой степени также обуславливалось интересом американских исследователей к евгеническим идеям. Вопреки стойким ассоциациям термина «евгеника» с концепциями превосходства одних рас над другими и, как следствие, с преступлениями национал-социалистического режима Германии, причиной которых стала терминологическая путаница и сложная политическая и социальная история евгенических идей, впервые они появились и получили широкое распространение именно в среде интеллектуалов США конца XIX – начала XX в.: историю евгенических идей принято отсчитывать с работ Ф. Гальтона, который и ввел этот термин в научный обиход.

Р. М. Йеркс, президент Американской психологической ассоциации, сотрудничавший с Национальным научно-исследовательским советом («National Research Council»), заинтересовал высшее военное руководство идеей отбора новобранцев и позже создал комитет для разработки вариации теста Бине для этих целей, в состав которого вошли Г. Г. Годдард (который создал первую американскую адаптацию этого теста) и Л. М. Терман, (также работавший над его редакцией). Эта группа психологов, впервые разработавшая и внедрившая так называемый «армейский психологический тест» во время участия США в Первой мировой войне, имела самое непосредственное отношение к развитию этих идей в американской науке. По свидетельствам современных историков, Л. М. Терман считал недостаток интеллекта основной причиной «социальных патологий», таких как преступность и бедность, а Р. М. Йеркс в 1923 г. писал в журнале «Atlantic Monthly», что существуют расовые различия в уровне интеллекта [31, с. 229; 16, с. 179]. Однако наибольшую популярность как ученый-евгеник (а позже и как крупнейший

научный фальсификатор) из этой команды исследователей имел Г. Г. Годдард: помимо прочего он занимался адаптацией шкалы Бине как эмпирического метода оценки «умственного возраста». Он также ввел в обиход греческое слово «идиот» (в англ. - «moron»), в значении «умственной отсталости» (этот термин предлагалось применять, когда речь шла о взрослых, «умственный возраст» которых был от 8–12 лет). Годдард считал, что «идиотам» следовало помешать размножаться, чтобы предотвратить дальнейшее вырождение общества, а также рассматривал стерилизацию как возможное средство достижения этой цели. Сегодня широко известно его масштабное исследование «Семья Каллилак» (одноименная книга пережила несколько изданий), в котором Годдард, изучая генеалогию одной семьи со «здоровой» и «слабоумной» ветвью, пришел к выводу, что умственные признаки наследуемы [15; см. подробно об этом: 16].

В 1922 г. вышла книга педагога Г. Лафлина «Евгеническая стерилизация в Соединенных Штатах» [30], которая содержала предложения о том, как Соединенные Штаты могли бы извлечь выгоду из стерилизации умственно отсталых граждан, а также проект закона о стерилизации, который он призывал принять. В проекте закона Г. Лафлина о стерилизации подчеркивалась необходимость стерилизации населения, которое Г. Лафлин считал неадекватным по многим причинам, начиная от внешнего вида и заканчивая социально-экономическим статусом. Как пишут современные исследователи, этот документ оказал влияние на законодательство США XX в. о репродукции и обязательной стерилизации и был принят во внимание в 1924 г. в форме Закона об ограничении иммиграции [33]. В целом многие американские политики, несмотря на критику со стороны представителей научного сообщества, охотно ссылались на так называемые научные данные тестовой психологии, чтобы оправдать и продвинуть те или иные евгенические меры.

Хотя позже эти исследователи во многом пересмотрели свою точку зрения в отношении факторов развития интеллекта, все больше принимая во внимание влияние культуры, воспитания, образования и др., высказанные ими когда-то позиции определяли отношение американской интеллектуальной

[368]

элиты к вопросу наследуемости интеллекта еще достаточно долго. Результаты армейских тестов на умственные способности долгое время считались доказательством биологически обусловленных расовых различий в интеллекте. Так, американские исследователи Макдаугалл и Бригам, например, использовали этот тест для популяризации идеи интеллектуального превосходства белых и даже связали его с моральными соображениями: «доказательства ... , которые указывают очень сильно, если не доказывают окончательно, что социальное расслоение, существующее в современных индустриальных сообществах, положительно коррелирует с соответствующим расслоением по врожденным моральным и интеллектуальным качествам» [цит. по: 38, с. 69].

Разработки психологов и педагогов в этом направлении стали инструментом реализации различных политических интересов. Как пишет С. Кюль, многие психологи настаивали на необходимости не только институциональной сегрегации, но и стерилизации, поскольку, по их словам, «наследственность играет важнейшую роль в передаче преступности, идиотизма и слабоумия» [29, с. 16].

Набрав популярность в Америке, евгенические идеи стали распространяться и на международной арене: благодаря публикациям в ведущих научных журналах того времени и контактам на международных конгрессах эти идеи стали известны и в Германии. Упомянутый выше Г. Лафлин опубликовал свои работы в Германии, а в 1936 году выпустил английскую версию фильма «Erbkrank»¹, а год спустя вместе с сторонниками расовой политики Гитлера основал «Фонд пионеров» («Pioneer Fund») – американский некоммерческий фонд, созданный «для содействия научному изучению наследственности и человеческих различий» [49].

В доказательство преемственности между американскими и немецкими идеями современные историки пишут: «... Лидеры немецкого движения за стерилизацию неоднократно заявляли, что их законодательство было разработано только после тщательного изучения Калифорнийского эксперимента, о котором сообщили г-н Госни и д-р Попено. По их словам,

¹ «Erbkrank» – нацистский пропагандистский фильм, снятый Г. Гердесом; был одним из шести пропагандистских фильмов, снятых с 1935 по 1937 год, с целью демонизировать людей с психическими заболеваниями и умственной отсталостью.

было бы невозможно осуществить такое предприятие с участием примерно 1 миллиона человек, не опираясь в значительной степени на предыдущий опыт в других местах» [17].

1930-е гг. ознаменовались американо-германским сотрудничеством и взаимопроникновением идей в этом направлении: во времена расцвета нацизма своеобразным аналогом евгеники стала немецкая расовая гигиена. Однако, если говорить именно о немецкой педагогической психологии, свой фокус она обращала, скорее, на наследование психологических особенностей, а интеллектуальные способности, в отличие от американской традиции, по-видимому, имели здесь меньшее значение. Также некоторые отличия можно проследить в идеологии и глобальных целях применения евгенических программ: как предполагают немецкие историки, в США их основной целью была борьба с предполагаемым вырождением, тогда как в Германии евгеника, скорее, выступала опорой для доказательства превосходства арийской расы, инструментом для достижения прогресса идей «*Volkskraft*» («силы народа») в целом [48].

Современное развитие педагогики и психологии в значительной степени сформировалось в результате открытий немецких и американских исследователей. Можно сказать, что современная педагогическая психология обязана Германии своей философией образования, а американское влияние проявилось во многих областях, таких как дидактика, менеджмент образования, теории инноваций и др. С одной стороны, немецкая и американская традиции исследований детства сильно отличаются: педагогическая психология в Америке в период до Второй мировой войны была, скорее, экстраполяцией выводов и данных «чистой» психологии, тогда как в Германии она рассматривалась как автономная наука со своими собственными определениями проблем и методами. В Америке психология, включая психологию образования, испытала сильное влияние бихевиоризма, в то время как немецкая психология, включая педагогическую психологию, основывалась на достижениях Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии. В Америке, где исходили из линейной теории «стимул – реакция», внимание в первую очередь уделялось строго «объективному» изучению внешне воспринимаемого поведения,

370

в то время как в Германии основное внимание уделялось внутренним процессам и когнитивным структурам, лежащим в основе внешне воспринимаемого поведения. Однако при всех своих различиях психологи в Германии и США испытывали взаимное влияние друг друга, примером чего является влияние идей евгеники и наследственности на тестирование интеллекта.

Период 1930–1940-х гг. справедливо считается важнейшей вехой в изменении «интеллектуального ландшафта» европейской и американской психологической науки. Именно в это время произошел известный перенос «центра» психологических исследований из Германии в США, лидерство которых в этой области во второй половине XX столетия не подвергается сомнению. Последствия трансформаций, произошедших в 1930–1940-е гг., отражаются и на современном облике всей мировой психологии. Историко-психологические исследования событий этого времени необходимы сегодня для адекватного понимания современного состояния и тенденций будущего развития науки.

Список литературы

1. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) – М.: Московский гуманитарный университет, Институт психологии РАН. – 2006. – 360 с.
2. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Опыт развития психологической науки в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): актуальность и задачи исследования // Опыт решения психологических задач в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): материалы науч.-практ. конф., Москва, 26 ноября 2016. – М.: ФКУ «Центр экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий». – С. 3–8.
3. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Советская психология в годы Великой Отечественной войны: единство теории, эксперимента и практики // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 25. – С. 51–58.
4. Петровский А. В. Психология в России: XX век. – М.: УРАО, 2000. – 312 с.
5. Петровский А. В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
6. Торкунов А. В. Образование как инструмент «Мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО. – 2012. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-instrument-myagkoy-sily-vo-vneshney-politike-rossii> (дата обращения: 01.10.2022).
7. Bühler C. Das Seelenleben des Jugendlichen / C. Bühler. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1975.
8. Dudek P. William Stern und das Projekt «Jugendkunde»// Zeitschrift für Pädagogik. – 1989. – 35. – S. 153–174.

9. Deuchler G. Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik // *Langensalza*. – 1926. – S. 14–20.
10. Dolch J. Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930. – *Wiss. Buchges.*, 1968.
11. Fischer A. Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. – 1911. – 12. – S. 83–88.
12. Fischer A. Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 1917. – No. 18. – S. 109–118.
13. Frischeisen-Köhler M. Grenzen der experimentellen Methode // *Pädagogische Blätter*. – 1918. – No. 48. – (reprinted in *Philosophie und Pädagogik* (Weinheim, 1962). – Pp. 110–150.
14. Geuter U. *The Professionalization of Psychology in Nazi Germany*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
15. Goddard H. H. *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* / H. H. Goddard. – New York: Macmillan, 1912.
16. Gould S. J. *The mismeasure of man*. – New York: WW Nyrton, 1981.
17. Harten H. C. Pädagogik und Eugenik im 'Rassenhygienischen' Diskurs vor 1933 // *Paedagogica Historica*. – 1997. № 32.
18. Herrmann U. Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft // in H. Balmer, ed., *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. – Zürich. – 1976. – Vol. I. S. 1013–1026.
19. Heßdörfer F. Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik // Jacques Rancière: *Pädagogische Lektüren*. – Springer VS, Wiesbaden, 2019. – S. 113–133.
20. Hische W. Psychologische Pädagogik. Zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. – 1939. – № 40.
21. Ingenkamp K., Laux H. *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik, vol. II: H. Laux, Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945* / K. Ingenkamp, H. Laux. – Weinheim, 1990.
22. Jaensch E. R. *Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde*. – Erfurt, 1928.
23. Jaensch E. R. *Golden Jubilee Volume 1887–1937. Wege und Ziele der Psychologie in Deutschland* // *The American Journal of Psychology*. – 1937. – 50(1–4). – S. 1–22. DOI:10.2307/1416617
24. Kießling A. Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 1929. – 30. – S. 1–9.
25. Knauer A. *Das normative Moment in der pädagogischen Psychologie* / A. Knauer. – Langensalza, 1934.
26. Krieger P. L. Rasse, Rhythmus und Schreibinnervation bei Jugendlichen und Erwachsenen // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. – 1937. – 38. – S. 13–31.
27. Kroh O. Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 1933. – 34. – S. 305–327.
28. Kroh O. *Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. – 1937. – 38. – S. 1–13.
29. Kühl S. *The Nazi connection: Eugenics, American racism, and German national socialism* / S. Kühl. – Oxford University Press, 2002.
30. Laughlin H. H. *Eugenical Sterilization in the United States* / H. H. Laughlin. – Chicago: Psychopathic Laboratory of the Municipal Court of Chicago, 1922.
31. Leahey T. H. *A History of Modern Psychology* / T. H. Leahey. – Prentice Hall, 1991. – 406 p.
32. Lipmann O., Stern W. *Forschung und Unterricht in der Jugendkunde* / O. Lipmann, W. Stern. – Leipzig, 1912.
33. Page J. M. *State-Sponsored Injustice: The Case of Eugenic Sterilization* // *Social Theory and Practice*. – 2019. – Vol. 45, № 1. – Pp. 75–101.
34. Pfahler G. *Rasse und Erziehung* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. – 1939. – 209 s.
35. Pickren W. *Tension and opportunity in post-World War II American psychology* // *History of Psychology*. – 2007. – №10(3). – Pp. 279–299. DOI: 10.1037/1093-4510.10.3.279

[372]

36. Probst P. Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg // Psychologie und Geschichte. – 1989. – Т. 1. – № 2.
37. Riekel A. Die probleme der lehrerbildung / A. Riekel. – Springer, 1925.
38. Psychologische praktijken. Een Twintigste-eeuwse geschiedenis // Edited by J. van Ginneken; J. Jansz. – The Hague: Vuga, 1986. – 269 p.
39. Ruttman W. J. Der Ertrag der pädagogischen Anthropologie von E. R. Jaensch für die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1938. – № 39. – S. 273-280
40. Sarason S.B. American Psychology and Schools: A Critique // American Journal of Community Psychology. – 2003. – № 32(1-2). – Pp. 99–106. DOI:10.1023/a:1025603125213
41. Schönplflug W. Professional psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War // History of Psychology. – 2017. – No. 20(4). – Pp. 387–407. DOI: 10.1037/hop0000065
42. Simonton D. K. Leaders of American psychology, 1879–1967: Career development, creative output, and professional achievement // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – No. 62(1), Pp. 5–17. DOI: 10.1037/0022-3514.62.1.5
43. Spranger E. Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie // Die Erziehung. – 1934. – № 9.
44. Stern W. Die Jugendkunde als Kulturforderung, mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. – Quelle & Meyer, 1916.
45. Stern W. Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen // Zeitschrift für Pädagogik. – 1927. – 28. – S. 1-10.
46. Tenorth H. E. Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels // Zeitschrift für Pädagogik. – 1986. – № 32.
47. Tenorth H. E. «Unnötig und unerwünscht» –Siegfried Bernfeld und die Universitätspädagogik // in: R. Hörster, B. Müller, eds., Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds / Neuwied-Berlin, 1992. – S. 23-40.
48. Thieme F. Rassentheorien zwischen Mythos und Tabu: der Beitrag der Sozialwissenschaft zur Entstehung und Wirkung der Rassenideologie in Deutschland // Internationaler Verlag Der Wissenschaften, 1988. – Т. 171.
49. Tucker W. H. The Funding of Scientific Racism: Wickliffe Draper and the Pioneer Fund / W. H. Tucker. – University of Illinois Press, 2007.
50. Tumlriz O. Pädagogische Psychologie. – Leipzig, 1930
51. Wagner J. Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik / J. Wagner. – Erfurt: Stenger, 1928.
52. Wieser M., Benetka G. Psychology in national socialism: The question of “professionalization” and the case of the “Ostmark” // History of Psychology, 2022. Advance online publication. DOI: 10.1037/hop0000211

References

1. Kol'tsova, V. A., Olejnik, Yu. N. (2006) *Sovetskaya psihologicheskaya nauka v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941-1945)* [Soviet psychological science during the Great Patriotic War (1941-1945)]. Moscow: Moskovskij gumanitarnyj universitet, Institut psihologii RAN. (In Russian).
2. Kol'tsova, V. A., Olejnik, Yu. N. (2016) *Opyt razvitiya psihologicheskoy nauki v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941-1945 gg.): aktual'nost' i zadachi issledovaniya* [Experience in the Development of Psychological Science during the Great Patriotic War (1941-1945): Relevance and Research Objectives] // Experience in solving psychological problems during the Great Patriotic War (1941-1945) Conference. Moscow, 26 Nov. 2016. Moscow: «Center for Emergency Psychological Assistance of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters». Pp. 3-8. (In Russian).
3. Kol'tsova, V. A., Olejnik, Yu. N. (2018) *Sovetskaya psihologiya v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: edinstvo teorii, eksperimenta i praktiki* [Soviet psychology during the Great Patriotic War: the unity of theory, experiment and practice]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo*

universiteta. Seriya: *Psihologiya* – *The Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Psychology*. Vol. 25. Pp. 51–58. (In Russian).

4. Petrovskij, A. V. (2000) *Psihologiya v Rossii: XX vek* [Psychology in Russia: XXth century]. Moscow: URAO. (In Russian).

5. Petrovskij, A. V. (2007) *Psihologiya i vremya* [Psychology and Time]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).

6. Torkunov, A. V. (2012) *Obrazovanie kak instrument «Myagkoj sily» vo vneshnej politike Rossii* [Education as an instrument of "soft power" in Russia's foreign policy]. *Vestnik MGIMO – MGIMO Review of International Relations*. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-instrument-myagkoj-sily-vo-vneshney-politike-rossii> (accessed 01 October 2022). (In Russian).

7. Bühler, C. (1975) *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

8. Dudek, P. (1989) William Stern und das Projekt «Jugendkunde» // *Zeitschrift für Pädagogik*. No 35. S. 153–174.

9. Deuchler, G. (1926) *Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik* // *Lan-gensalza*. S. 14–20.

10. Dolch, J. (1968) *Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschö-sterreich von 1900 bis 1930*. Wiss. Buchges.

11. Fischer, A. (1911) *Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No 12. S. 83–88.

12. Fischer, A. (1917) *Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie* // *Zeit-schrift für Pädagogik*. No 18. S. 109–118.

13. Frischeisen-Köhler, M. (1918) *Grenzen der experimentellen Methode* // *Pädagogische Blätter*. No 48. – (reprinted in *Philosophie und Pädagogik* (Weinheim, 1962). Pp. 110–150.

14. Geuter, U. (1992) *The Professionalization of Psychology in Nazi Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.

15. Goddard, H. H. (1912) *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*. New York: Macmillan.

16. Gould, S. J. (1981) *The mismeasure of man*. New York: WW Norton.

17. Harten, H. C. (1997) *Pädagogik und Eugenik im 'Rassenhygienischen' Diskurs vor 1933* // *Paedagogica Historica*. No 32.

18. Herrmann, U. (1976) *Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Er-ziehungswissenschaft* / in H. Balmer, ed. *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Zürich. Vol. I, S. 1013–1026.

19. Heßdörfer, F. (2019) *Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfigu-ren zwischen Ökonomie und Politik* // Jacques Rancière: *Pädagogische Lektüren*. Springer VS, Wiesbaden. P. 113–133.

20. Hische, W. (1939) *Psychologische Pädagogik. Zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik* // *Zeitschrift für Pädagogische Psycholo-gie*. No 40.

21. Ingenkamp, K., Lau, H. (1990) *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik*, vol. II: H. Laux, *Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945*. Weinheim.

22. Jaensch, E. R. (1928) *Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde*. Erfurt.

23. Jaensch, E. R. (1937) *Golden Jubilee Volume 1887–1937. Wege und Zie-le der Psychologie in Deutschland* // *The American Journal of Psychology*. No 50(1–4). S. 1–22. DOI:10.2307/1416617

24. Kießling, A. (1929) *Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie* // *Zeit-schrift für Pädagogik*. No 30. S. 1–9.

25. Knauer, A. (1934) *Das normative Moment in der pädagogischen Psychologie*. Lan-gensalza.

26. Krieger, P. L. (1937) *Rasse, Rhythmus und Schreibinnervation bei Jugendlichen und Erwachsenen* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No 38. S. 13–31.

27. Kroh, O. (1933) *Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart* // *Zeitschrift für Pädagogik*. No 34. S. 305–327.

28. Kroh, O. (1937) *Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung* // *Zeit-schrift für Pädagogische Psychologie*. No 38. S. 1–13.

29. Kühl, S. (2002) *The Nazi connection: Eugenics, American racism, and German national socialism*. Oxford University Press.
30. Laughlin, H. H. (1922) *Eugenical Sterilization in the United States*. Chicago: Psychopathic Laboratory of the Municipal Court of Chicago.
31. Leahey, T. H. (1991) *A History of Modern Psychology*. Prentice Hall.
32. Lipmann, O., Stern, W. (1912) *Forschung und Unterricht in der Jugendkunde*. Leipzig.
33. Page, J. M. (2019) *State-Sponsored Injustice: The Case of Eugenic Sterilization // Social Theory and Practice*. V. 45. No 1. Pp. 75–101.
34. Pfahler, G. (1939) *Rasse und Erziehung // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
35. Pickren, W. (2007) *Tension and opportunity in post-World War II American psychology // History of Psychology*. No 10(3). Pp. 279–299. DOI: 10.1037/1093-4510.10.3.279
36. Probst, P. (1989) *Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg // Psychologie und Geschichte*. T. 1. No 2.
37. Riekel, A. (1925) *Die probleme der lehrerbildung*. Springer.
38. *Psychologische praktijken. Een Twintigste-eeuwse geschiedenis // Edited by J. van Ginneken; J. Jansz. – The Hague: Vuga, 1986*.
39. Ruttman, W. J. (1938) *Der Ertrag der pädagogischen Anthropologie von E. R. Jaensch für die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No 39. S. 273–280
40. Sarason, S. B. (2003) *American Psychology and Schools: A Critique // American Journal of Community Psychology*. No 32(1-2). Pp. 99–106. DOI:10.1023/a:1025603125213
41. Schönplüg, W. (2017) *Professional psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War // History of Psychology*. No 20(4). Pp. 387–407. DOI: 10.1037/hop0000065
42. Simonton, D. K. (1992) *Leaders of American psychology, 1879–1967: Career development, creative output, and professional achievement // Journal of Personality and Social Psychology*. No 62(1). Pp. 5–17. DOI: 10.1037/0022-3514.62.1.5
43. Spranger, E. (1934) *Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie // Die Erziehung*. No 9.
44. Stern, W. (1916) *Die Jugendkunde als Kulturforderung, mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems*. Quelle & Meyer.
45. Stern, W. (1927) *Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen // Zeitschrift für Pädagogik*. No 28. Pp. 1–10.
46. Tenorth, H. E. (1986) *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels // Zeitschrift für Pädagogik*. No 32.
47. Tenorth H. E. (1992) «Unnötig und unerwünscht» – Siegfried Bernfeld und die Universitäts-pädagogik // in: R. Hörster, B. Müller, eds., *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds / Neuwied-Berlin*. Pp. 23–40.
48. Thieme, F. (1988) *Rassentheorien zwischen Mythos und Tabu: der Beitrag der Sozialwissenschaft zur Entstehung und Wirkung der Rassenideologie in Deutschland // Internationaler Verlag Der Wissenschaften*. T. 171.
49. Tucker, W.H. (2007) *The Funding of Scientific Racism: Wickliffe Draper and the Pioneer Fund*. University of Illinois Press.
50. Tumlriz, O. (1930) *Pädagogische Psychologie*. Leipzig.
51. Wagner, J. (1928) *Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik*. Erfurt: Stenger.
52. Wieser, M., Benetka, G. (2022) *Psychology in national socialism: The question of “professionalization” and the case of the “Ostmark” // History of Psychology*. Advance online publication. DOI: 10.1037/hop0000211

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Author contributions

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Мироненко Ирина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6234-6918, e-mail: mironenko.irina1@gmail.com

Рафикова Вероника Айдаровна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5982-9452, e-mail: veronikarafikova1996@gmail.com

About the authors

Irina A. Mironenko, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6234-6918, e-mail: mironenko.irina1@gmail.com

Veronika A. Rafikova, PhD student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5982-9452, e-mail: veronikarafikova1996@gmail.com.

Поступила в редакцию: 20.10.2022

Принята к публикации: 02.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 20 October 2022

Accepted: 02 November 2022

Published: 29 December 2022



Возрастные аспекты субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей

В. Н. Софьина, П. А. Расторгуева,
А. С. Баласанян, М. П. Габова

*Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье анализируются исследования возрастной динамики различных показателей субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей.

Материалы и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 120 студентов, 58 специалистов и 49 руководителей среднего звена. Для изучения показателей субъективного благополучия была использована методика, разработанная Р. М. Шамионовым и Т. В. Бесковой.

Результаты исследования. Приводятся результаты сравнения показателей субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей.

Обсуждение и выводы. По результатам анализа отмечается разница в уровне различных показателей субъективного благополучия, а также в уровне интегрального показателя субъективного благополучия между студентами, специалистами и руководителями.

Ключевые слова: субъективное благополучие, студенты, специалисты, руководители, эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго-благополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие.

Для цитирования: Софьина В. Н., Расторгуева П. А., Баласанян А. С., Габова М. П. Возрастные аспекты субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 376–388. DOI 10.35231/18186653_2022_4_376

Age-related aspects of subjective well-being of students, specialists and managers

Vera N. Sofina, Polina A. Rastorgueva,
Artiom S. Balasanyan, Maria P. Gabova

*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential
Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The importance of studying the educational motivation of university students and their self-esteem in order to improve the effectiveness of professional education is substantiated.

Materials and methods. The object of the study were students of different courses of the university. In the course of the study, they were divided into groups according to the self-esteem indicator (overestimated, adequate and underestimated). Then a comparative analysis of the motivation for studying at a university and the level of aspirations of the subjects of different groups was carried out. In conclusion, a correlation analysis of the studied characteristics was carried out. The following methods were used in the work: "Motivation for studying at a university" by T. I. Ilyina, diagnostics of Dembo-Rubinshtein self-esteem in the modification of A. M. Prikhozhan, J. Schwarzlander's motor test.

Results. The results showed differences in indicators of motivation for studying at a university and the level of aspirations of students with different levels of self-esteem.

Discussion and conclusion. In conclusion, the obtained differences are analyzed, the direction of psychological work with university students is considered based on the results of the study.

Key words: subjective well-being, students, specialists, managers, emotional well-being, existential-activity well-being, ego-well-being, hedonistic well-being, socio-normative well-being.

For citation: Sofina, V. N., Rastorgueva, P. A., Balasanyan, A. S., Gabova, M. P. (2022) Vozrastnyye aspekty sub"yektivnogo blagopoluchiya studentov, spetsialistov i rukovoditeley [Age-related aspects of subjective well-being of students, specialists and managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 376–388. DOI 10.35231/18186653_2022_4_376 (In Russian).

Введение

Благополучие человека, бесспорно, является общезначимым аспектом жизни как отдельного индивида, так и общества в целом. Согласно исследованиям, люди, обладающие достаточно высокими показателями субъективного благополучия, в целом имеют более высокий уровень жизни: они реже сталкиваются с заболеваниями, обладают более развитыми коммуникативными навыками и навыками разрешения конфликтных ситуаций, реже сталкиваются с психическими расстройствами и т.д. [1]

Благополучие является значимым фактором эффективности и продуктивности многих видов деятельности, в том числе тех, которые играют значимую роль в развитии человека – учебной и профессиональной. Учебная деятельность подразумевает усвоение большого количества знаний, умений и навыков, а неблагоприятное состояние обучающегося может перетянуть на себя фокус его внимания, что негативно скажется на качестве усвоения учебного материала.

Большое значение придается благополучию в профессиональной деятельности специалистов, психическое и физическое нездоровье которых могут послужить причиной развития профессионального стресса, в том числе снижения работоспособности, мотивации к труду и профессиональному развитию. Особое влияние уровень благополучия оказывает на профессионально-управленческую деятельность руководителей, работа которых связана с непосредственным взаимодействием с людьми, высоким уровнем ответственности за принятые решения и зачастую более высокой рабочей нагрузкой, чем специалисты. Необходимость осуществлять профессионально-управленческую деятельность в данных условиях требует высокого уровня работоспособности и стрессоустойчивости, достижимых при достаточно высоком уровне субъективного благополучия.

Исследование сходств и различий в развитии субъективного благополучия у студентов, специалистов и руководителей подразумевает учет особенностей, которые свойственны возрастным периодам, соответствующим исследуемым категориям.

Обзор литературы

Проблема феномена благополучия на протяжении последних десятилетий разрабатывалась как отечественными (П. П. Фесенко [15], А. Е. Созонтов [10], Т. Д., Шевеленкова [15], Л. В. Куликов [7]), так и зарубежными психологами (Diener E. [17], N. Bradburn [16], R.M. Ryan [19], Lyubomirsky S. и Lepper H. A. [18]).

«Многие исследования показывают незначительное влияние объективных факторов (например, экономических показателей благосостояния населения) на переживание субъективного благополучия личностью. В то же время более влиятельными оказываются субъективные факторы, такие как отношения личности к себе и окружающему миру, самоактуализация, самореализация и т.п.» [15].

«Понятие "субъективность" обусловлено характеристикой внутреннего мира каждой личности, что, в случае благополучия, указывает на характер установления самим человеком (субъектом) связей между отражаемыми оценочными характеристиками внешних объектов и явлениям, включая и объективные эффекты собственного поведения (внешние инстанции) и характеристиками внутреннего мира (внутренние инстанции)» [13;15].

В течение последних десятилетий в отечественной и зарубежной психологии активно разрабатывались различные подходы к определению, структуре и другим аспектам субъективного благополучия, однако единой общепринятой концепции так и не было выработано. «Благополучие человека – неоднозначный концепт. У него нет универсального общепринятого определения, но при этом существует множество зачастую конкурирующих интерпретаций» [9].

Таблица 1
Определения понятия «субъективное благополучие» различных авторов

Автор	Определение
Эд Динер	Оценка анализа своей жизни, включая настроение, эмоциональные реакции на события, удовлетворенность жизнью в целом, самочувствие или удовлетворенность событийным ходом, как, например, брак или работа [17]
Л. В. Куликов	Обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость для личности; является важной составной частью доминирующего психического состояния [7]

Р. М. Шамионов	Синтетическое социально-психологическое образование, включающее ряд компонентов, отражающих благополучность различных сторон бытия человека, среди которых главными являются он сам, его переживания, деятельность и ее смыслы, созерцание, включенность в общность и общество (ориентированность на себя или на общность); эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о "благополучной" внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья [14]
----------------	---

«В целом, понятие "субъективное благополучие" может быть выражено следующей формулой: Субъективное благополучие = удовлетворённость жизнью + аффект, где удовлетворённость жизнью – оценка человеком его собственной жизни. Человек получает удовлетворение, когда его воображаемая идеальная ситуация совпадает с существующим положением. Неудовлетворенность, в свою очередь, результат существенного разрыва между данностью и идеалом. Неудовлетворенность также может следовать из сравнения себя с другими людьми» [3].

Материалы и методы

Для исследования уровня благополучия студентов, специалистов и руководителей в данном исследовании была выбрана методика, разработанная Р. М. Шамионовым и Т. В. Бесковой. Пилотажное исследование методики проводилось на выборке человек в возрасте от 18 до 54 лет, что свидетельствует о том, что данная методика применима для исследования различных возрастных групп, а пятифакторная структура субъективного благополучия имеет не только эмпирическое, но и теоретическое основание.

Результаты методики представляют собой показатели по шести шкалам: эмоциональное благополучие («отражает уровень радости, оптимизма, счастья, хорошего расположения духа, воодушевления»), экзистенциально-деятельностное благополучие («объединяет характеристики прилагаемых усилий для достижения благополучия и их результативность, а также событийно-смысловую насыщенность жизни»), эго-благополучие («отражает удовлетворенность собой, своим характером, внешностью, уверенностью в себе и самосогласованность личности»), гедонистическое благополучие («отражает степень удовлетворения базовых потребностей – в безопасно-

сти, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания»), социально-нормативное благополучие («подразумевает соответствие жизни (действий, поступков) социальным нормам, нравственным ценностям личности в интериоризированном виде, социальную согласованность, конгруэнтность как отдельный аспект субъективного благополучия личности») и субъективное благополучие. Последний показатель является интегративным.

По мнению авторов-разработчиков методики, «данная методика обладает преимуществом в соотнесении с другими методиками, заключающимся в возможности оценить ряд компонентов субъективного благополучия, не прибегая к иным средствам». Подобное утверждение можно считать справедливым, поскольку методика разработана на основе уже зарекомендовавших себя методик диагностики различных компонентов субъективного благополучия, таких как когнитивный компонент («Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера [17] в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [9]) и эмоциональный компонент («Шкала субъективного счастья» С. Любомирский Х. Леппер [18] в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [9]), методика «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта», разработанная Е. Н. Осиным [9] на основе англоязычной методики PANAS).

К диагностике субъективного благополучия в рамках данного исследования были привлечены 120 студентов в возрасте от 19 до 22 лет, 58 специалистов в возрасте от 24 до 36 лет и 49 руководителей среднего звена в возрасте от 37 до 46 лет. Для выявления причин и подтверждения результатов диагностики были проведены опросы всех участников исследования.

Результаты исследования

В таблице представлены результаты сравнительного анализа организаторских способностей студентов, специалистов и руководителей, который показал значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ по некоторым из параметров методики.

Исходя из представленных результатов, наблюдаются определенные различия в уровне компонентов субъективного

382] благополучия между студентами, специалистами и руководителями.

Таблица 2
Результаты диагностики субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей

	Студенты	Специалисты	Руководители
Эмоциональное благополучие	4,8	3,9	3,4
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,5	4,3	4,7
Эго-благополучие	2,2	4,2	3,7
Гедонистическое благополучие	3,0	2,8	4,0
Социально-нормативное благополучие	3,3	4,6	4,1
Субъективное благополучие (интегральный показатель)	16,8	19,8	19,9

Уровень эмоционального благополучия достоверно выше у студентов, чем у специалистов и руководителей. Проведение опросов по результатам диагностики подтвердило предположение о том, что учебная деятельность подразумевает существенно меньший уровень ответственности, которая является значимым стрессогенным фактором для специалистов и руководителей. Помимо этого, студенты, в отличие от специалистов и руководителей, еще не успели столкнуться с большим количеством жизненных трудностей, которые сопровождают не только профессиональную, но и личную жизнь взрослого человека.

Уровень экзистенциально-деятельностного благополучия достоверно выше у руководителей, чем у студентов и специалистов. Опросы по результатам исследования свидетельствуют о недостатке мотивации к учебной деятельности у студентов (многие из них получают высшее образование по инициативе родителей или ради формального наличия диплома). Опрос специалистов выявил распространенную проблему, снижающую уровень данного компонента субъективного благополучия – ограничение субъектной роли, возможности повлиять на свою профессиональную деятельность ввиду отсутствия полномочий или поддержки со стороны руководства.

Уровень эго-благополучия достоверно выше у специалистов, чем у студентов и руководителей. У большинства сту-

дентов по результатам опросов, отсутствует четкое понимание своих сильных и слабых сторон ценностей, склонностей, талантов. Достаточно большое внимание студенты уделяют своему внешнему виду, учитывая при этом тенденции и установки окружающего их общества и иногда придавая им значение больше, чем собственным желаниям и интересам. Более низкий уровень эго-благополучия руководителей (по сравнению со специалистами) по результатам опросов связан, с более высоким уровнем требований, предъявляемых как окружающими, так и самим руководителем к самому себе. Помимо этого, многие руководители отмечают возрастные изменения своего организма как внешние, так и внутренние. Принятие подобных изменений прямым образом сказывается на уровне эго-благополучия человека.

Уровень гедонистического благополучия достоверно выше у руководителей, чем у студентов и специалистов. Как правило, это связано с размерами заработной платы, которая чаще всего, выше у руководителей, чем у специалистов. Примечательно, что отмечается разница в уровне гедонистического благополучия у студентов и специалистов: данный показатель хоть и не существенно, но тем не менее выше у студентов, чем у специалистов. Проведение опроса по результатам диагностики выявило следующий немаловажный аспект: подавляющее большинство студентов учится на договорной основе (т. е. получает платное образование), что, как правило, свидетельствует о достаточно высоком уровне дохода родителей студента и отсутствии необходимости самостоятельно обеспечивать жилищные условия.

Уровень социально-нормативного благополучия достоверно выше у студентов, чем у специалистов и руководителей. Опрос руководителей по результатам диагностики выявил социальные противоречия, возникающие в ходе управленческой деятельности. Одним из наиболее распространенных противоречий является несогласованность видения и конкретных решений между специалистами и руководителем, а также между руководителем и вышестоящим руководством. Данное противоречие приводит к увеличению социальной дистанции между руководителем и его подчиненными и вышестоящим руководством, а также негативно сказывается

384] на уровне социально-нормативного благополучия. Самый низкий уровень социально-нормативного благополучия наблюдается у студентов ввиду небольшого количества и разнообразия социального опыта, который в недостаточной мере способствует выстраиванию коммуникаций с одноклассниками и преподавателями.

Интегральный показатель субъективного благополучия достоверно выше у специалистов и руководителей, чем у студентов.

Обсуждение и выводы

Исходя из результатов исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Уровень субъективного благополучия студентов выше, чем у специалистов и руководителей по показателям эмоционального благополучия, однако ниже по всем другим. Подобные различия объясняются ограниченностью субъективной роли студента в вопросах самообеспечения необходимыми компонентами для достижения высокого уровня таких показателей, как гедонистическое и экзистенциально-деятельностное благополучие. Низкие, в сравнении со специалистами и руководителями, показатели социально-нормативного и эго-благополучия обоснованы недостаточно сформированными представлениями студента о собственной личности, в том числе места этой личности в социуме.

2. Специалисты отличаются от студентов и руководителей более высоким уровнем таких показателей, как социально-нормативное и эго-благополучие. Социальная согласованность специалистов выше, чем у студентов, не обладающих таким социальным опытом, а также выше, чем у руководителей, неоднозначность управленческих решений которых порождает противоречия и недопонимания в коллективе. В то же время уровень гедонистического благополучия у специалистов ниже, чем у студентов, большинство из которых обеспечены компонентами, необходимыми для гедонистического благополучия, силами своей семьи. Неодинаковость в уровне гедонистического благополучия между руководителями и специалистами обусловлена прямой разницей в размере заработной платы, а также перспективами ее увеличения в будущем.

3. Уровень экзистенциально-деятельностного и гедонистического благополучия у руководителей выше, чем у студентов и специалистов. Событийно-смысловая насыщенность, обоснованность и результативность прилагаемых усилий для достижения благополучия более присущи руководителям, чем студентам, которые на данном этапе не так отчетливо видят результаты прилагаемых усилий. Невысокий относительно руководителей показатель экзистенциально-деятельностного благополучия специалистов обусловлен ограничением субъектной роли в своей профессиональной деятельности ввиду отсутствия определенных полномочий. Данное ограничение приводит к снижению мотивации к выполнению трудовой деятельности, обесцениванию результатов труда и снижению работоспособности.

4. Интегральный уровень субъективного благополучия достоверно выше у специалистов и руководителей, чем у студентов, которые на данном этапе далеко не всегда могут обеспечить как внешние (материальные, деятельностные, социальные), так и внутренние (психологические) условия для высокого уровня таких показателей благополучия, как экзистенциально-деятельностное, гедонистическое и социально-нормативное благополучие.

Список литературы

1. Бенко Е. В. Психодиагностика структуры субъективного благополучия // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – №4.
2. Бескова Т. В. Соотношение представлений молодежи о благополучии личности с его переживанием // Вестник Московского государственного областного университета. – 2014. – №4.
3. Григорова Ю. Б. Структура эмоционального благополучия // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №1 (26).
4. Джидарьян И. А., Антонова Е. В. Проблема общей удовлетворенностью жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование. – М.: Ин-тут психологии РАН, 2009. – 19 с.
5. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – № 32(2). – С. 82–93.
6. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
7. Куликов Л. В. Психология настроения. – СПб.: С.-Петербург. гос. университет, 1997. – 429 с.
8. Лактионова Е. Б., Матюшина М. Г. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т.26. – С. 77–88.

9. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН; Российское общество социологов, 2008.
10. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 105–114.
11. Соколова М. В. Шкала объективную благополучия. – Ярославль, 1996. – 21 с.
12. Софьина В. Н., Галченко А. С., Куликова Т. Н., Лебедева М. Е. Исследование психологической безопасности профессиональной среды и факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие руководителей // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2021. – №2. – С. 122–141.
13. Филоненко Ю. В., Яковлева Е. А. Факторы и компоненты субъективного благополучия научно-педагогических работников современных университетов // JER. – 2018. – №4.
14. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. – Саратов: Сарат. гос. университет, 2004.
15. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
16. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.
17. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive. Evaluations of life. Annual Review of Psychology. 2003. No. 54(1). – Pp. 403–425.
18. Lyubomirsky S., Lepper H. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. Social Indicators Research. 1999. No. 46(2). – Pp. 137–155.
19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychology. 2000. No. 55(1). – Pp. 68–78.
20. Ryff C. D., Keyes C. L. The structure of psychological well-being revisited. Journal of personality and social psychology. 1995. No. 69(4). – Pp. 719–727.

References

1. Benko, E. V. (2016) Psihodiagnostika struktury sub"ektivnogo blagopoluchiya. *Mir nauki – World of science*. Vol. 4. No. 4. (In Russian).
2. Beskova, T. V. (2014) Sootnoshenie predstavlenij molodezhi o blagopoluchii lichnosti s ego perezhivaniem. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Regional University*. No. 4. (In Russian).
3. Grigorova, YU. B. (2019) Struktura emocional'nogo blagopoluchiya. *ANI: pedagogika i psihologiya – ANI: Pedagogy and Psychology*. No. 1 (26). (In Russian).
4. Dzhidar'yan, I. A. Antonova, E. V. (2009) *Problema obshchej udovletvorennosti v zhizni: teoreticheskoe i empiricheskoe issledovanie* [The Problem of Overall Life Satisfaction: A Theoretical and Empirical Study]. Moskva: In-tut psihologii RAN. (In Russian).
5. ZHukovskaya, L. V., Troshihina, E. G. (2011) SHkala psihologicheskogo blagopoluchiya K. Riff. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*. No. 32(2). Pp. 82–93. (In Russian).
6. Kronik, A. A. Ahmerov, R. A. (2003) *Kauzometriya: Metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti* [Causometry: Methods of self-knowledge, psychodiagnosics and psychotherapy in the psychology of the life path]. Moskva: Smysl. (In Russian).
7. Kulikov, L. V. (1997) *Psihologiya nastroyeniya* [Psychology of mood]. Sankt-Peterburg: S.-Peterb. gos. universitet. (In Russian).
8. Laktionova, E. B., Matyushina, M. G. (2018) Teoreticheskij analiz podhodov k issledovaniyu problemy pozitivnogo funkcionirovaniya lichnosti: schast'ie, psihologicheskoe blagopoluchie, sub"ektivnoe blagopoluchie. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya – News of the Irkutsk State University. Series: Psychology*. Vol. 26. Pp. 77–88. (In Russian).

9. Osin, E. N., Leont'ev, D. A. (2008) Aprobaciya russkoyazychnyh versij dvuh shkal ekspress-ocenki sub"ektivnogo blagopoluchiya. *Materialy III Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa – Materials of the III All-Russian Sociological Congress*. Moskva: Institut sociologii RAN; Rossijskoe obshchestvo sociologov. (In Russian).
10. Sozontov, A. E. (2006) Gedonisticheskij i evdemonisticheskij podhody k probleme psihologicheskogo blagopoluchiya. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. No. 4. Pp. 105–114. (In Russian).
11. Sokolova, M. V. (1996) *SHkala ob"ektivnoyu blagopoluchiya* [Scale of objective well-being]. YAroslav'. (In Russian).
12. Sof'ina, V. N., Galchenko, A. S., Kulikova, T. N., Lebedeva, M. E. (2021) Issledovanie psihologicheskoy bezopasnosti professional'noj sredy i faktorov, vliyayushchih na lichnostno-professional'noe razvitiye rukovoditelej. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 122–141. (In Russian).
13. Filonenko, YU. V., YAkovleva, E. A. (2018) Faktory i komponenty sub"ektivnogo blagopoluchiya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov sovremennykh universitetov. *JER – JER*. No. 4. (In Russian).
14. SHamionov, R. M. (2004) *Psihologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti*. [Psychology of subjective well-being of the individual]. Saratov: Sarat. gos. universitet. (In Russian).
15. SHevelenkova, T. D., Fesenko, T. P. (2005) Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti. *Psihologicheskaya diagnostika*. No. 3. Pp. 95–129.
16. Bradburn, N. M. (1969) *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
17. Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2003) Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive. Evaluations of life. *Annual Review of Psychology*. No. 54(1). Pp. 403–425.
18. Lyubomirsky, S., Lepper, H. (1999) A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *SocialIndicators Research*. No. 46(2). Pp. 137–155.
19. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychology*. No. 55(1). Pp. 68–78.
20. Ryff, C. D., Keyes, C. L. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and socialpsychology*. No. 69(4). Pp. 719–727.

Вклад соавторов

Софьина В. Н.: идея и концепция исследования;
 Расторгуева П. А.: сбор, обработка и анализ материала, интерпретация результатов;
 Баласания А. С.: сбор, обработка и анализ материала, интерпретация результатов;
 Габова М. П.: сбор, обработка и анализ материала, интерпретация результатов.

Co-authors' contribution

Sof'ina V. N.: the idea and concept of research;
 Rastorgueva P. A.: collection, processing and analysis of material, interpretation of results;
 Balasanian A. S.: collection, processing and analysis of material, interpretation of results;
 Gabova M. P.: collection, processing and analysis of material, interpretation of results.

Об авторах

Софьина Вера Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: paralel777@mail.ru

Расторгуева Полина Александровна, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: paralel777@mail.ru

Баласанян Артем Самвелович, соискатель, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: paralel777@mail.ru

Габова Мария Петровна, соискатель, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: paralel777@mail.ru

About the authors

Vera N. Sofina, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: paralel777@mail.ru

Polina A. Rastorgueva, Postgraduate student, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: paralel777@mail.ru

Artiom S. Balasanian, Applicant, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: paralel777@mail.ru

Maria P. Gabova, Applicant, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: paralel777@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.11.2022

Принята к публикации: 14.12.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 28 November 2022

Accepted: 14 December 2022

Published: 29 December 2022



Возрастные особенности жизнестойкости руководителей органов внутренних дел

М. Е. Лебедева

*Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье анализируется возрастная динамика показателей жизнестойкости руководителей органов внутренних дел разного пола в зависимости от их возрастной группы.

Материалы и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 150 руководителей органов внутренних дел разного пола. Для изучения показателей их жизнестойкости использовался тест жизнестойкости, разработанный С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой.

Результаты исследования. Приводятся результаты сравнения показателей жизнестойкости руководителей органов внутренних дел разного пола, относящихся к возрастным группам средней и поздней зрелости.

Обсуждение и выводы. По результатам анализа отмечается «выравнивание» показателей жизнестойкости у руководителей органов внутренних дел разного пола при достижении ими средней зрелости в результате воздействия особенностей их профессиональной управленческой деятельности.

Ключевые слова: сравнительный анализ, руководители органов внутренних дел, жизнестойкость, гендерные особенности, средняя зрелость, поздняя зрелость.

Для цитирования: Лебедева М. Е. Возрастные особенности жизнестойкости руководителей органов внутренних дел // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. – № 4. – С. 389–400. DOI 10.35231/18186653_2022_4_389

Age characteristics of hardiness of heads of internal affairs

Maria E. Lebedeva

*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential
Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article analyzes the age dynamics of indicators of resilience of heads of internal affairs bodies of different sexes, depending on their age group.

Materials and methods. 150 heads of internal affairs bodies of different genders took part in the empirical study. To study their resilience, the resilience test developed by S. Maddi, adapted by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova, was used.

Results. The results of comparing the indicators of resilience of heads of internal affairs bodies of different sexes belonging to the age groups of early and middle adulthood are presented.

Discussion and conclusion. According to the results of the analysis, there is an "alignment" of the indicators of resilience among the heads of internal affairs bodies of different sexes when they reach middle adulthood as a result of the impact of the peculiarities of their professional management activities.

Key words: comparative analysis, heads of internal affairs bodies, hardiness, gender characteristics, middle adulthood, late adulthood.

For citation: Lebedeva, M. E. (2022) Vozrastnyye osobennosti zhiznестoykosti rukovoditeley organov vnutrennikh del [Age characteristics of hardiness of heads of internal affairs] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 389–400. DOI 10.35231/18186653_2022_4_389 (In Russian).

Введение

Проблема изучения становления и профессионально-управленческого развития руководителей органов внутренних дел¹ в настоящее время является достаточно актуальной. С одной стороны, назначение молодых сотрудников (20–30 лет) на руководящие должности зачастую вызывает сомнения в их компетентности и профессионализме. С другой стороны, при назначении впервые на руководящую должность сотрудника в возрасте от 40 до 50 лет также возникают вопросы, связанные прежде всего с наличием у него достаточных психологических ресурсов и запаса здоровья, чтобы справляться с повышенными психическими и физическими нагрузками, присущими руководителю. В данном случае речь идет о профессиональной деформации и её влиянии на получение властных полномочий.

Обзор литературы

Ответы на данные вопросы уже достаточно давно интересуют исследователей. В частности И. Е. Бобкова [3] в результате своих исследований приходит к выводу, что процесс становления руководителей ОВД, особенно в первый год службы, сопровождается существенными психологическими трудностями, и для его успешного прохождения в этот период молодым руководителям необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

Т. В. Мальцева [13] рассматривала в своей работе влияние возраста руководителя ОВД на особенности субъективной витальности, профессионально-управленческие качества. При этом под субъективной витальностью она понимает «...отношение личности к генезису внутренних сил, соотносенных с масштабом и возможностями реализации намеченных планов в профессиональной и иных сферах жизнедеятельности» [13, с. 50]. Мальцева отмечает, что большинство руководителей в системе ОВД МВД России относятся к возрасту от 31 до 55 лет, т.е. речь идёт о ранней (20–40 лет) и средней зрелости (40–60 лет) с позиции возрастной периодизации Г. Крайг [8] или к средней (25–40 лет) и поздней зрелости (40–55 лет) с позиции Д. В. Бромлей [15]. При этом автор под-

¹ Далее – ОВД.

[392] чёткивает важность изучения психологических возрастных особенностей руководителей указанных возрастных групп с точки зрения прохождения ими в данный период соответствующих возрастных кризисов, что не может не сказываться на их профессионально-управленческой деятельности. В конечном итоге Т. В. Мальцева приходит к выводу о влиянии возрастных кризисов, переживаемых руководителями ОВД на их субъективную витальность, что подчёркивает важность изучения психологических особенностей руководителей ОВД разных возрастных групп.

Тема периодизации жизни человека вообще относится к одному из основных вопросов возрастной психологии, многие из известных психологов предлагали свои периодизации, построенные на различных основаниях. В частности, Л. С. Выготский [5] выделял три группы периодизаций. В первую группу вошли периодизации, построенные на основе внешнего критерия, не связанного с процессом развития, в неё вошли периодизации К. Гетчинсона и Р. Заззо [1; 15] построенные по биогенетическому принципу, во вторую группу вошли периодизации, основанные на внутреннем критерии, которым становится одна из сторон развития, которую автор считает главной. Из этой группы наиболее известны возрастные периодизации Э. Фрейда [17], Э. Эриксона и Ж. Пиаже [9; 20]. В третью группу вошли периодизации, построенные на основе выделения нескольких существенных особенностей развития, к ним относятся периодизация самого Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина [5; 19].

На этом список возрастных периодизаций не исчерпывается, появился ещё ряд отечественных и зарубежных возрастных периодизаций, при этом следует отметить, что по сей день общепризнанной дифференциации периодов жизни человека в отечественной и зарубежной психологии нет [1; 4; 18; 10]. Из последних наиболее известными и популярными можно назвать возрастные периодизации Г. Крайг [8] и Д. В. Бромлей [15]. Сравнивая эти возрастные периодизации, можно отметить, что вторая обладает большей дифференциацией возрастов, в частности выделяются четыре возрастные группы: 1-я ранняя зрелость (20–25 лет); 2-я средняя зрелость (25–40 лет); 3-я поздняя зрелость

(40–55 лет) и 4-я предпенсионный возраст (55–65 лет). При этом в возрастной периодизации Г. Крайг период взрослости делится лишь на три группы: 1-я ранняя взрослость (20–40 лет); 2-я средняя взрослость (40–60 лет) и поздняя взрослость (60 лет и старше). Для целей нашего исследования в большей мере будет подходить возрастная периодизация Д. В. Бромлей [15], что позволит более дифференцированно рассматривать возрастные группы руководителей органов внутренних дел.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования являлось изучение жизнестойкости руководителей ОВД разных возрастных групп, поскольку именно данный показатель интегрально описывает общее состояние психологических ресурсов человека, используемых им для преодоления кризисов и сложностей, возникающих на его жизненном пути [2]. Понятие «жизнестойкость» возникло на пересечении экзистенциальной психологии и психологии стресса, в нашем исследовании оно приобретает особенную актуальность в связи с тем, что деятельность руководителей и обычных сотрудников ОВД по своей природе стрессогенна. При этом профессиональные стрессы в нашем случае накладываются на возрастные кризисы и могут вызывать кумулятивный эффект, что является также актуальной проблемой. Различные аспекты стрессоустойчивости руководителей ОВД исследовались в работах ряда авторов – И. А. Жукова [6], И. Ю. Кобозева, М. В. Пряхиной [7], Л. Н. Молчановой [14] и В. А. Табурца [16], которые отмечали, что для руководителей характерна более высокая стрессовая нагрузка, по сравнению с подчинёнными. Поэтому исследование возрастных особенностей жизнестойкости руководителей ОВД представляется актуальным и имеющим высокую практическую значимость.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 150 руководителей ОВД, средний возраст которых составил 42,03 года, общий стаж службы в ОВД – 23,6 года, средний стаж в руководящей должности – 7,48 года. Гендерный состав руководителей ОВД составил 26 (17%)

394 | руководителей женщин и 124 (83%) руководителя мужчин. Среди обследованных, в соответствии с современной возрастной периодизацией Д. В. Бромлей [15], нами были выделены группы руководителей ОВД, относящихся к средней (от 25 до 40 лет) – 42 человека (28%) и поздней зрелости (от 41 до 55 лет) – 108 человек (72%). Среди руководителей ОВД женского пола наблюдается немного иная пропорция возрастных групп – средняя зрелость – 11 человек (42%) и поздняя зрелость – 15 человек (58%), а среди руководителей мужского пола к средней зрелости относились 31 человек (25%), а к поздней – 93 человека (75%), что ближе к общей пропорции.

В качестве основного психодиагностического инструмента исследования жизнестойкости руководителей ОВД нами использовался тест жизнестойкости, разработанный С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [11]. Сравнение показателей жизнестойкости проводилось в выделенных возрастных группах с использованием t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования

Первоначально исследовалась динамика показателей жизнестойкости у руководителей разного пола. В табл. 1 приводятся результаты сравнительного анализа жизнестойкости руководителей ОВД женского пола средней и поздней зрелости.

Таблица 1
Показатели жизнестойкости руководителей ОВД женского пола, (M±m)

№ п/п	Показатели жизнестойкости	Средняя зрелость	Поздняя зрелость	P<
1	Жизнестойкость	82,27 ± 0,89	83,80 ± 1,24	-
2	Вовлечённость	35,18 ± 0,51	35,80 ± 0,53	-
3	Контроль	32,00 ± 0,80	31,73 ± 0,37	-
4	Принятие риска	15,00 ± 0,32	16,53 ± 0,46	0,05

По трём из четырёх показателей («жизнестойкость», «вовлечённость» и «контроль») не было выявлено достоверных отличий, однако по шкале «принятие риска» отмечается достоверный рост ($p < 0,05$), что свидетельствует о большей готовности к деятельности в неопределённых ситуациях, связанных с риском у руководителей женского пола, относящихся

к группе поздней взрослости. Данный результат может быть обусловлен большим профессионально-управленческим опытом более старших руководителей женского пола.

Далее сравнивались показатели жизнестойкости у руководителей ОВД мужского пола, относящихся к группам средней и поздней взрослости, результаты приведены в табл. 2.

Таблица 2
Показатели жизнестойкости руководителей ОВД мужского пола, (M±m)

№ п/п	Показатели жизнестойкости	Средняя взрослость	Поздняя взрослость	P<
1	Жизнестойкость	84,52 ± 0,55	84,83 ± 0,50	-
2	Вовлечённость	36,32 ± 0,28	35,95 ± 0,20	-
3	Контроль	32,13 ± 0,30	32,28 ± 0,22	-
4	Принятие риска	16,29 ± 0,29	16,84 ± 0,18	-

Как видно из данных табл. 2, у руководителей ОВД мужского пола выявлена схожая в целом картина: по всем показателям жизнестойкости в группах средней и поздней взрослости достоверных отличий нет, что указывает на отсутствие зависимости данных показателей от возраста руководителей мужского пола.

При сравнительном анализе показателей жизнестойкости руководителей ОВД разного пола в возрастной группе средней взрослости выявлены достоверные отличия ($p < 0,05$) по трём показателям – «жизнестойкость», «вовлечённость» и «принятие риска» (табл. 3).

Таблица 3
Показатели жизнестойкости руководителей ОВД средней взрослости, (M±m)

№ п/п	Показатели жизнестойкости	Средняя взрослость, мужчины	Средняя взрослость, женщины	P<
1	Жизнестойкость	84,52 ± 0,55	82,27 ± 0,89	0,05
2	Вовлечённость	36,32 ± 0,28	35,18 ± 0,51	0,05
3	Контроль	32,13 ± 0,30	32,00 ± 0,80	-
4	Принятие риска	16,29 ± 0,29	15,00 ± 0,32	0,05

Данный результат указывает на достоверно более высокие показатели жизнестойкости у руководителей ОВД мужского пола по сравнению с руководителями женского пола. В частности, у руководителей ОВД мужского пола более высокий показатель принятия риска, что свидетельствует о боль-

396

шей решительности и готовности действовать в рискованных ситуациях с непредсказуемым исходом. Кроме того, отмечается более высокая вовлеченность, что указывает на их большую уверенность в себе и своей способности справляться с поставленными задачами, большей удовлетворённости своей деятельностью. Общий показатель жизнестойкости у них также выше, что говорит об их большей стрессоустойчивости и способности легче справляться с возникающими профессиональными и жизненными трудностями.

Вместе с тем подобный анализ, проведённый в группах руководителей ОВД разного пола, относящихся к возрастной группе поздней зрелости (табл. 4), достоверных отличий не выявил ни по одному показателю.

Таблица 4
Показатели жизнестойкости руководителей ОВД поздней зрелости, (M±m)

№ п/п	Показатели жизнестойкости	Поздняя зрелость, мужчины	Поздняя зрелость, женщины	P<
1	Жизнестойкость	84,83 ± 0,50	83,80 ± 1,24	-
2	Вовлечённость	35,95 ± 0,20	35,80 ± 0,53	-
3	Контроль	32,28 ± 0,22	31,73 ± 0,37	-
4	Принятие риска	16,84 ± 0,18	16,53 ± 0,46	-

Такой результат позволяет выявить тенденцию «выравнивания» показателей жизнестойкости у руководителей ОВД разного пола по мере увеличения их возраста и соответственно стажа на руководящей должности. У руководителей ОВД разного пола становится схожим общий уровень стрессоустойчивости, уверенности в себе, способности контролировать и управлять развитием ситуации, а также готовности к риску в неопределённых ситуациях. Таким образом, по мере роста возраста и стажа профессионально-управленческой деятельности у руководителей ОВД разного пола происходит «выравнивание» показателей жизнестойкости под воздействием профессиональной деятельности и среды.

Далее нами проводился анализ возрастной динамики жизнестойкости руководителей ОВД в целом по всей выборке, результаты исследования приводятся в табл. 5.

По итогам сравнительного анализа выявлен достоверный рост показателей лишь по одной шкале – «принятие

риска» ($p < 0,05$), что свидетельствует о большей готовности к деятельности в неопределённых ситуациях, связанных с риском всех руководителей ОВД в целом по мере увеличения возраста и стажа управленческой деятельности, независимо от их половой принадлежности. Данный результат противоречит возрастной динамике, описанной в своей работе Д. А. Леонтьевым и Е. И. Расказовой [11, с. 19]. Согласно их данным, с увеличением возраста снижается готовность к деятельности в неопределённых ситуациях, тогда как в приведённых выше результатах отмечается обратная тенденция. Вместе с тем их заключение об отсутствии достоверных отличий по показателям жизнестойкости между руководителями органов внутренних дел разного пола находит частичное подтверждение в результатах наших более ранних исследований [12].

Таблица 5

Показатели жизнестойкости руководителей ОВД, ($M \pm m$)

№ п/п	Показатели жизнестойкости	Средняя взрослость	Поздняя взрослость	P<
1	Жизнестойкость	83,93 ± 0,87	84,69 ± 0,46	-
2	Вовлечённость	36,02 ± 0,27	35,93 ± 0,19	-
3	Контроль	32,10 ± 0,30	32,20 ± 0,19	-
4	Принятие риска	15,95 ± 0,45	16,80 ± 0,17	0,05

Обсуждение и выводы

Подводя итог всего вышесказанного, можно сделать следующие основные выводы.

1. Возрастная динамика показателей жизнестойкости руководителей ОВД разного пола почти одинакова и не имеет достоверных различий показателей жизнестойкости в разных возрастных группах, за исключением показателя «принятия риска» у руководителей женского пола, который по мере увеличения возраста и стажа управленческой деятельности растёт, свидетельствуя о росте их готовности к деятельности в неопределённых ситуациях, связанных с риском.

2. Сравнение показателей жизнестойкости руководителей ОВД мужского и женского пола, относящихся к группам средней взрослости, показало большое количество достоверных отличий (по трём показателям из четырёх), свидетельствующих о большей стрессоустойчивости и готовности к риску руководителей мужского пола, тогда как аналогичное

сравнение показателей жизнестойкости руководителей разного пола, относящихся к группе поздней взрослости, достоверных различий не показало. Данный результат указывает на «выравнивание» показателей жизнестойкости у руководителей ОВД разного пола по мере увеличения их возраста и стажа управленческой деятельности.

3. Показатели жизнестойкости руководителей ОВД в целом практически не изменяются с увеличением их возраста и стажа в руководящей должности, происходит лишь достоверный рост показателей по шкале «принятие риска», что указывает на специфику возрастной динамики жизнестойкости руководителей ОВД, заключающейся в росте готовности к деятельности в неопределённых ситуациях, связанных с риском и неопределённым исходом.

Список литературы

1. Аскарова Г. Б., Сахибгареева Л. М. Проблемы возрастной периодизации // *Аллея науки*. – 2018. – Т. 6. – № 5(21). – С. 302–304.
2. Безносюк А. А. Обзор проблемы периодизации развития личности и возрастных кризисов // *Современная наука: проблемы и перспективы развития: III Междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. в 3 ч., Омск, 28 февраля 2019 года / под ред. А. Э. Еремеева*. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2019. – С. 60–66.
3. Бобкова И. Е. Проблемы становления в должности руководителей структурных подразделений территориальных органов внутренних дел [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2012. Т. 4. № 2. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53511.shtml (дата обращения: 18.09.2022).
4. Бринзяник А. М., Зюзина Е. А. Проблема возраста и возрастной периодизации в трудах Л. С. Выготского // *Инновации, технологии, наука: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч., Пермь, 25 января 2017 г. – Пермь: Аэтерна, 2017. – С. 25–28.*
5. Выготский Л. С. *Психология развития человека*. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Жуков И. А. *Психология аттестации руководящих кадров органов внутренних дел МВД России: дис. ... докт. психол. наук*. – М., 2004. – 365 с.
7. Кобозев И. Ю., Пряхина М. В. Профессиональный стресс руководителей органов внутренних дел // *Труды Академии управления МВД России*. – 2012. – №3 (23). – С. 80–85.
8. Крайг Г., Бокум Д. *Психология развития*. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 940 с.
9. Кручинин В. А., Комарова Н. Ф. *Психология развития и возрастная психология: учеб. пос. для вузов; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с.*
10. Лантюхова Н. Н. Некоторые проблемы возрастной периодизации развития личности в современных научных исследованиях // *Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития: Материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конф., Нефтекамск, 30 сентября 2015 г. / гл. ред. Д. А. Ефремов, отв. за выпуск А. И. Вострецов*. – Нефтекамск: Наука и Образование, 2015. – С. 53–55.
11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
12. Макарова (Лебедева) М. Е. Психологические инварианты жизнестойкости руководителей / В. Н. Софьина, Т. Н. Куликова, М. Е. Макарова (Лебедева) // *Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2020. – № 11. – С. 51–57.*

13. Мальцева Т. В. «Кризис перехода к зрелости» руководителей органов внутренних дел Российской Федерации как условие развития их субъективной витальности // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 3. – С. 49–53.

14. Молчанова Л. Н. Жизнестойкость как фактор устойчивости к психическому выгоранию представителей экстремальных профессий // Клиническая и медицинская психология: исследование, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015. – № 4 (10) [Электронный ресурс]. – URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 20.09.2022).

15. Психология развития / под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.

16. Табурц В. А. Стресс в служебной деятельности сотрудника правоохранительных органов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3126–3130. [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85626.htm> (дата обращения: 20.09.2022).

17. Трунева В. А. Сравнительный анализ психологии возрастов Фрейда и Юнга // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 10(11). – С. 192–194.

18. Худоян С. С. К проблеме построения объясняющей возрастной периодизации // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 1(50). – С. 64–70.

19. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

20. Ясюкова Л. А. Закономерные этапы возрастного развития // Народное образование. – 2016. – № 7-8(1458). – С. 72–82.

References

1. Askarova, G. B. Sahibgareeva, L. M. (2018) Problemy vozrastnoj periodizacii [Problems of age periodization]. *Alleya nauki – Alleya of Science*. Vol. 6. No. 5(21). Pp. 302–304. (In Russian).

2. Beznosyuk, A. A. (2019) Obzor problemy periodizacii razvitiya lichnosti i vozrastnykh krizisov // *Sovremennaya nauka: problemy i perspektivy razvitiya* [Modern science: problems and development prospects]: III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sbornik statej. V 3-h chastyah, Omsk, 28 fevralya 2019 goda / Pod redakciej A. E. Eremeeva. Omsk: Omskaya gumanitarnaya akademiya. Pp. 60–66. (In Russian).

3. Bobkova, I. E. (2012) *Problemy stanovleniya v dolzhnosti rukovoditelej strukturnyh podrazdelenij territorial'nyh organov vnutrennih del* [Problems of becoming heads of structural divisions of territorial internal affairs bodies] [Elektronnyj resurs] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. Vol. 4. No. 2. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53511.shtml (accessed 18 September 2022). (In Russian).

4. Brinzanik, A. M. Zyuzina, E. A. (2017) Problema vozrasta i vozrastnoj periodizacii v trudah L.S. Vygotskogo // *Innovacii, tekhnologii, nauka* [Innovation, technology, science]: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 4 chastyah, Perm', 25 yanvarya 2017 goda. Perm': Aeterna. Pp. 25–28. (In Russian).

5. Vygot'skij, L. S. (2005) *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moskva; Smysl; Eksmo. (In Russian).

6. Zhukov, I. A. (2004) *Psihologiya attestacii rukovodyashchih kadrov organov vnutrennih del MVD Rossii* [Psychology of certification of leading personnel of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Diss. ... dokt. psiol. nauk. Moskva. (In Russian).

7. Kobozev, I. Yu., Pryahina, M. V. (2012) Professional'nyj stress rukovoditelej organov vnutrennih del. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii – Proceedings of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No.3 (23). Pp. 80–85.

8. Krajg, G., Bokum, D. (2008) *Psihologiya razvitiya* [Psychology of human development]. 9-e izd. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian).

9. Kruchinin, V. A. Komarova, N. F. (2016) *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya* [Developmental and Developmental Psychology]. Novgorod: NNGASU. (In Russian).

10. Lantjuhova, N. N. (2015) Nekotorye problemy vozrastnoj periodizacii razvitiya lichnosti v sovremennykh nauchnykh issledovaniyah // *Sovremennaya nauka: opyt, problemy i perspektivy razvitiya* [Modern science: experience, problems and development prospects]: Materialy Mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoy konferencii, Neftekamsk, 30 sentyabrya

- [400] 2015 goda / Glavnyj redaktor D. A. Efreinov, otvetstvennyj za vypusk A. I. Vostrecov. Neft-ekamsk: Nauka i Obrazovanie. Pp. 53–55. (In Russian).
11. Leont'ev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006) *Test zhiznestojkosti* [Vitality test]. Moskva: Smysl. (In Russian).
12. Makarova, (Lebedeva) M. E. Sof'ina. V. N., Kulikova. T. N., (2020) Psihologicheskie in-varianty zhiznestojkosti rukovoditelej. *Nauchnoe mnenie: nauchnyj zhurnal – Scientific opinion: scientific journal*. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium. No. 11. Pp. 51–57. (In Russian).
13. Mal'ceva, T. V. (2021) «Krizis perekhoda k zrelosti» rukovoditelej organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii kak uslovie razvitiya ih sub"ektivnoj vital'nosti. *Psihologiya i pedagogi-ka sluzhebnoj deyatel'nosti – Psychology and Pedagogy of Service Activity*. No. 3. Pp. 49–53. (In Russian).
14. Molchanova, L. N. (2015) ZHiznestojkost' kak faktor ustojchivosti k psicheskomu vy-goraniyu predstavitelej ekstremal'nyh professij. *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya: issle-dovaniya, obuchenie, praktika – Clinical and Medical Psychology: Research, Training, Practice*. No. 4 (10). Available at: <http://medpsy.ru/climp> (accessed 20 September 2022). (In Russian).
15. *Psihologiya razvitiya* [Developmental psychology] / pod red. A. K. Bolotovoj i O. N. Mol-chanovoj (2005). Moskva: CHerO. (In Russian).
16. Taburc, V. A. (2015) Stress v sluzhebnoj deyatel'nosti sotrudnika pravoohranitel'nyh or-ganov. *Koncept – Concept*. Vol. 13. Pp. 3126–3130. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85626.htm> (accessed 20 September 2022). (In Russian).
17. Truneva, V. A. (2019) Sravnitel'nyj analiz psihologii vozrastov Frejda i YUnga. *Voprosy nauki i obrazovaniya – Questions of science and education*. No. 10(11). Pp. 192–194. (In Russian).
18. Hudoyan, S. S. (2007) K probleme postroeniya ob'yasnayushchej vozrastnoj peri-odizacii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 1(50). Pp. 64–70. (In Russian).
19. El'konin, D. B. (2007) *Detskaya psihologiya* [Child psychology]; red.-sost. B. D. El'ko-nin. 4-e izd., ster. Moskva: Akademiya. (In Russian).
20. YAsyukova, L. A. (2016) Zakonomernye etapy vozrastnogo razvitiya. *Narodnoe obra-zovanie – Public Education*. No. 7-8(1458). Pp. 72–82. (In Russian).

Об авторе

Лебедева Мария Евгеньевна, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

About the author

Maria E. Lebedeva, Postgraduate student, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.10.2022
Принята к публикации: 18.11.2022
Опубликована: 29.12.2022

Received: 28 October 2022
Accepted: 18 November 2022
Published: 29 December 2022



Теоретико–методологические и методические основы исследования саморазвития жизнестойкости личности в период юности

В. В. Белов, С. Ю. Дмитриева

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

Введение. В статье рассматривается новая исследовательская позиция к изучению саморазвития жизнестойкости личности в период юности. Комбинирование научных представлений в рамках системно-эволюционного и синергетического подходов в современный период развития психологической науки дает возможность прогнозирования вероятностных вариантов индивидуального различия переживания личностью в период юности, в зависимости от особенностей развития рефлексивных процессов в ее саморегуляции и уровней развития ценностной системы, экзистенциальной мотивации и самоактуализации.

Материалы и методы. Работы зарубежных и отечественных авторов, касающиеся методологии научного познания, особенностей возрастного периода юности, саморазвития, жизнестойкости, персонологии, жизнотворчества и др. Объектом исследования является саморазвитие жизнестойкости личности в период юности и др. В качестве методов были использованы анализ, синтез и моделирование.

Результаты исследования. Проведено обоснование применимости системно-эволюционного и синергетического научно-методологических подходов к изучению проблемы саморазвития жизнестойкости личности в период юности. Построена гипотетическая структурно-функциональная поливариативная модель прохождения системой личности периода юности, в зависимости от особенностей рефлексивных процессов в ее саморегуляции. Описан и обоснован методический аппарат исследования.

Обсуждение и выводы. Системно-эволюционный и синергетический научно-методологические подходы позволяют выстроить гипотетическую модель траекторий развития системы личности в период юности, в зависимости от особенностей рефлексивных процессов в ее саморегуляции в сторону конструктивного и деструктивного вариантов развития, уточнив уровневую структуру конструктивного варианта. Предложенный подход позволяет логично и системно подойти к изучению феномена «саморазвитие жизнестойкости личности в период юности».

Ключевые слова: системно-эволюционный подход, синергетический подход, саморазвитие, саморегуляция, рефлексия, системная рефлексия, квазирефлексия, интроспекция, мотивация, экзистенциальная мотивация, ценности, жизнестойкость, жизнотворчество, личность, юность.

Для цитирования: Белов В. В., Дмитриева С. Ю. Теоретико-методологические основы исследования саморазвития жизнестойкости личности в период юности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 401–428. DOI 10.35231/18186653_2022_4_401

Theoretical, methodic and methodological foundations of the study of self-development of the hardiness of the individual during adolescence

Vasily V. Belov, Svetlana Y. Dmitrieva

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

Introduction. The article considers a new research position to study the self-development of the hardiness of the individual during adolescence. Combining scientific ideas within the framework of system-evolutionary and synergetic approaches in the modern period of development of psychological science makes it possible to predict probabilistic variants of individual differences in the experience a person during adolescence, depending on the peculiarities of the development of reflexive processes in her self-regulation and the levels of development of the value system, existential motivation and self-actualization and the levels of development of the value system, existential motivation and self-actualization.

Materials and methods. The works of foreign and domestic authors devoted to the methodology of scientific cognition, the peculiarities of the age period of youth, self-development, hardiness, personology, life creation. The object of the study is the self-development of the resilience of the individual during adolescence etc. Analysis, synthesis and modeling were used as methods.

Results. The substantiation of the applicability of system-evolutionary and synergetic scientific and methodological approaches to the study of the problem of self-development of the hardiness of the individual during adolescence. A hypothetical structural-functional multivariate model of the passage of the personality system of the period of youth, depending on the features of reflexive processes in its self-regulation, is constructed. The methodological apparatus of the study is described and justified.

Discussion and conclusion. System-evolutionary and synergetic scientific and methodological approaches allow us to build hypothetical model of the trajectories of the development of the personality system during adolescence, depending on the characteristics of reflexive processes in its self-regulation towards constructive and destructive development options, specifying the level structure of the constructive option. The proposed approach allows a logical and systematic approach to the study of the phenomenon of "self-development of the hardiness of the individual during adolescence".

Key words: system-evolutionary approach, synergetic approach, self-development, self-regulation, reflection, system reflection, quasi-reflection, introspection, motivation, existential motivation, values, hardiness, creativity, personality, youth.

For citation: Belov, V. V., Dmitrieva, S. Y. (2022) Teoretiko-metodologicheskiye i metodicheskiye osnovy issledovaniya samorazvitiya zhiznestoykosti lichnosti v period yunosti [Theoretical, methodic and methodological foundations of the study of self-development of the hardiness of the individual during adolescence]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 401–428. DOI 10.35231/18186653_2022_4_401 (In Russian).

Введение

Юность является одним из важнейших этапов в возрастном развитии и становлении человека, который способствует глобальному переходу от подросткового периода к взрослой жизни, является «отправной точкой» движения в сторону зрелых возрастов, на который сильное влияние оказывает социальная ситуация развития.

Современная ситуация социального развития юношей и девушек характеризуется столкновением с мировой пандемией COVID-19, воздействие которой привело к возникновению широкого спектра медико-психологических проблем, таких как возникновение дистрессов, делириев, расстройств депрессивного и тревожного спектра, «коронапсихозов», фобий, панических атак, приступов агрессии, высокой суицидальной активности, запуск «магического мышления», возникновение параноидальных настроений в отношении политики властей, вакцинации населения и др. [19], а также, проведением специальной военной операции российскими вооруженными силами с целью «демилитаризации и денацификации Украины» с 24 февраля 2022 г., приведшей к эскалации мировой политической напряженности и существованию военной угрозы, воздействие которой не могло не отразиться на нормативном протекании возрастных процессов психологического развития.

Все эти события и вызываемые ими эффекты подтолкнули нас к тому, чтобы рассматривать жизненную ситуацию личности в период юности, находящейся в подобных условиях, в качестве «внезапно возникшей ситуации, угрожающей или субъективно воспринимаемой человеком как угрожающей жизни, здоровью, личностной целостности и благополучию» [39, с. 8], [11].

Существование подобных негативных воздействий актуализирует перед учеными проблему поиска способов конструктивного возрастного периода юности. Под конструктивным переживанием понимается не просто прохождение человеком возрастных периодов без формирования существенных личностных деструкций, но и последующее максимальное развитие личности с переходом ее на новые уровни функционирования. Поиск подобного механизма побудил к обращению

404 к концепции жизнестойкости С. Мадди, несколько расширив ее и доработав.

Цель исследования: уточнив содержание системно-эволюционного и синергетического подходов к саморазвитию жизнестойкости личности в период юности, на их основе разработать гипотетическую структурно-функциональную поливариативную модель особенностей саморазвития жизнестойкости личности в период юности, на базе которой конкретизировать методический аппарат исследования.

Практическая востребованность исследования заключается в возможности составления и реализации программы психологического сопровождения саморазвития жизнестойкости личности в период, разработанной на базе предложенной гипотетической поливариативной структурно-функциональной модели.

Материалы и методы

Материалом статьи послужили исследования зарубежных и отечественных ученых, посвященные вопросам общей методологии научного познания и теоретико-методологическим проблемам психологии: Воскобойникова А. Э. (2013); Соловьянюк-Кротовой В. Г. (2013); Пономарева А. Б., Пикулевой Э. А. (2014); Белова В. В. (2018); Белова В. В., Рединой А. В. (2020), Боуш Г. Д. (2020); Белов В. В., Привалова Е. П. (2020).

Проблеме жизнестойкости личности: Maddi & Kobasa (1984); Maddy С. (2002; 2006); Александровой Л. А. (2004); Леонтьева Д. А. и Рассказовой Е. И. (2006); Циринг Д. А. (2009); Волобуевой Н. М. (2011); Юдиной Е. В. (2011); Богдановой М. В. (2012); Фоминовой А. Н. (2012); Рапохиной М. А. (2012); Фоминовой А. Н. (2012); Осина Е. Н. (2013); Никитиной Е. В. (2017); Боднар Э. Л. (2018); Кобзевой О. В., Шагалиной М. Н. (2018); Мелисбек К. М., Боднар Э. Л. (2018); Григорьевой Ю. Б. (2019); Ершовой И. А., Пермязковой М. Е., Садкиной Т. М. (2019), Дмитриевой М. А., Крищенко Е. П., Павловой Т. В. (2020); Yıldırım M., Arslan G., Öztaşlan A (2020); Водяха С. А., Водяха Ю. С., (2020); Одинцовой М. А., Радчиковой Н. П., Степановой Л. В., (2020), Митрофановой Е. Н. (2021); Ермаковой Е. С. (2021), Зятьковой Е. О., Стояновой И. Я., Бохан Н. А. (2021); Пашкина С. Б., Кораблиной Е. П.,

Бражник Е. И., Иконниковой Г. Ю. (2021); и др.; Покальчук Е. В., Воробьевой К. И. (2022) и др.

Возрастным особенностям юности, проблемам жизнетворчества, самоактуализации, экзистенциальной исполненности и мотивации, рефлексивным процессам в саморегуляции: Абульхановой-Славской К. А. (1991); Леонтьева Д. А., Мазур Е. С., Сосланда А. И. (2001); Колесникова А. В. (2005); Сухорукова А. С. (2006); Шойгу Ю. С. (2007); Леонтьева Д. А. (2011); Сутормина О. Ю. (2011); Соловых О. В. (2011); Донцова Д. А., Донцовой М. В. (2013); Леонтьева Д. А., Осина Е. Н. (2014); Корякина Ю. М. (2015); Шумский В. Б., Уколова Е. М., Осин Е. Н., Лупандина Я. Д. (2016).

В качестве методов научного исследования были использованы анализ, синтез и моделирование. Под анализом понимается метод исследования, заключающийся в том, что «предмет изучения мысленно или практически разделен на составные элементы, при этом каждая из частей исследуется отдельно; синтез – это метод, предоставляющий возможность связать в единое целое фрагменты объекта, разделенного при помощи анализа, определив связи между фрагментами; моделирование трактуется, как "метод научного познания, заключающийся в замене изучаемого объекта его специально созданным аналогом или моделью"» [38, с. 24–26].

Объектом исследования является саморазвитие жизнестойкости личности в период юности.

Обзор литературы

Категория «жизнестойкость» изначально являлась операционализацией понятия «экзистенциальное мужество», и в психологии не существует согласованной позиции в понимании данного термина по причине того, что близкие по смысловому значению слова в разный период времени интегрировались в категориально-понятийный аппарат философии и психологии [33, с. 100].

Термин «hardiness» был введен в оборот психологической науки в начале 80-х гг. XX в. американскими психологами Сьюзен Кобейса и Сальватором Мадди, им же принадлежат флагманские разработки базовых положений данной теории. [33, 100]. Калькирование понятия «hardiness» на русский язык

[406] было проведено Д. А. Леонтьевым, его результат отразился в термине «жизнестойкость» [26, с. 3].

С. Мадди и Д. Кошаба видят в «hardiness» (жизнестойкости) особую жизнеспособность и эффективность личности, которые являются критерием психологического здоровья [2], и, по мнению данных авторов, «Hardiness» (жизнестойкость) сочетает в себе три базовых элемента («3С»):

1) вовлеченность (commitment) – установка личности на вовлеченность в действительность, что позволяет найти в ней что-либо важное и ценное;

2) контроль (control) – убеждение личности в факте того, что на результат происходящего в реальности можно повлиять через борьбу, понимаемую как выбор личной стратегии деятельности;

3) принятие риска (challenge) – убежденность личности в необходимости получения как положительного, так и отрицательного опыта для ее развития и готовность действовать без надежных гарантий успеха социума [49].

С. Мадди пишет, что только сочетание всех трех составляющих обеспечивает личности определенную устойчивость в стрессогенной ситуации [51, с. 160] и подчеркивает, что данная модель служит базой для возникновения мотивации, обеспечивающей трансформацию стресса в возможность личностного роста [50].

В модель С. Мадди интегрированы пять базовых механизмов, помогающих «hardiness» влиять на возникновение и развитие заболеваний и эффективность деятельности:

1) жизнестойкие убеждения – восприятие изменений в жизни с более низким уровнем стресса на базе вовлеченности, контроля и принятия риска;

2) механизм мотивации к трансформационному совладанию, понимаемому как готовность к принятию новизны и активным действиям в ситуации стресса;

3) увеличение иммунного ответа, благодаря психической и физиологической мобилизации;

4) увеличение готовности заботиться о здоровье;

5) поиск эффективной поддержки со стороны социума [33, с. 100].

Исследования С. Мадди послужили толчком к научной активности в отношении изучения взаимосвязи «hardiness» (жизнестойкости) с различными личностными и поведенческими особенностями. Так, установлено, что более развитый уровень жизнестойкости положительно коррелирует с личностной самостоятельностью (Циринг Д. А., 2009) [46]; выявлена положительная взаимосвязь жизнестойкости с личностной зрелостью и уровнями жизнеобеспечения человека (Богданова М. В., 2012) [3]; выделена особая роль социально-психологического уровня в феномене жизнестойкости, который связывают с возникновением эффективных интеллектуальных и поведенческих стилей (Фоминова А. Н., 2012) [45]; жизнестойкость выделена в качестве одного из копинг-механизмов в процессе преодоления психологического переживания личностью внутреннего состояния одиночества (Рапохина М. А., 2012) [40]; установлена взаимосвязь «способность переживать свое бессилие» и присутствия на уровне эмпатии с личностями, переносящими состояние бытийного кризиса и утраты с более высокими показателями жизнестойкости (Юдина Е. В., 2011) [48]; изучена роль жизнестойкости в качестве фактора, смягчающего воздействие стресса, и положительная взаимосвязь ее с психологической культурой личности (Волобуева Н. М., 2011) [9]; проведено сравнительное исследование уровня жизнестойкости и социально-психологических особенностей подростков-мигрантов из Средней Азии и подростков-уроженцев России, в результате которого не обнаружены значимые различия в данных выборках по уровню жизнестойкости, но выявлено различия по другим показателям (Мелисбек К. М., Боднар Э. Л., 2018) [30]; установлена зависимость эмоционального благополучия от уровня жизнестойкости личности (Григорьева Ю. Б., 2019) [12]; изучена взаимосвязь жизнестойкости с копинг-стратегиями и у юношей и девушек подросткового возраста (Ершова И. А., Пермякова М. Е., Садкина Т. М., 2019) [18]; проанализировано понятие жизнестойкости как интегративной характеристики личности, ответственной за успех в преодолении жизненных трудностей, выявлены особенности жизнестойкости у студентов-психологов (Дмитриева М. А., Крищенко Е. П., Павлова Т. В., 2020) [13]; проведено исследование вза-

[408]

имосвязей субмодальностей «Я», параметров жизнестойкости и психологического благополучия, в качестве важного ресурса жизнестойкости выделены автономность и независимость личности («Я-авторское») (Митрофанова Е. Н., 2021) [31]; проведено исследование особенностей совладающего поведения, жизнестойкости и депрессии у студентов вуза (Ермакова Е. С., 2021) [17]; выявлены ресурсы стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в контексте психического здоровья (Зятыкова Е. О., Стоянова И. Я., Бохан Н. А., 2021) [15]; выделены особенности жизнестойкости у студентов педагогического вуза (Пашкин С. Б., Кораблина Е. П., Бражник Е. И., Иконникова Г. Ю., 2021) [36]; проведено исследование асертивности в качестве мотивационного компонента жизнестойкости субъекта (Покальчук Е. В., Воробьева К. И., 2022) [37] и др.

В контексте проблематики жизнестойкости в мировую пандемию стоит выделить зарубежное исследование Yildirim M., Arslan G., Özaslan A (2020), выявившее обратную связь между страхом заражения коронавирусом и уровнем жизнестойкости медиков, в котором выявлено, что страх заражения у врачей в процессе оказания медицинской помощи больным коронавирусом ниже при более высоком уровне их жизнестойкости [52]. Данная тема также вызвала интерес у отечественных исследователей. Так, в работе С. А. Водяха и Ю. С. Водяха (2020) исследована проблема креативности как значимая составляющая жизнестойкости человека, испытывающего психологические трудности, связанные с переживаниями чувства опасности в мировую пандемию [8]; в исследовании М. А. Одинцовой, Н. П. Радчинковой, Л. В. Степановой (2020) выделены особенности оценки пандемии COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости [34] и др.

Таким образом, разработки С. Мадди дают толчок к дальнейшей связи понятия «hardiness» (жизнестойкость) с позитивным направлением в психологии через тематику трансформации стресса в возможности личностного роста и показывают, что жизнестойкость является своеобразным буфером, через который стресс может превратиться в стимулятор таких важных характеристик, как повышенные показатели производительности, креативность, мудрость, а также привести к поддер-

жанию или укреплению физического и психического здоровья в этом процессе [51, с. 160].

Эти идеи закладывают базу подхода к рассмотрению «hardiness» (жизнестойкости) в качестве важного компонента личности, позволяющего ей функционировать и развиваться при попадании в экстремальную ситуацию, так как теоретический конструкт жизнестойкости в психологической науке зарекомендовал себя как надежный прогностический фактор положительного преодоления стресса [35, с. 42].

Но самым важным, на наш взгляд, достижением С. Мадди является осмысление феномена «hardiness» (жизнестойкости) не просто в качестве предиктора успешного совладания со стрессом, а раскрытие его значения в виде когнитивной конструкции, на которую может быть направлено внешнее коррекционное воздействие или которую человек может изменить самостоятельно, а также тесная связь данного конструкта с ценностно-смысловой сферой личности, так как «hardiness» (жизнестойкость) - это то, что дает человеку смысл жить, несмотря на любые внешние обстоятельства.

Модель «hardiness» (жизнестойкости) С. Мадди, безусловно, является передовой для своего времени, но данный автор опирался на определенные парадигмально-методологические достижения психологической науки того периода, однако современный этап развития представлений о жизнестойкости как основе позитивного и продуктивного развития личности требует иного – более современного и рефлексивного методологического взгляда, в связи с чем возникает ситуация поиска нового научно-методологического подхода к исследованию данной научной проблемы.

Научно-методологический подход является важнейшей инструментально-гностической ориентацией ученого [4]. Важную роль играет выбор именно современного подхода к их изучению и формирование четкой исследовательской позиции. Одной и наиболее значимых особенностей современной науки является то, что она совершила переход к изучению самых сложноорганизованных объектов [10]. Методологи современной науки Г. Д. Боуш и В. И. Разумов в качестве наиболее продуктивных современных методологических подходов

[410] выделяют: системный, категориальный, информационно-динамический, подчеркивая, что на основе концептуальной платформы данных подходов конструируется большое количество современных научных методологий [4, с. 59]. Внутри каждого научного подхода существует огромное разнообразие методов, дополняющих и расширяющих друг друга [10].

Психология, как любая современная наука, прошла огромный путь развития и интегрировала в свою методологию огромное количество метанаучных исследовательских инструментов и обрела постнеклассическую форму, а постнеклассический этап развития науки связан с генезисом и эволюцией синергетики – «науки о сложных самоорганизующих системах, к которым, вне всякого сомнения, относятся такие системы, как психика человека и его личность» [6, с. 96].

В связи с этим при изучении проблемы саморазвития жизнестойкости личности в период юности в качестве базового нами был выбран синергетический научный подход, как наиболее отражающий и иллюстрирующий идею саморазвития личности в сложной социальной ситуации.

Один из основоположников синергетики Г. Хаген считал, что в природе существуют открытые системы, описываемые следующими критериями: ответом системы на воздействия средовых условий; поведением, зависящим от исходных условий, но не зависящим от истории развития до этого; существованием в развитии системы критических моментов – точек бифуркации; когерентностью, обеспечивающей новые системные качества; формированием прироста энергии в систему при беспорядке и снижением энтропии. Такие системы можно определить как самоорганизующиеся. Их самоорганизация отражается в конфигурации структуры в более сложную сторону, возникновении дополнительных элементов под принятием на себя новых функций [43, с. 303].

Крайне важно и принципиально, что в качестве важнейшего этапа самоорганизации открытых систем выступает состояние бифуркации – точки разветвления различных эволюционных траекторий, где развитие системы может пойти по совершенно новому варианту. Появление таких точек является специфическим процессом самоорганизующейся системы, при котором эволюционное развитие системы

по одной траектории прекращается и она становится неустойчивой. В подобной ситуации система уже не может вернуться к своему развитию в сторону старой траектории, в связи с чем система либо разрушается, либо происходит скачок – резкий переход на новый уровень ее развития и возникновение нового системного качества. При нахождении в точке бифуркации система является отзывчивой к экстермальным и интернальным воздействиям, в связи с чем для управления системой закономерно выбирать такие точки [43, с. 303].

Таким образом, личность в период юности можно рассматривать в качестве открытой самоорганизующейся системы, находящейся в точке бифуркации, отзывчивой к воздействиям внешних и внутренних флуктуаций, в связи с чем на процессы развития и саморазвития можно оказывать управляемое влияние.

Синергетический подход хорошо иллюстрирует идею траекторий развития личности в период юности, но не дает представления об этапах эволюционного развития системы. Для разработки представления об этапах развития, мы обратились к системно-эволюционному подходу развития личности В. В. Белова, которым была предложена идея этапов развития систем, низшим уровнем развития которой будет являться «рождение» системы из хаоса», а высшим – «саморазвивающаяся система» (рис. 1) [5, с.18].



Рис. 1. Схематическое изображение структуры системно-эволюционной концепции развития личности (самоорганизации системы), по В. В. Белову

[412]

Данный подход показательно иллюстрирует идею этапов развития системы личности от истоков ее возникновения до саморазвития, в связи с чем при разработке идеи нашего исследования на него можно опираться. Для возможности дальнейшего перехода к периоду взрослости, личность в юности должна выйти на уровень саморазвивающейся системы, на процесс чего могут повлиять возрастные психологические новообразования данного периода. О. В. Кобзева и М. Н. Шагалина (2018) отмечают, что, чем старше становится юный человек, тем сильнее его воспитание трансформируется в самовоспитание [20, с. 49].

С. Л. Рубинштейн указывал, что юность является основным возрастом для появления рефлексии в качестве «ценностно-смыслового самоопределения», нахождения собственного способа бытия [29, с. 130]. В нашем исследовании мы опираемся на дифференциальную модель рефлексии, разработанную Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиним, внутри которой дифференцируются позитивные (системная рефлексия) и негативные (квазирефлексия, инроспекция) разновидности рефлексивных процессов [28, с. 110]. Без формирования «позитивной» рефлексии, переход системы личности в период юности в сторону конструктивной траектории не представляется возможным.

Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин указывают на то, что термин «рефлексия» был введен Дж. Локком и понимается как «способность человека произвольно обращать сознание на самого себя» [28, с. 111] (рис. 2).

Таблица 1

Структура рефлексивного отношения по Д. А. Леонтьеву и Е. Н. Осину

Механизм сознания	Направленность сознания	
	На себя	Вовне
Дистанция между Я и объектом	Рефлексия	Познавательное отношение
Недифференция Я и мира	Самоощущение	Нерефлексивное отражение

Термин «рефлексия» включает в себя несколько важных составных частей – «механизм произвольного манипулирования идеальным содержанием в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и интенциональным объектом» и «направленность этого процесса

на себя как на объект рефлексии», которые обеспечивает переход личности на уровень самодетерминации [28, с. 114].

Именно через формирование у личности позитивной рефлексии осуществляется саморазвитие с выходом на уровень функционирования саморазвивающейся системы, поскольку, как подчеркнули авторы «рефлексивное сознание позволяет "писать" собственные программы в дополнение к генетическим и социальным программам, закладываемым в нас биологией и культурой. Это дает человеку дополнительную степень свободы» [28, с. 114].

Позитивная рефлексия представлена процессом системной рефлексии, базисом которого является способность к самодистанцированию, позволяющему видеть одновременно положительные стороны субъекта и объекта, противоположностью которой является отрицательная рефлексия, реализуемая процессами интроспекции (самокопания), при котором фокус внимания сосредоточен исключительно на внутренних переживаниях субъекта, и квазирефлексия, направленная на объект, который не соотносится с настоящим моментом времени и текущей жизненной ситуацией (см. табл. 2).

Таблица 2

Типы рефлексивного отношения, по Д. А. Леонтьеву и Е. Н. Осину

Направленность сознания на себя	Направленность сознания на внешнюю ситуацию	
	Да	Нет
Да	Системная рефлексия	Интроспекция
Нет	Арефлексия	Квазирефлексия

Без возникновения положительной рефлексии невозможен переход к расширению ценностей.

Таким образом, возникновение рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения» можно рассматривать в качестве значимого новообразования данного периода, в связи с чем процесс саморазвития в юности будет идти через развитие рефлексии к расширению ценностной системы, где на первый план должны выйти ценности более духовного и преобразующе-креативного порядка.

Важное условие перехода на уровень саморазвивающейся системы – возникновение экзистенциальной мотивации, ко-

[414] торая отражает переживание субъектом «процессуальности бытия», процесса «обмена с миром», а также и идею свободы и ответственности в выборе, что является необходимым условием реализации саморазвития.

Тема экзистенциальных мотиваций тесно связана с темой экзистенциальной исполненности, под которой в экзистенциальной традиции понимается чувство согласия с важнейшими аспектами бытия [22]. Под экзистенциальной мотивацией понимаются «особые содержания в мире, которые "затрагивают", вызывая интерес, потому что имеют отношения к самим этим условиям», – отмечает Ю. М. Корякина [22, с. 49]. Чтобы не пойти в сторону деструктивного развития, личность в период юности обязательно должна интересоваться и быть эмоционально и ценностно вовлеченной в базовые экзистенциальные принципы мироустройства.

С темой саморазвития личности напрямую связана тема самоактуализации, которая является творческой тенденцией человеческой природы, основой развития и совершенствования организма, при помощи которой происходит регулярная включенность в развитие высшего уровня [42, с. 25].

Юность является временем количественного и качественного преобразования личности, которое составляет начало самостоятельной и взрослой жизни и успешность процесса развития детерминирована развитием различных новообразований данного периода (возрастных новообразований) [14].

Таким образом, важными возрастными новообразованиями личности в юности являются расширение системы ценностей, экзистенциальная мотивация и переход на более высокий уровень самоактуализационного процесса.

Жизнестойкость же выступает в качестве неотъемлемого условия развития личности, ее можно рассматривать в качестве системообразующего фактора личности как саморазвивающейся системы, по сути, координируя работу всех процессов развития. Можно провести аналогию между функциональным значением нервной системы и жизнестойкостью человека – как первая регулирует работу всех внутренних систем и ответ на трансформацию средовых воздействий, являясь интегративной, так и жизнестойкость обладает интегративной и ре-

гулятивной функциями, связывающими в единое целое все процессы психологического развития человека, выступая в качестве интегральной личностной характеристики.

Для более глубокой разработки проблемы саморазвития жизнестойкости личности в период юности можно обратиться к описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций, разработанной Е. П. Приваловой, включающей в себя два основных блока «Самопознание» и «Самосозидание», состоящих из структурных элементов развития личности топ-менеджера в его профессиональной деятельности [7, с. 13]. Хотя данная модель в рамках акмеологического подхода и затрагивает идею профессионального самосознания, мы не будем опираться на данный подход, в качестве одного из базовых, интегрируя из него лишь идею данной двухуровневой стадиальности.

«Самопознание» и «самосозидание» в равной степени отражают идею конструктивного развития личности в период юности, различия обусловлены лишь уровнями развития экзистенциальной мотивации, ценностной системы и самоактуализации.

Переход личности на уровень самосозидающей системы приводит к реализации жизнетворчества как способа развития личности, поскольку, как справедливо заметил А. С. Сухоруков, способность личности к жизнетворчеству является ее «максимумом развития» [44]. Д. А. Леонтьев дефинировал жизнетворчество как «лично ориентированную практику развития и коррекции отношений с миром» [25, с. 100–109]. А. В. Колесникова понимает под жизнетворчеством «творение нового бытия, новой онтологической реальности, и в ней – нового человека» [21]. Л. В. Сохань видел в жизнетворчестве «духовно-практическую деятельность личности, направленную на творческое проектирование и осуществление ее жизненного проекта» [41]. К. А. Абульханова-Славская выделяет в качестве важной характеристики жизнетворчества смыслонаполнение жизни на будущее, прочно стоящей на опыте прошлого [1]. О. Ю. Сутормин видит в жизнетворчестве «акмеологический процесс, направленный на расширение восприятия личностью окружающего мира» [41].

Результаты и их обсуждение

При построении гипотетической структурно-функциональной поливариантивной модели развития жизнестойкости личности в период юности были использованы системно-эволюционный и синергетический подходы и элементы описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций, разработанной Е. П. Приваловой.

В соответствии с установленным видением гипотетической поливариантивной структурно-функциональной модели, она должна включать в себя: открытую самоорганизующуюся систему личности в период юности, флуктуации; точку бифуркации; аттракторы – поливариантивные варианты развития по функциональной (личность как самопознающая система, как самосозидающая система) и дисфункциональной траекториям; системные элементы: жизнестойкость, жизнетворчество, экзистенциальная мотивация, расширение ценностей, самоактуализация, рефлексия (позитивная рефлексия, выраженная в виде системной рефлексии, и негативная рефлексия, представленная арифлексией, квазирефлексией и интроспекцией (рис. 1).

Проходя эволюцию своего развития, открытая самоорганизующаяся система личности вступает в возрастной период юности, в котором созревает рефлексивные процессы в саморегуляции, где рефлексия становится точкой бифуркации, дающей разветвление на несколько альтернативных путей развития, в которых может произойти развитие личности по функциональной (конструктивное развитие) и дисфункциональной (деструктивное развитие) траекториям. На направления развития личности как самоорганизующейся системы в экстремальной ситуации, выбор той или иной трансформации, влияют особенности ее рефлексивных процессов в саморегуляции.

Конструктивный вариант развития представляет собой существование нескольких стадий развития, представленных в виде самопознающей и самосозидающей системы. Самопознающую систему можно рассматривать в качестве системы более низшего порядка, для перехода на стадию самосозидающей системы, необходимо, чтобы произошло расширение

своей ценностной системы, повышение уровней развития экзистенциальной мотивации и самоактуализации, в связи с чем ее основной как личностно-ориентированной практикой развития и коррекции отношений с миром становится жизнестойкость. Жизнестойкость в данной модели представлена в качестве интегративного системного качества, обеспечивающего возможность развития по конструктивной траектории.

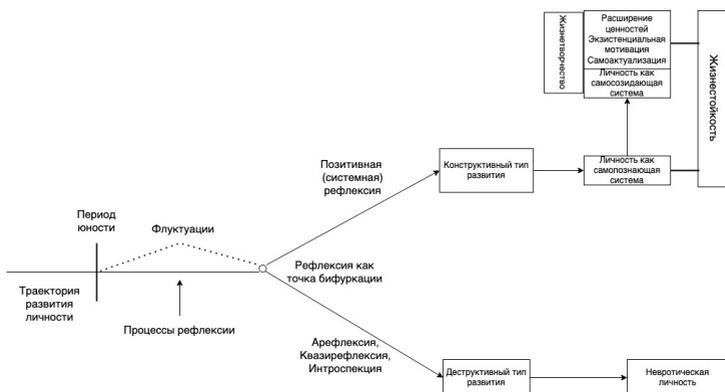


Рис. 2. Гипотетическая поливариативная модель траекторий развития системы личности в период юности

Опираясь на гипотетическую поливариативную модель траекторий развития системы личности в период юности (рис. 2), определим методический аппарат исследования, включающий в себя методики, направленные на изучение конструктивного и неконструктивного вариантов развития личности.

Вначале определим методики, направленные на дифференциацию положительного и отрицательного типов рефлексии и определения уровня жизнестойкости личности.

Для определения и дифференциации типа рефлексии используется дифференциальный тест рефлексивности Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой.

Для определения уровня жизнестойкости личности в качестве базовой был взята классическая модель «ЗС» (вовлеченность, контроль, принятие риска), разработанная С. Мадди [Maddi & Kobasa, 1984]. В связи с этим, диагностики

[418] уровня жизнестойкости личности предлагается использовать тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Ленотьева и Е. И. Рассказовой), измеряющий все три компонента модели «ЗС» и общий уровень жизнестойкости личности. Также для дополнительного уточнения структуры и уровня вовлеченности и контроля был выбран тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Для уточнения принятия риска предлагается использовать Шкалу толерантности к неопределенности Д. МакЛейн (в адаптации Е. Н. Осина). Оксфордский опросник счастья, разработанный Майклом Аргайлем (в адаптации Е. Г. Луковицкой) применяется для диагностики уровня удовлетворенности жизнью, что связано с вовлеченностью личности в процесс жизни.

Таблица 3
Методический аппарат для оценки типа рефлексивности в саморегуляции жизнестойкости личности в период юности

Методика	Автор(ы)	Показатели
Дифференциальный тест рефлексивности (ДТР)	Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин и А. Ж. Салихова	1. Арефлексия 2. Интроспекция (самокопание) 3. Квазирефлексия 4. Системная рефлексия
Тест жизнестойкости	С. Мадди (адаптация Д. А. Ленотьева и Е. И. Рассказовой)	1. Вовлеченность 2. Контроль 3. Принятие риска
Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)	Д. А. Леонтьев	1. Цели 2. Процесс 3. Результат 4. Локус-контроля-Я (ЛК-Я) 5. Локус-контроля-Жизнь (ЛК-Ж) 6. Общий показатель (ОЖ)
Шкала толерантности к неопределенности	Д. МакЛейн (адаптация Е. Н. Осина)	Толерантность к неопределенности
Оксфордский опросник счастья	Майкл Аргайл (адаптация Е. Г. Луковицкой)	Уровень счастья

Вторым этапом является определение методик, направленных на конструктивный вариант развития системы личности после прохождения точки бифуркации.

Для диагностики ценностной системы личности выбран морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушина.

Развитие личности может включать и деструктивный вариант траектории ее развития, под которым в рамках приведенной гипотетической модели понимается возникновение и усиление неврозов и неврозоподобных состояний, психопати-

зация личности. Данный взгляд обусловлен проблематикой влияния негативных вариантов рефлексии.

Таблица 4
Методический аппарат для оценки конструктивной траектории развития личности в период юности

Методика	Авторы	Показатели
Самоактуализационный тест (САТ)	Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз	1. Компетентность во времени 2. Самоподдержка 3. Ценность самоактуализации 4. Гибкость поведения 5. Реактивная чувствительность 6. Спонтанность 7. Самоуважение 8. Самопринятие 9. Принятие природы человека 10. Синергия 11. Принятие собственной агрессии 12. Контактность 13. Познавательные способности 14. Креативность
Тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ)	В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин, Я. Д. Лупандина	1. Экзистенциальная исполненность. 2. Фундаментальное доверие 3. Самоценность 4. Смысл жизни
Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)	В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина	1. Развитие себя 2. Духовное удовлетворение 3. Креативность 4. Активные социальные контакты 5. Собственный престиж 6. Высокое материальное положение 7. Достижение 8. Сохранение собственной индивидуальности

Для диагностики деструктивного варианта развития предлагается использовать Опросник невротических расстройств (ОНР), представляющий собой отечественную модификацию опросника BVNK-300, разработанного в Германии Н. D. Hansgen, который адаптирован, рестандартизирован и апробирован Г. X. Бакировой, и Опросник определения уровня невротизации и психопатизации (УНП) И. Б. Ласко и Б. И. Тонконогева (табл. 5).

Таблица 5
Методический аппарат для оценки деструктивной траектории развития личности в период юности

Методика	Авторы	Показатели
Опросник невротических расстройств (ОНР)	Н. D. Hansen, адаптация и рестандартизация Г. X. Бакировой	Клинические шкалы: 1. Степень ухудшения общего самочувствия 2. Колебания интенсивности жалоб 3. Расстройства в сфере пищеварения 4. Расстройства сердечно-сосудистой деятельности 5. Нарушения общей чувствительности

[420]

		6. Нарушения моторики 7. Психическая истощаемость 8. Нарушения сна 9. Повышенная возбудимость 10. Переживание своей малоценности 11. Пониженная работоспособность 12. Навязчивые мысли и действия 13. Немотивированный страх 14. Фобические расстройства 15. Нарушения социальных контактов Личностные шкалы: 1. Неуверенность в себе 2. Познавательная и социальная пассивность 3. Невротический сверхконтроль поведения 4. Аффективная неустойчивость 5. Интровертированная направленность личности 6. Ипохондричность 7. Социальная неадаптивность Специальные шкалы: 1. Злоупотребление курением 2. Злоупотребление лекарственными средствами 3. Злоупотребление алкоголем 4. Гипоманиакальные проявления 5. Паранойяльная настроенность 6. Галлюциаторно-бредовые нарушения Контрольные шкалы: 1. Симуляция 2. Диссимуляция
--	--	---

Выводы

Проведенный анализ позволил обосновать применимость синергетического и системно-эволюционного подходов к исследованию научной проблемы развития саморазвития жизнестойкости личности в период юности. Проведенное теоретическое исследование позволило разработать гипотетическую структурно-функциональную поливариативную модель траекторий развития системы личности в период юности, на базе которой был определен методический аппарат исследования.

Анализируя и обобщая результаты теоретического исследования, были сформулированы следующие выводы:

1. Синтез системно-эволюционного и синергетического подходов позволяет сформировать наиболее целостную картину научных представлений о процессе развития саморазвития жизнестойкости личности в период юности. Личность человека является не статическим образованием, а представляет собой динамическую, открытую и сложную систему, имеющую способность саморазвиваться. Системно-эволюционный подход к изучению развития саморазвития жизнестойкости личности в период юности позволяет по-новому взглянуть на данный феномен: личность в период юности рассматрива-

ется как целостная многоуровневая и самоорганизующаяся система, способная находить собственные тенденции саморазвития и самосозидания. Синергетический подход добавляет в данную описательную модель такие компоненты, как точка бифуркации и аттракторы.

2. На основе системно-эволюционного и синергетического подходов разработана гипотетическая структурно-функциональная поливариативная модель траекторий развития системы личности в период юности.

3. Личность в период юности представляет собой открытую систему, находящуюся на пути своего развития, где рефлексия является точкой бифуркации, задающей две возможных траектории развития – конструктивную и деструктивную. На направления развития личности как самоорганизующейся системы в период юности, выбор той или иной трансформации, могут повлиять особенности ее рефлексивных процессов в саморегуляции. Под конструктивным вариантом развития понимается личность, находящаяся в процессе самопознания и саморазвития.

4. Конструктивный вариант развития представляет собой существование нескольких стадий развития, представленных в виде самопознающей и самосозидающей системы. Самопознающая система рассмотрена в качестве системы более низшего порядка, для перехода на стадию самосозидающей системы, необходимо, чтобы произошло расширение ценностной системы, повышение уровней развития экзистенциальной мотивации и самоактуализации, в связи с чем ее основной как личностно-ориентированной практикой развития и коррекции отношений с миром становится жизнетворчество.

5. Жизнестойкость понимается в качестве важнейшего интегративного свойства открытой саморазвивающейся системы личности, выступающего в качестве условия ее конструктивного развития.

6. Приведенная в работе гипотетическая структурно-функциональная модель дает возможность обосновать выбор методического аппарата для исследования процесса саморазвития жизнестойкости личности в период юности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 354 с.
3. Богданова М. В. Взаимосвязь жизнестойкости с личностной зрелостью и уровнями жизнеобеспечения личности // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – №9. – С. 149–156.
4. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 227 с.
5. 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.-практ. конф., Санкт-Петербург, 25–26 сентября 2018 года. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 16–20.
6. 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.
7. 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.
8. Водяха С.В., Водяха Ю.С. Жизнестойкость креативных студентов // Педагогическое образование в России. – 2020. – №4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-kreativnyh-studentov> (дата обращения: 25.10.2022).
9. Волобуева Н. М. Психологическая культура как условие жизнестойкости человека, попавшего в сложную жизненную ситуацию // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия гуманитарные науки. – 2011. – №12 (107). Вып. 10. – С. 279–286.
10. Воскобойников А. Э. Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология [Электронный ресурс]. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Voskoboynikov_Systems-Research/ (дата обращения: 15.10.2022).
11. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – С. 165.
12. Григорьева Ю. Б. Зависимость эмоционального благополучия от жизнестойкости личности [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-emotsionalnogo-blagopoluchiya-ot-zhiznestoykosti-lichnosti> (дата обращения: 15.10.2022).
13. Дмитриева М. А., Крищенко Е. П., Павлова Т. В. Особенности жизнестойкости и самоотношения у студентов-психологов [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznestoykosti-i-samoотношения-u-studentov-psihologov> (дата обращения: 25.10.2022).
14. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. – №2. – 2013. – С. 34–42.
15. Зяткова Е. О., Стоянова И. Я., Бохан Н. А. Психологические ресурсы стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в контексте психического здоровья // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2021. – №5 (195). – С. 483–486.
16. Евсеенкова Е. В. Жизнестойкость в условиях пандемии // Вестник Омского государственного университета. Серия «Психология». – 2021. – №4. – С. 20–26.
17. Ермакова Е. С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов ВУЗА [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-zhiznestoykost-stressoustoychivost-i-depressiya-studentov-vuza> (дата обращения: 26.10.2022).
18. Ершова И. А., Пермякова М. Е. Связь жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями у юношей и девушек подросткового возраста [Электронный ресурс].

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-zhiznestoykosti-s-samoootsenkoy-i-koping-strategiyami-u-yunoshey-i-devoshek-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 25.10.2022).

19. Иванова Е. В. Пандемия и жизнестойкость личности: обзор психологических исследований [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/8681/> (дата обращения: 24.03.2022).

20. Кобзева О. В., Шагалина М. Н. Жизнестойкость как индикатор адаптации в юношеском возрасте // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: сб. науч. тр. участников междунар. науч. конф. молодых ученых: в 2 т.; под науч. ред. А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриевой. – 2018. – С. 48–53.

21. Колесникова А. В. Жизнетворчество как способ бытия русской интеллигенции. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 147 с.

22. Корякина Ю. М. Условия исполненной жизни: описание и измерений экзистенциальных мотиваций // Национальный психологический журнал. – 2015. – №4 (20). – С. 49–65.

23. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // ACADEMY. – 2017. – № 9 (19). – С. 100–103.

24. Леонтьев Д. А. Шанс для творчества (конфликты и стратегии их разрешения) // Конфликт в конструктивной психологии: тезисы докладов и сообщений на II научно-практической конференции по конструктивной психологии. Красноярск, 7–10 июня 1990 г. Красноярск. – 1990. – С. 17–20.

25. Леонтьев Д. А., Мазур Е. С., Сосланда А. И. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии. – М.: Смисл, 2001. – С. 100–109.

26. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смисл, 2006. – 63 с.

27. Леонтьев Д. А. Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смисл. – 2011. – 675 с.

28. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – №4. – С. 110–135.

29. Малютина Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. – 2014. – №2 (126). – С. 129–133.

30. Милисбек Кызы Мээрим, Боднар И.Л. Исследование жизнестойкости подростков-мигрантов [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zhiznestoykosti-podrostkov-migrantov> (дата обращения: 25.10.2022).

31. Митрофанова Е. Н. Я-авторское как ресурс жизнестойкости [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-avtorskoe-kak-resurs-zhiznestoykosti> (дата обращения: 25.10.2022).

32. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О. В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

33. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // ACADEMY. – 2017. – № 9 (19). – С. 100–103.

34. Одицова М. А., Радчикова Н. П., Степанова Л. В. Оценка пандемии COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-pandemii-covid-19-rossiyanami-s-saznym-urovнем-zhiznestoykosti> (дата обращения: 26.10.2022)

35. Осин Е. Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости // Организационная психология. – 2013. – Т.3. – № 3. – С. 42–60.

36. Пашкин С. Б., Кораблина Е. П., Лисовская Н. Б., Бражник Е. И., Иконникова Г. Ю. Взаимосвязь личностных особенностей и жизнестойкости у студентов педагогического ВУЗА [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-osobennostey-i-zhiznestoykosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 26.10.2022).

37. Покальчук Е. В., Воробьева К. И. Ассертивность как мотивационный компонент жизнестойкости субъекта [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/asserktivnost-kak-motivatsionnyy-komponent-zhiznestoykosti-subekta> (дата обращения: 26.10.2022).

38. Пономарев А. Б., Пикулева Э. А. Методология научных исследований: учеб. пособие. – Пермь: Изд-во Перм. нац. иссл. политехн. ун-та. – 2014. – 186 с.
39. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.
40. Рапохина М. А. Анализ проблемы одиночества и жизнестойкости в современной психологии // Наука и современность. – 2012. – № 17. – С. 159–162.
41. Сутормин О. Ю. Феномен акмеологической составляющей жизнетворческой личности // Сибирский психологический журнал. – 2011. – №42. – С. 44–51.
42. Соловых О. В. О теоретических аспектах самоактуализации личности // ВЕСТНИК ОГУ. – 2011. – №6 (125). – С. 25–30.
43. Соловьянюк-Кротова В. Г. Синергетический подход к вопросам развития личности // Научный потенциал: работы молодых ученых. – 2013. – №4. – С. 303–307.
44. Сухоруков А. С. Жизнетворчество и формы движения смысловой системы личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology.ru> (дата обращения: 10.05.2022).
45. Фоминова А. Н. Роль когнитивных и поведенческих навыков в проявлении жизнестойкости [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12106.htm>.
46. Цириг Д. А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 323. – С. 336–342.
47. Шумский В. Б., Уколова Е. М., Осин Е. Н., Лупандина Я. Д. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2016. – Т. 13. – №4. – С. 763–788.
48. Юдина Е. В. Исследование жизнестойкости у студентов-психологов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – С. 105–109.
49. Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). The hardy executive: Health under stress. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
50. Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. Consulting Psychology Journal. – No 54. – Pp. 173–185.
51. Maddi, S. R. (2006) Hardiness: The courage to grow from stresses, The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice. – No 1:3, – Pp. 160–168.
52. Yıldırım M., Arslan G., Özasan A. Perceived Risk and Mental Health Problems Among Healthcare Professionals During COVID-19 Pandemic: Exploring the Mediating Effects of Resilience and Coronavirus Fear [Электронный ресурс] // PsyArXiv. 2020. June 10. URL: <https://doi.org/10.31234/osf.io/84xju> (дата обращения: 10.10.2022).

References

1. Abul Khanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. Moskva: Mysl. (In Russian).
2. Alexandrova, L. A. (2004) On the concept of hardiness in psychology // Siberian psychology today: Collection of scientific works. Issue 2 / Edited by M. M. Gorbatova, A. V. Serogo, M. S. Yanitsky. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat. (In Russian).
3. Bogdanova, M. V. (2012) The relationship of hardiness with personal maturity and levels of life support of the individual. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tyumen State University, Tyumen*. No. 9. Pp. 149–156. (In Russian).
4. Boush, G. D., Razumov, V. I. (2020) *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Methodology of scientific research]. Moscow: INFRA-M. (In Russian).
5. Belov, V. V. (2018) *Sistemno-evolyutsionnyy i kul'turno-istoricheskiy podkhody k issledovaniyu razvitiya lichnosti* [System-evolutionary and cultural-historical approaches to the study of personality development] // Actual issues of psychology of development and formation of personality: methodology, theory and practice: collection of materials of the All-Russian Scientific Conference St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 16–20. (In Russian).

6. 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 podrostkovno-yunosheskom vozraste* [Integrative approach to the study of the features of the subjective experience of loneliness in students of educational institutions with various types of self-regulation in adolescence]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University*. No. 4. Pp. 235–258. (In Russian).

7. Belov, V. V., Privalova, E. P. (2020) *Akmeologicheskii podkhod k razrabotke opisatel'noi modeli autopsikholoicheskoi kompetentnosti top-menedzherov kommercheskikh organizatsii* [Acmeological approach to the development of a descriptive model of autopsychological competence of top managers of commercial organizations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University*. No. 4. Pp. 216–234. (In Russian).

8. Vodiha, S. V., Vodiha, Yu. S. (2020) *Zhiznestoikost' kreativnykh studentov* [Hardiness of Creative Students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical education in Russia*. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoikost-kreativnykh-studentov> (accessed 25 October 2022). (In Russian).

9. Volobueva, N. M. (2011) *Psikhologicheskaya kul'tura kak uslovie zhiznestoikosti cheloveka, popavshogo v slozhnyuyu zhiznennuyu situatsiyu* [Psychological culture as a condition for the hardiness of a person in a difficult life situation]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya gumanitarnyye nauki – Scientific Bulletin of Belgorod State University. Humanities series*. No.12 (107). Issue 10. Pp. 279–286. (In Russian).

10. Voskoboinikov, A. E. *Sistemnye issledovaniya: bazovye ponyatiya, printsipy i metodologiya* [System research: basic concepts, principles and methodology]. Available at: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Voskoboinikov_Systems-Research/ (accessed 11 May 2022). (In Russian).

11. Golovin, S. Yu. (2013) *Slovar' prakticheskogo psikhologa* [Dictionary of a practical psychologist]. Moskva: AST, Harvest, 1998. (In Russian).

12. Grigorieva, Yu. B. *Zavisimost' emotsional'nogo blagopoluchiya ot zhiznestoikosti lichnosti* [Dependence of emotional well-being on the resilience of the individual]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-emotsionalnogo-blagopoluchiya-ot-zhiznestoikosti-lichnosti> (accessed 15 October 2022). (In Russian).

13. Dmitrieva, M. A., Krishchenko, E. P., Pavlova, T. V. *Osobennosti zhiznestoikosti i samootnosheniya u studentov-psikhologov* [Features of resilience and self-attitude among psychology students] Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznestoikosti-i-samootnosheniya-u-studentov-psihologov> (accessed 25 October 2022). (In Russian).

14. Dontsov, D. A., Dontsova, M. V. (2013) *Psikhologicheskie osobennosti yunosheskogo (studencheskogo) vozrasta* [Psychological features of youth (student) age]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii – Educational technologies*. No. 2. Pp. 34–42. (In Russian).

15. Zyatkova, E. O., Stoyanova, I. Ya., Bohan, N. A. (2021) *Psikhologicheskie resursy stressoustoichivosti i zhiznestoikosti studentov v kontekste psikhicheskogo zdorov'ya* [Psychological resources of stress resistance and resilience of students in the context of mental health]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*. No. 5 (195). Pp. 483–486. (In Russian).

16. Evseenkova, E. V. (2021) *Zhiznestoikost' v usloviyakh pandemii* [Resilience in pandemic conditions]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» – Bulletin of Omsk State University. Series "Psychology"*. No. 4. Pp. 20–26. (In Russian).

17. Ermakova, E. S. *Sovladayushcheye povedeniye, zhiznestoikost', stressoustoichivost' i depressiya studentov VUZA* [Coping behavior, resilience, stress resistance and depression of university students] Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayushchee-povedenie-zhiznestoikost-stressoustoichivost-i-depressiya-studentov-vuza> (accessed 26 October 2022). (In Russian).

18. Ershova, I. A., Permyakova, M. E. *Svyaz' zhiznestoikosti s samoootsenkoi i koping-strategiyami u yunoshei i devushek podrostkovogo vozrasta* [Connection of resilience with self-esteem and coping strategies in adolescent boys and girls]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-zhiznestoikosti-s-samoootsenkoy-i-koping-strategiyami-u-yunoshey-i-devushek-podrostkovogo-vozrasta> (accessed 25 October 2022). (In Russian).

19. Ivanova, E. V. *Pandemiya i zhiznestoikost' lichnosti: obzor psikhologicheskikh issledovaniy* [Pandemic and hardiness of personality: a review of psychological research]. Available at: <https://psy.su/feed/8681/> (accessed 24 March 2022). (In Russian).
20. Kobzeva, O. V., Shagalina, M. N. (2018) *Zhiznestoikost' kak indikator adaptatsii v yunosheskom vozraste* [Hardiness as an indicator of adaptation in adolescence]. *Psikhologiya XXI veka: psikhologiya kak nauka, iskusstvo i prizvaniye – Psychology of the XXI century: psychology as a science, art and vocation: a collection of scientific papers of participants of the international scientific conference of young scientists*: In two volumes. Under the scientific editorship of A. V. Shabolts, S. D. Gurieva. Pp. 48–53. (In Russian).
21. Kolesnikova, A. V. (2005) *Zhiznetvorchestvo kak sposob bytiya russkoy intelligentsii* [Life creation as a way of being of the Russian intelligentsia]. Novosibirsk: NIPKIPRO Publishing House. (In Russian).
22. Koryakina, Yu. M. (2015) *Usloviya ispolnennoy zhizni: opisanie i izmereniy jekzistencial'nyh motivatsiy* [Conditions of fulfilled life: description and measurement of existential motivations]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*. No. 4 (20). Pp. 49–65. (In Russian).
23. Niktina, E. V. (2017) *Fenomen zhiznestoikosti: koncepciya, sovremennyye vzglyady i issledovaniya* [The phenomenon of hardiness: concept, modern views and research]. *ACADEMY – ACADEMY*. No. 9 (19). Pp. 100–103. (In Russian).
24. Leontiev, D. A. (1990) *Shans dlja tvorchestva (konflikty i strategii ih razresheniya)* [Chance for creativity (conflicts and strategies for their resolution)]. *Konflikt v konstruktivnoy psikhologii – Conflict in constructive psychology: abstracts of reports and messages at the II scientific and practical conference on constructive psychology*. Krasnoyarsk, June 7–10, 1990 Krasnoyarsk. Pp. 17–20. (In Russian).
25. Leontiev, D. A., Mazur, E. S., Soslanda, A. I. (2001) *Zhiznetvorchestvo kak praktika rasshireniya zhiznennogo mira* [Life creation as a practice of expanding the life world]: 1st All-Russian Scientific.-practical conf. on existential psychology. Moskva: Sense. Pp. 100–109. (In Russian).
26. Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006) *Test zhiznestoikosti* [Test of hardiness]. Moskva: Sense. (In Russian).
27. Leontiev, D. A. (2011) *Vvedenie: lichnostnyy potencial kak ob#ekt izucheniya* [Introduction: personal potential as an object of study]. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika – Personal potential: structure and diagnostics*. Moskva: Sense. (In Russian).
28. Leontiev, D. A., Osin, E. N. (2014) *Refleksiya «horoshaya» i «durnaya»: ot ob#jasnitel'noy modeli k differentsial'noy diagnostike* [Reflection "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki. – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 11. No. 4. Pp. 110–135. (In Russian).
29. Maljutina, T. V. (2014) *Psihologicheskie i psihofiziologicheskie osobennosti razvitiya v junosheskom (studencheskom) vozraste* [Psychological and psychophysiological features of development in youth (student) age]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk scientific Bulletin*. No. 2 (126). Pp. 129–133. (In Russian).
30. Milisbek, K. M., Bodnar, I. L. *Issledovanie zhiznestoikosti podrostkov-migrantov* [The study of the resilience of migrant adolescents]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zhiznestoikosti-podrostkov-migrantov> (accessed 25 October 2022). (In Russian).
31. Mitrofanova, E. N. *Ja-avtorskoe kak resurs zhiznestoikosti* [Ya-the author's as a resource of resilience] Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-avtorskoe-kak-resurs-zhiznestoikosti> (accessed 25 October 2022). (In Russian).
32. *Metodiki diagnostiki jemotsional'noi sfery: psikhologicheskii praktikum* [Methods of diagnostics of the emotional sphere: psychological practicum] / comp. O. V. Barkanova [series: Library of Current Psychology]. Vol. 2. Krasnoyarsk: Litera-print, 2009. (In Russian).
33. Niktina, E. V. (2017) *Fenomen zhiznestoikosti: koncepciya, sovremennyye vzglyady i issledovaniya* [The phenomenon of hardiness: concept, modern views and research]. *ACADEMY – ACADEMY*. No. 9 (19). Pp. 100–103. (In Russian).
34. Odintsova, M. A., Radchikova, N. P., Stepanova, L. V. *Ocenka pandemii COVID-19 rossijanami s raznyim urovnem zhiznestoikosti* [Assessment of the COVID-19 pandemic by Russians with different levels of resilience]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

otsenka-pandemii-covid-19-rossiyanami-s-raznym-urovнем-zhiznestoykosti (accessed: 26 October 2022). (In Russian).

35. Osin, E. N. (2013) *Faktornaya struktura kratkoj versii Testa zhiznestoykosti* [Factor structure of the short version of the hardiness test]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational psychology*. Vol.3. No. 3. Pp. 42–60. (In Russian).

36. Pashkin, S. B., Korablina, E. P., Lisovskaya, N. B., Brazhnik, E. I., Ikonnikova, G. Yu. (2021) *Vzaimosvjaz' lichnostnyh osobennostej i zhiznestoykosti u studentov pedagogicheskogo VUZA* [The relationship of personal characteristics and resilience among students of a pedagogical university] *PNiO – PNiO*. No. 6 (54). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvjaz-lichnostnyh-osobennostej-i-zhiznestoykosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (accessed 26 October 2022). (In Russian).

37. Pokalchuk, E. V., Vorobyeva, K. I. Assertivnost' kak motivacionnyj komponent zhiznestoykosti sub#ekta [Assertiveness as a motivational component of the subject's resilience]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/assertivnost-kak-motivatsionnyy-komponent-zhiznestoykosti-subekta> (accessed 26 October 2022). (In Russian).

38. Ponomarev, A. B., Pikuleva E. A. (2014) *Metodologiya nauchnykh issledovaniy* [Methodology of scientific research]: textbook. Manual. Perm: Publishing house of Perm. nats. research. polytech. un-ta. (In Russian).

39. *Psikhologiya ekstremal'nykh situatsiy dlya spasateley i pozharnykh* [Psychology of extreme situations for rescuers and firefighters] / Under the general editorship of Yu.S. Shoigu. Moscow: Sense, 2007. (In Russian).

40. Rapokhina, M. A. (2012) Analysis of the problem of loneliness and hardiness in modern psychology. *Nauka i sovremennost' – Science and modernity*. No. 17. Pp. 159–162. (In Russian).

41. Sutormin, O. Yu. (2011) *Fenomen akmeologicheskoi sostavlyayushchej zhiznetvorcheskoi lichnosti* [The phenomenon of the acmeological component of the life-creating personality]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No. 42. Pp. 44–51. (In Russian).

42. Solovykh, O. V. (2011) *O teoreticheskikh aspektakh samoaktualizatsii lichnosti* [On theoretical aspects of personality self-actualization]. *VESTNIK OGU – BULLETIN OF OGU*. No. 6 (125). Pp. 25–30. (In Russian).

43. Solovyanyuk-Krotova, V. G. (2013) *Sinergeticheskii podkhod k voprosam razvitiya lichnosti* [Synergetic approach to personal development issues]. *Nauchnyy potentsial: raboty molodykh uchenykh – Scientific potential: the work of young scientists*. No. 4. Pp. 303-307. (In Russian).

44. Sukhorukov, A. S. *Zhiznetvorchestvo i formy dvizheniya smyslovoi sistemy lichnosti* [Life creation and forms of movement of the semantic system of personality]. Available at: <http://www.psychology.ru> (accessed 10 March 2022). (In Russian).

45. Fominova, A. N. *Rol' kognitivnykh i povedencheskikh navykov v proyavlenii zhiznestoikosti* [The role of cognitive and behavioral skills in the manifestation of resilience]. Available at: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12106.htm>. (In Russian).

46. Tsiring, D. A. (2009) *Issledovanie zhiznestoikosti u bespomoshchnykh i samostoyatel'nykh podrostkov* [The study of resilience in helpless and independent adolescents]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University*. No. 323. Pp. 336–342. (In Russian).

47. Shumsky, V. B., Ukolova, E. M., Osin, E. N., Lupandina, Ya. D. (2016) *Diagnostika ekzistentsial'noi ispolnennosti: original'naya russkoyazychnaya versiya testa ekzistentsial'nykh motivatsii* [Diagnostics of existential fulfillment: the original Russian version of the test of existential motivations]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 13. No.4. Pp. 763–788. (In Russian).

48. Yudina, E. V. (2011) *Issledovanie zhiznestoikosti u studentov-psikhologov* [Study of resilience in psychology students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of the M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and psychology*. Pp. 105–109. (In Russian).

49. Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984) *The hardy executive: Healthunder stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

50. Maddi, S. R. (2002). *The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice*. *Consulting Psychology Journal*. Vol. 54. Pp. 173–185.

428

51. Maddi, S. R. (2006) Hardiness: The courage to grow from stresses, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, Vol. 1:3, Pp. 160–168.

52. Yildirim M., Arslan G., Özastan A. Perceived Risk and Mental Health Problems Among Healthcare Professionals During COVID-19 Pandemic: Exploring the Mediating Effects of Resilience and Coronavirus Fear. Available at: <https://doi.org/10.31234/osf.io/84xju> (accessed 10 October 2022).

Вклад соавторов

Белов В. В.: общий замысел, введение, теоретические основания исследования, выводы.

Дмитриева С. Ю.: введение, обзор литературы, методы и материалы, результаты исследования, обсуждение.

Author contributions

Belov V. V.: general idea, introduction, theoretical foundations of the study, conclusions.

Dmitrieva S. Yu.: introduction, literature review, methods and materials, 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

Дмитриева Светлана Юрьевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-746200-9619, e-mail: review2007@yandex.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

Dmitrieva Y. Svetlana, Postgraduate student, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0000-0000-0000, e-mail: review2007@yandex.ru

Поступила в редакцию: 17.11.2022

Принята к публикации: 30.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 17 November 2022

Accepted: 30 November 2022

Published: 29 December 2022



Вербальная направленность младших школьников с разным темпом психического развития в ситуациях фрустрации

С. Т. Посохова, Д. С. Щербань

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Раскрыты особенности вербальной направленности младших школьников с задержкой психического развития. Вербальная направленность рассматривалась как признак речевого поведения, регулирующий межличностное взаимодействие в разных ситуациях. Вербальная направленность отражает ценность определенных жизненных сфер, межличностных отношений, представлений человека о себе. Определена выраженность эго-направленности, направленности на другого, направленности на межличностные отношения и направленности на референтную группу в ситуациях коммуникативной фрустрации.

Материалы и методы. В исследовании применялись «Эгоцентрический ассоциативный тест» Т. Шустровой, «Тест рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. При обработке результатов тестирования учитывалась только вербальная направленность ответов. Использовались контент-анализ, дескриптивный анализ, вычислялись U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции г-Спирмена.

Результаты исследования. Сопоставлены вербальные направленности у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития, установлены общие и специфические особенности. В ситуации фрустрации дети обеих групп используют речь для выражения своей позиции, для включения другого человека в коммуникацию, прибегают к просьбам, извинениям, согласию в межличностном взаимодействии, используют сокращенные, сленговые и ненормативные выражения. В ситуации коммуникативной фрустрации дети с задержкой психического развития отличаются более выраженной вербальной направленностью на согласие. Одновременно у них менее выражена эго-направленность, направленность на другого и направленность на извинение. Вербальная направленность на извинения, согласие и просьбу тесно взаимосвязаны и образуют своеобразную триаду регуляции коммуникации в межличностном взаимодействии.

Обсуждение и выводы. Полученные результаты обсуждаются с позиции общих и специфических признаков вербальных направленностей у детей с разным темпом психического развития. Делается вывод о целесообразности их исследования для организации психолого-педагогического сопровождения речевого развития детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, речь, речевое поведение, вербальный компонент, вербальная направленность, младшие школьники.

Для цитирования: Посохова С. Т., Щербань Д. С. Вербальная направленность младших школьников с разным темпом психического развития в ситуациях фрустрации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 429–445. DOI 10.35231/18186653_2022_4_429

Verbal orientation of younger pupils with different rates of mental development in situations of frustration

Svetlana T. Posokhova, Daria S. Shcherban

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

Introduction. The features of the verbal orientation of younger schoolchildren with mental retardation are revealed. Verbal orientation was considered as a sign of speech behavior, regulating interpersonal interaction in different situations. Verbal orientation reflects the value of certain life spheres, interpersonal relationships, a person's ideas about himself. Ego-orientation, focus on the other, focus on interpersonal relations, focus on the reference group in situations of communicative frustration were taken into account.

Materials and methods. The study used the "Egocentric associative test" by T. Shustrova, "Test of drawing frustration" by S. Rosenzweig. When processing the test results, only the verbal orientation of the answers was taken into account. Content analysis, descriptive analysis were used, the U-criterion of Mann-Whitney, the correlation coefficient of *r*-Spearman were calculated.

Results. Verbal orientations in children of primary school age with different rates of mental development were compared, general and specific features were established. In a situation of frustration, children of both groups use speech to express their position, to include the other person in communication, resort to requests, apologies, consent in interpersonal interaction, use abbreviated, slang and non-normative expressions. In a situation of communicative frustration, children with mental retardation are distinguished by a more pronounced verbal focus on consent. At the same time, they have a less pronounced ego-orientation, a focus on the other and a focus on apology. Verbal orientation to apologies, consent and request are closely interrelated and form a kind of triad of regulation of communication in interpersonal interaction.

Discussion and conclusions. The obtained results are discussed from the standpoint of general and specific signs of verbal orientations in children with different rates of mental development. The conclusion is made about the expediency of their study for the organization of psychological and pedagogical support for the speech development of children with mental retardation.

Key words: mental retardation, speech, speech behavior, verbal component, verbal orientation, younger schoolchildren.

For citation: Posokhova, S. T., Shcherban, D. S. (2022) Verbal'naya napravlennost' mladshikh shkol'nikov s raznym tempom psikhicheskogo razvitiya v situatsiyakh frustratsii [Verbal orientation of younger pupils with different rates of mental development in situations of frustration]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 429–445. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_429

Введение

Глобальные социальные и культурные трансформации, расширяя иноязычное окружение, вплетая в языковую жизнь общества искусственно созданный компьютерный язык, качественно обновляют социолингвистическую ситуацию. В транзитивной реальности сохранение языковой целостности, как и целостности личности, возможно за счет формирования интегральных феноменов, способных подчинить единой цели разноуровневые и разновекторные проявления языка и речи. К их числу относится речевое поведение. Его научный, прагматический и этический смысл сегодня заметным образом актуализируется [2]. Тем не менее остается дискуссионным понимание его содержания и функций, структурной организации и факторов развития, уникальности и соотношения с другими явлениями языковой сферы личности. В решении подобной проблемы заинтересована прежде всего система начального общего образования, постоянно сталкивающаяся со школьной дезадаптацией, трудностями социальной интеграции детей в связи с речевыми нарушениями. Однако психологических исследований явно недостаточно, чтобы обеспечить школу рекомендациями по развитию и коррекции речевого поведения младших школьников, в частности, с разным темпом психического развития.

В связи с социальной значимостью феномена речевого поведения и дефицитом эмпирических результатов было проведено специальное исследование. Цель исследования заключалась в определении особенностей вербальной направленности речевого поведения младших школьников с задержкой психического развития в ситуациях коммуникативной фрустрации. Вербальная направленность относится к числу ключевых признаков речевого поведения. В ней отражается актуализированная словесно значимая для личности определенных жизненных сфер, сложившихся систем отношений, представлений о себе. Ее основная функция сводится к регуляции межличностной коммуникации в разных ситуациях взаимодействия. Возникает вполне закономерный исследовательский вопрос: как представлена вербальная направленность в речевом поведении детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Пред-

[432] полагалось, что что дети младшего школьного возраста с задержанным и нормативным темпом психического развития, хотя используют один и тот же спектр вербальных направленностей, различаются их выраженностью в ситуациях коммуникативной фрустрации.

Обзор литературы

Интерес к природе, структуре и функциям речевого поведения прослеживается во многих областях человекознания, в частности в медицине, лингвистике, педагогике, психологии, нейронауках, что позволяет считать его междисциплинарным феноменом. Видимо, поэтому содержание понятия «речевое поведение» не имеет четких очертаний и однозначных критериев уникальности. Часто наблюдается отождествление или синонимия с другими понятиями, характеризующими речевую сферу личности, с такими как «речевая деятельность», «речевая компетентность», «речевая личность». Подобное положение обусловлено не только беспрецедентным, не всегда обоснованным разрастанием понятийного аппарата психологической науки, но и многофакторностью, и полифункциональностью речевого поведения, его проникновением в разные ниши жизнедеятельности человека.

В некоторых дефинициях подчеркивается, что речевое поведение представляет собой специфическую форму поведения, в которой речь играет доминирующую роль как средство общения. Речевое поведение воспринимается в виде зоны пересечения владения языком и употребления языка. Признается, что речевое поведение – это поведение, определяемое речью, которая отражает внутренние и внешние особенности, проявляющиеся под влиянием детерминирующих факторов. К внутренним относятся индивидуальные, лингвистические особенности, к внешним – экстралингвистические (темпоральные, ситуативные, социально-демографические, локализация) [14]. Хотя при описании речевого поведения психологические факторы представлены как самостоятельная группа, приведенное определение, скорее, отражает лингвистический подход, чем психологический.

С позиций лингвистической антропологии, обобщенно представленных в работе Л. С. Поляковой, речевое поведе-

ние раскрывается как уникальный речевой опыт, сложившийся в течение жизни и ушедший вглубь сознания человека. Это индивидуальный набор речевых предпочтений, из которого в процессах коммуникации автоматически извлекаются языковые средства, необходимые для выражения мыслей, намерений [13].

Речевое поведение как целостный феномен, закладывающийся и трансформирующийся в конкретных коммуникативных ситуациях, редко рассматривается в психологических подходах к решению проблем речи. Даже вполне современные исследования констатируют преимущественно традиционные теоретические представления и достижения практики в области речевого развития и речевой деятельности [7]. Внимание уделяется в первую очередь факторам становления языка и речи, особенностям доречевого периода, эгоцентрической речи. Формирование речевого поведения исключается из системного описания психологии развития человека [1].

Систематизация опыта психологических исследований позволяет определять речевое поведение как особую многофакторную коммуникативную активность личности, которая основана на свободной актуализации языка и речи для выражения отношений к социальному взаимодействию и достижения лично значимых целей в нем. Речевое поведение – это многомерный и структурно организованный феномен, включающий в себя ряд компонентов. В достижении цели речевого поведения системообразующую роль играют вербальный, смысловой, эмоциональный, мотивационный, прогностический и этический компоненты. Каждый из компонентов обладает определенным смыслом и специфическими функциями [11]. С формальной позиции, вербальный компонент как ключевой на начальном этапе адаптации в новой ситуации – это словарный запас, сложившиеся индивидуальные обороты речи и устойчивые фразы, совокупность высказываний. С содержательной позиции, вербальный компонент целесообразно определять как совокупность вербальных направленностей, отражающих актуализированную словесно значимость для личности определенных жизненных сфер, сложившихся систем отношений, представлений о себе. Основная функция любой вербальной направленности заключается в регуляции

434 межличностной коммуникации в разных ситуациях взаимодействия.

В многочисленных коммуникативных ситуациях, в которых человек выполняет самые разнообразные роли и преследует разнонаправленные личные цели, заложен главный источник речевого поведения [13]. Для успешной школьной коммуникации и развития механизмов саморегуляции у детей младшего школьного возраста важны ситуации с неопределенным содержанием и препятствующие достижению цели. Оба типа ситуаций можно квалифицировать как фрустрирующие, которые актуализируют речевое поведение в виде различных вербальных направленностей, регулирующих коммуникацию.

В современной социокультурной ситуации как в теоретическом, так и практическом аспекте, обостряется идея детерминации речевого поведения. В частности, в качестве одного из факторов его формирования и трансформации признается билингвизм [14]. Особенности речевого поведения также обусловлены возрастными, гендерными и профессиональными признаками, уровнем образования, национально-культурной спецификой общающихся. Очевидна зависимость речевого поведения от особенностей коммуникативной ситуации [13].

В младшем школьном возрасте к факторам речевого поведения относится темп психического развития детей. Речевые проблемы занимают существенное место в структуре задержки психического развития [6; 8; 15], что подтверждает раскрытую еще в работах Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, фундаментальную связь речи и мышления [3; 12]. Сегодня соотношение речевых и интеллектуальных способностей признается одним из существенных показателей социального и личностного развития, успешной школьной адаптации детей с задержкой психического развития [5; 16].

Материалы и методы

В исследовании участвовали младшие школьники в возрасте 6,5–11 лет – всего 98 человек. Из них 49 составляли группу детей с задержкой психического развития. Задержка определялась по заключению психолого-медико-педагогической комиссии и подтверждалась наблюдениями педагогов

и психологов, результатами оценки успеваемости, поведения. Еще 49 детей того же возраста были отнесены к группе сравнения – это дети с нормативным развитием, не испытывающие особых трудностей в освоении учебных программ и требований школьной дисциплины.

Администрация школ была ознакомлена с целями исследования, методическим аппаратом. Все родителей дали добровольное согласие на участие детей в исследовании. Исследование проводилось во время учебных занятий в микрогруппах от 2 до 4 человек в каждой.

Особенности вербальной направленности речевого поведения определялись с помощью методик, которые моделируют ситуации коммуникативной фрустрации. К таким методикам были отнесены:

– «Эгоцентрический ассоциативный тест» (ЭАТ) Т. Шустровой в адаптации Т. И. Пашуковой [10; 17]. Учитывался объем эгоцентрической лексики в виде личных местоимений «я», «мой», «моя», «мое», «мои», «мне», использованных для ответа на неопределенную ситуацию, содержание которой задавалось только одним словом или словосочетанием.

– «Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант), адаптированный Н. В. Тарабриной [4]. Принципиальная особенность теста С. Розенцвейга заключается в моделировании коммуникативных ситуаций, вполне реальных для взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми. Все ситуации, по замыслу автора методики, прямо или косвенно создают коммуникативные барьеры для достижения цели в виде прямого обвинения ребенка или некомфортных условий. При этом обязательно предполагается вербальный ответ на высказывание партнера по общению. В подобных ситуациях необходимость реального ответа стимулирует более широкий спектр вербальных направленностей, чем это происходит в ситуациях с высокой неопределенностью. Контент-анализ ответов проводился с позиции направленности вербальной реакции на высказывание одного из партнеров общения. Традиционная оценка ответов, фиксирующих эмоциональную значимость препятствия, самозащитное или разрешающее реагирование на возникший коммуникативный барьер, исключались.

Выбор методик и техника их проведения были продиктованы возрастом участников исследования, закономерностями общего и задержанного развития, признаками речевого развития детей в младшем школьном возрасте. Во внимание принимались валидность и надежность методик, вариативность использования в коррекционной психологии. Для обработки эмпирического материала использовались контент-анализ, дескриптивный анализ, вычислялись U-критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции r-Спирмена [9].

Результаты исследования

Согласно статистическому анализу полученных результатов, в неопределенной ситуации дети младшего школьного возраста с разным темпом психического развития обладают одинаковой, слабо выраженной склонностью к использованию эго-направленности. В группе детей с задержкой психического развития количество личных местоимений, употребляемых для регуляции коммуникации, составляет $9,59 \pm 9,69$, в группе детей с нормативным развитием – $10,38 \pm 8,77$ (различия статистически недостоверны). Максимально возможное количество эгоцентрических ответов в предложенной детям методике равно 40. Вероятно, что в неопределенных ситуациях с минимальным числом фиксированных признаков дети испытывают трудности в том, чтобы сосредоточиться на себе, на вербальном выражении собственных интересов и ценностей. В то же время, если судить по величине стандартного отклонения, в обеих группах существует большой индивидуальный разброс вербальных реакций. В группе детей с задержкой психического развития колебания количества личных местоимений находится в диапазоне от 0 до 32, а в группе с нормативным темпом развития – от 0 до 24. Возникает предположение, что вербальная эго-направленность в неопределенной ситуации во многом обусловливается индивидуальными психологическими особенностями детей.

На основании результатов контент-анализа у младших школьников с разным темпом психического развития было выделено девять вербальных направленностей в ситуациях коммуникативного барьера. Смысловая близость некоторых направленностей привела к сокращению их числа и позволи-

ла сформировать четыре интегральные направленности, среди которых эго-направленность, направленность на другого, направленность на межличностные отношения и направленность на референтную группу. Их распределение в группе детей с задержкой психического развития и нормативным темпом демонстрирует наличие как общих вербальных направленностей, так и специфических для каждой группы.

Детей с задержанным и нормативным психическим развитием объединяет речевое поведение, направленное на регуляцию межличностных отношений и коммуникацию в референтной группе (табл. 1). Так, дети обеих групп склонны использовать просьбы. Просьба раскрывает трудность, а нередко и невозможность самостоятельно устранить барьер, разрешать проблемную ситуацию, необходимость содействия со стороны других в достижении цели. Обращенная к другому просьба может раскрывать не только временную беспомощность, но и способность находить в окружающих людях необходимые ресурсы и прибегать к ним. В любом случае, просьба направлена на выстраивание необходимых контактов с окружающими людьми.

Таблица 1
Общие вербальные направленности младших школьников с разным темпом психического развития в ситуациях фрустрации

Вербальные направленности	Среднегрупповые значения, стандартное отклонение, количество слов		Значение U-критерия Манна-Уитни, вероятность статистических различий
	Задержка психического развития	Нормативное психическое развитие	
Упрощенные выражения	0,97±1,50	0,83±1,79	1125,5; p≥0,05
Ненормативные выражения	0,87±1,23	0,73±1,13	1150; p≥0,05
Сленговые выражения	0,36±0,60	0,61±0,86	1054,5; p≥0,05
Направленность на просьбу	2,38±1,48	1,93±1,85	974,5; p≥0,05

Направленность на регуляцию взаимодействия с референтной группой представлена преимущественно субкультурными, сленговыми, упрощенными и ненормативными выражениями (табл. 1). Такого рода высказывания, как правило, сближают сверстников, создают общее коммуникативное пространство, соответствующее определенному возрасту и даже

438

целому поколению. Однако участвовавшие в исследовании дети слабо ориентируются на коммуникацию в референтной группе. Они редко используют упрощенные выражения. В обеих группах возможны ненормативные и сленговые высказывания, но они занимают незначительное место среди вербальных направленностей. Слабо выраженная вербальная направленность, как и отсутствие различий между сравниваемыми группами отражает несформированность значимости референтной группы в младшем школьном возрасте. Референтная группа приобретает неоспоримо важный смысл позднее – в подростковом возрасте.

Кроме общих тенденций, выявлены существенные различия в группах детей с разным темпом психического развития. К специфическим особенностям детей с задержкой психического развития можно отнести более выраженную, чем у детей с нормативным развитием, вербальную направленность на согласие. Различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$ (табл. 2). Согласие раскрывается в утвердительных ответах детей. Принято считать, что за согласием стоит принятие позиции партнера по общению, выражение одобрения сложившейся ситуации или собственного поведения в ней. Добровольность присоединения к другому человеку обычно создает условия для комфортного, продуктивного межличностного взаимодействия, к которому стремятся дети с проблемами в развитии.

Таблица 2
Выраженность вербальных направленностей в ситуациях фрустрации у младших школьников с разным темпом психического развития

Вербальные направленности	Среднегрупповые значения, стандартное отклонение, количество слов		Значение U-критерия Манна-Уитни, вероятность статистических различий
	Задержка психического развития	Нормативное психическое развитие	
Эго-направленность	3,67±1,94	5,73±3,81	903; $p \leq 0,05$
Направленность на согласие	3,57±2,36	1,44±1,17	449,5; $p \leq 0,01$
Направленность на другого	2,10±1,27	3,32±2,56	924; $p \leq 0,05$
Направленность на извинение	1,44±0,91	3,89±2,44	532,5; $p \leq 0,01$
Простые ответы	0,44±0,57	5,87±2,68	36,5; $p \leq 0,01$

В то же время они уступают сверстникам с нормативным развитием в выраженности вербальной направленности

сти на себя. Различия статистически достоверны при $p \leq 0,05$ (табл. 2). Эго-направленность передается личными местоимениями первого лица. Такого рода ответы обычно демонстрируют активную позицию, личную ответственность за возникающие в коммуникации барьеры, желание самостоятельно решить проблему. Дети с задержкой психического развития склонны избегать собственной ответственности. Эта позиция передается также и менее выраженной направленностью речи на извинение. Различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$ (табл. 2). Извинение, предполагающее признание своей вины, перенос ответственности на себя, поиски оправданий, может предупреждать конфликт, конфронтацию между партнерами. Для редко извиняющихся детей с задержкой психического развития общение может создавать дополнительные трудности.

У детей с задержкой психического развития выявлена менее выраженная вербальная направленность на регуляцию взаимодействия с другими людьми. Направленность на другого, объективизированная использованием личных местоимений второго лица, часто подразумевает обвинение другого, стремление переносить на него ответственность за устранение барьеров. В ней заложена высокая вероятность конфликтных отношений с другими людьми. Однако детям с задержкой психического развития направленность на другого менее свойственна, чем сверстникам с нормативным развитием. Различия статистически достоверны при $p \leq 0,05$ (табл. 2).

Особенности организации речевого поведения в неопределенных ситуациях и при возникновении коммуникативных барьеров раскрывают результаты корреляционного анализа. Согласно выявленным статистически достоверным корреляциям, в обеих группах детей все диагностируемые формы вербальных направленностей связаны между собой. В единую плеяду объединены показатели регуляции вербальной коммуникации в межличностном взаимодействии, в референтной группе, в актуализации собственного Я и привлечении окружающих людей к достижению целей общения. Общим признаком можно считать взаимосвязи использования ненормативной лексики с показателями вербальной направленности, регулирующей межличностное взаимодействие.

Наряду с этим, существуют специфические особенности. Так, статистически достоверные корреляции в группе детей с задержкой психического развития демонстрируют отсутствие какой-либо системообразующей вербальной направленности. На слабую дифференцированность вербальных направленностей указывает своеобразная триада корреляций показателей извинения, просьб и согласия, к которым прибегают дети в межличностных отношениях. В частности, направленность на извинение коррелирует с показателями направленности на согласие ($r=0,432$ при $p\leq 0,01$) и на просьбу ($r=0,391$ при $p\leq 0,05$). Связаны между собой показатели направленности на согласие и просьбу ($r=0,409$ при $p\leq 0,01$). Если учитывать вектор корреляций, то можно считать, что и усиление, и ослабление этих направленностей взаимно обусловлены.

При необходимости преодолевать коммуникативные барьеры у детей с задержкой психического развития эго-направленность не дифференцируется с ориентацией на другого и на регуляцию межличностного взаимодействия. Чем более выражена эго-направленность, тем чаще дети вербально обращаются к другим за помощью, тем чаще переносят на них ответственность ($r=0,350$ при $p\leq 0,01$). Эго-направленность сочетается с ограничением просьб ($r= -0,360$ при $p\leq 0,01$) и ориентацией на упрощенную речевую коммуникацию в референтной группе в виде простых выражений и слэнга ($r=0,318$ при $p\leq 0,05$; $r=0,301$ при $p\leq 0,05$ соответственно).

Внутреннюю связанность направленности на коммуникацию в референтной группе отражают корреляции между использованием ненормативной лексики и слэнга ($r=0,454$ при $p\leq 0,01$) и стремлением к сокращению высказываний ($r=0,569$ при $p\leq 0,01$), а также между слэнгом и вербальными сокращениями ($r=0,491$ при $p\leq 0,01$). Важно, что показатели этой формы вербальной коррелируют с вербальной регуляцией межличностного взаимодействия. Чем чаще дети с задержкой психического развития прибегают к ненормативной лексике, слэнгу, сокращениям и упрощениям, тем реже они обращаются с просьбой к окружающим ($r= -0,485$ при $p\leq 0,01$; $r= -0,583$ при $p\leq 0,01$; $r=0,528$ при $p\leq 0,01$; $r=0,491$ при $p\leq 0,01$), выражают согласие с ними ($r= -0,306$ при $p\leq 0,01$, $r= -0,299$ при $p\leq 0,05$), или извинение перед ними ($r= -0,491$ при $p\leq 0,05$).

Возможности речевого поведения в межличностном взаимодействии связаны с пониманием индивидуальных границ партнера по общению и близостью позиций с ним. В группе детей с задержкой психического развития эта особенность инвертирована: вербальная направленность на другого человека сочетается с избеганием извинений ($r = -0,254$ при $p \leq 0,05$), согласия ($r = 0,349$ при $p \leq 0,01$) и сокращений лексики ($r = -0,258$ при $p \leq 0,05$). Однако использование неформальной лексики детьми не корректируется: вербальная направленность на другого человека сочетается с использованием ненормативной лексики ($r = 0,259$ при $p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ обнаруживает также особенности в структуре вербальных направленностей детей с нормативным развитием. Следует отметить разрушение триады взаимосвязей показателей вербальной направленности межличностного взаимодействия. Статистически достоверные корреляция выявлены только между направленностью на просьбу и извинение ($r = 0,390$ при $p \leq 0,01$). Отсутствует взаимосвязь между эго-направленностью и направленностью на другого.

В то же время более интегрированными, чем в группе детей с задержкой психического развития, можно считать показатели эго-направленности. Высоко достоверная связь отражает важность эго-направленности как в ситуации неопределенности, так и при возникновении коммуникативных барьеров ($r = 0,805$ при $p \leq 0,01$).

Обсуждение и выводы

В ряду прагматических целей речевого поведения детей младшего школьного возраста ключевое положение занимает обеспечение комфортного вхождения в школьный социум и референтную группу. Согласно результатам проведенного исследования, дети с задержкой психического развития, решая задачу преодоления фрустрирующих коммуникативных ситуаций, пользуются таким же спектром вербальных направленностей, как и дети с нормативным развитием. Дети обеих групп используют речь для выражения своей позиции в сложившейся ситуации и включения другого в коммуникацию, прибегают к просьбам, извинениям, согласию в межличностном взаимодействии, используют сокращен-

[442]

ные, сленговые и ненормативные выражения для вхождения референтную группу. Общность вербальных направленностей создает основу для понимания друг друга в школьной среде, поскольку обусловлена закономерностями возрастного развития, общим культурным и лингвистическим фоном школьной жизни. Наряду с этим, в группе детей с задержкой психического развития обнаруживаются признаки речевого поведения, отличающие их от детей с нормативным развитием, что может затруднить межличностные контакты. Задержка психического развития отражается в слабой дифференцированности вербальных направленностей, регулирующих коммуникацию в межличностном взаимодействии.

Проведенное исследование позволяет конкретизировать одну из особенностей речевого поведения детей младшего школьного возраста, связанную с темпом психического развития. В группе детей с задержанным темпом вербальная эго-направленность в неопределенной коммуникативной ситуации и в ситуации коммуникативных барьеров не связана между собой. В группе детей с нормативным развитием эта связь одна из наиболее сильных ($r=0,805$ при $p \leq 0,01$), что обеспечивает им перенос навыков коммуникации из одной ситуации в другую. У детей с задержкой психического развития подобный процесс затруднен.

Выявленные общие признаки вербальной направленности и рассогласования у детей с разным темпом психического развития целесообразно учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения речевого развития детей с задержкой психического развития.

Основные выводы, которые позволяет сделать проведенное исследование, сводятся к следующему.

В ситуациях коммуникативной фрустрации дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития и нормативного развития используют единый спектр вербальных направленностей, включающий в себя эго-направленность, направленность на другого, направленность на регуляцию коммуникации в межличностных отношениях и направленность на регуляции коммуникации с референтной группой.

Детей с задержкой психического развития и нормативным развитием объединяет одинаковая выраженность

вербальной направленности на просьбу, регулирующая коммуникацию в межличностных отношениях, и направленность на регуляцию коммуникацию в референтной группе в виде ненормативных, слэнговых и упрощенных высказываний.

Дети с задержкой психического развития отличаются от детей с нормативным развитием более выраженной вербальной направленностью на согласие и уступают им в выраженности вербальной направленности на себя, на другого человека и на извинения.

У детей с задержкой психического развития в отличие от детей с нормативным темпом развития вербальная эго-направленность в ситуации с высокой степенью неопределенности и в ситуации коммуникативных барьеров проявляются независимо друг от друга.

Список литературы

1. Аверин В. А. Психология развития человека: рождение и жизнь: монография. – СПб.: СпецЛит, 2021. – 432 с.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения: монография. – М.: URSS, 2007. – 171 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: монография. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
4. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. (ред.) Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь: Сфера, 2002. – 681 с.
5. Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: монография. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. 2019. – 109 с.
6. Лебединская К. С. (ред.) Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М.: Педагогика, 1982. – 127 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность: монография. – М.: УРСС, 2003. – 214 с.
8. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей: монография. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2012. – 392 с.
10. Пашукова Т. И. Исследование egocentrism с помощью эгоцентрического ассоциативного теста // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. Педагогика. – 1991. – №2. – С. 45–48.
11. Перменова (Шербань) Д. С. Вербальный компонент речевого поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 53. – С. 7–11.
12. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: монография – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
13. Полякова Л. С. Понятие «речевое поведение»: теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2012. – № 14. – С. 44–47.
14. Сержанова Ж. А. К вопросу о понятии речевого поведения и факторах, детерминирующих речевое поведение билингвов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева – 2011. – № 1 (15). – С. 186–190.

15. Сорокин В. М. Специальная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 212 с.
16. Щербань Д. С. Изучение особенностей социального интеллекта и речевого поведения детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 60–74.
17. Szustrowa Th. Test of Egocentric Associations (TES) // Polish Psychological Bulletin. 1976. Vol. 7. – №4. – Pp. 263–267.

References

1. Averin, V. A. (2021) *Psihologiya razvitiya cheloveka: rozhdenie i zhizn'* [Psychology of Human Development: Birth and Life]. Monografiya. Sankt Peterburg: SpecLit. (In Russian).
2. Vinokur, T. G. (2007) *Govoryashchij i slushayushchij: varianty rechevogo povedeniya* [Speaking and Listening: Variants of Speech Behavior]. Monografiya. Moskva: URSS. (In Russian).
3. Vygotskij, L. S. (2011) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Monografiya. Moskva: Izd-vo AST: Astrel'. (In Russian).
4. Golovej, L. A., Rybalko, E. F. (2002) (red.) *Praktikum po vozrastnoj psihologii* [Workshop on Developmental Psychology]. Sankt Peterburg: Rech': Sfera. (In Russian).
5. Lebedinskaya, K. S. (1982) (ed.) *Aktual'nye problemy diagnostiki zaderzhki psihicheskogo razvitiya detej* [Actual problems of diagnosis of mental retardation of children]. Moskva: Pedagogika. (In Russian).
6. Zashhirinskaya, O. V. (2019) *Psixologiya detej s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya* [Psychology of children with mental retardation]. Monografiya. Sankt Peterburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. (In Russian).
7. Leont'ev, A. A. (2003) *Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'* [Language, speech, speech activity]. Monografiya. Moskva: URSS. (In Russian).
8. Lubovskij, V. I. (1989) *Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detej* [Psychological problems of diagnosis of abnormal development of children]. Monografiya. Moskva: Pedagogika. (In Russian).
9. Nasledov, A. D. (2012) *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh* [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation]. Uchebnoe posobie. Sankt Peterburg: Rech'. (In Russian).
10. Pashukova, T. I. (1991) *Issledovanie egoce ntrizma s pomoshch'yu egocentricheskogo associativnogo testa* [Egocentrism research using the egocentric associative test]. *Novye issledovaniya v psihologii i vozrastnoj fiziologii*. Moskva: Pedagogika. No 2. Pp. 45–48. (In Russian).
11. Permenova (Shcherban'), D. S. (2017) *Verbal'nyj komponent rechevogo povedeniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Verbal component of speech behavior of children of primary school age with mental retardation]. *Psihologicheskij issledovaniya*. Vol. 10. No 53. Pp. 7–11. (In Russian).
12. Piazhe, Zh. (1994) *Rech' i myshlenie rebenka* [Speech and thinking of the child]. Monografiya. Moskva: Pedagogika-press. (In Russian).
13. Polyakova, L. S. (2012) *Ponyatie «rechevoe povedenie»: teoreticheskie aspekty* [The concept of "speech behavior": theoretical aspects]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. No 14. Pp. 44–47. (In Russian).
14. Serzhanova, Zh. A. (2011) *K voprosu o ponyatii rechevogo povedeniya i faktorah, determiniruyushchih rechevoe povedenie bilingvov* [On the concept of speech behavior and the factors determining the speech behavior of bilinguals]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*. No. 1 (15). Pp. 186–190. (In Russian).
15. Sorokin, V. M. (2003) *Special'naya psihologiya* [Special Psychology]. *Uchebnoe posobie*. Sankt Peterburg: Rech'. (In Russian).
16. Shcherban', D. S. (2018) *Izuchenie osob ennostej social'nogo intellekta i rechevogo povedeniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta* [Study of the features of social intelligence and speech behavior of children of primary school age]. [Elektronnyj resurs]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. Vol. 7. No 1. Pp. 60–74. (In Russian)
17. Szustrowa, Th. (1976) *Test of Egocentric Szustrowa Th. Test of Egocentric Associations (TES)* // Polish Psychological Bulletin. Vol. 7. No 4. Pp. 263–267.

Вклад соавторов
Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution
Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Посохова Светлана Тимофеевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0001-5172-6774, e-mail: svetpos@mail.ru

Щербань Дарья Сергеевна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ds@nosfire.ru

About the authors

Svetlana T. Posokhova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, St-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-5172-6774, e-mail: svetpos@mail.ru

Daria S. Shcherban, Postgraduate student, St-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ds@nosfire.ru

Поступила в редакцию: 03.11.2022
Принята к публикации: 18.11.2022
Опубликована: 29.12.2022

Received: 03 November 2022
Accepted: 18 November 2022
Published: 29 December 2022

Правила направления рукописей статей для публикации в научном журнале «Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина»

Статья и заявка, оформленные в соответствии с предъявляемыми требованиями, направляются в электронном виде на e-mail научного редактора по профилю статьи:

5.8. Педагогика

Кобрин Лариса Михайловна, д-р пед. наук, профессор
Научный редактор: Кукушкина Ольга Ильинична, д-р пед. наук, профессор
Ответственный секретарь: Морозова Марина Ивановна, к-т пед. наук, доцент
Моб. тел.: +7 (905) 219-55-41
e-mail: vestnikpedagogics@lengu.ru

5.3. Психология

Научный редактор: Гончарова Елена Львовна, д-р психол. наук, профессор
Ответственный секретарь: Яхудина Елена Николаевна, к-т психол. наук, доцент
Моб. тел.: +7 (911) 984-94-32
e-mail: vestnikpsychology@lengu.ru

Рекомендуемый алгоритм работы с рукописью статьи

1. Определите тип публикации:
 - научная статья / Original article – развернутый формат представления результатов логически завершенного научного исследования; – 8–10 стр., 5–8 рисунков, не менее 15 ссылок;
 - обзорная статья / Review – критическое обобщение какой-то исследовательской темы; от 10 и более страниц, от 5 и более рисунков, от 50 ссылок;
 - краткое сообщение / Short Communication – краткий формат представления отдельных результатов логически завершенного научного исследования; – не более 2500 слов, не более 2-х рисунков или таблиц, минимум 8 ссылок.
2. Определите шифр УДК: <https://teacode.com/online/udc/>
3. DOI присваивается редакцией после принятия статьи к публикации.
4. Оформите статью по шаблону, учитывая следующие рекомендации:
 - **Заголовок** статьи призван кратко (максимум 10–12 слов) и точно отражать содержание статьи и полученные научные результаты.
 - **Аннотация** должна быть структурирована по формату IMRAD в соответствии с текстом статьи. Рекомендуемый объем не менее 250 слов. Недопустимо копировать в аннотацию фрагменты соответствующих разделов статьи за исключением рубрики «Материалы и методы».
 - **Ключевые слова.** Не более 10 слов, точно отражающих содержание статьи. Не рекомендуется использовать объемные словосочетания, за исключением общепринятых терминов.
 - **Благодарности.** В разделе целесообразно упомянуть людей и организации, которые оказали автору финансовую и иную поддержку в процессе подготовки статьи, в том числе рецензентов.
 - **Введение.** Рекомендуемый объем 1–2 страницы. Содержит формулировку научной проблемы, обоснование ее актуальности и новизны, значение для развития соответствующей отрасли знания. Введение целесообразно завершить формулировкой цели, задач и гипотезы исследования.
 - **Обзор литературы.** Рекомендуемый объем 1–2 страницы. Содержит обзор основных актуальных источников, на которые опирается автор. Целесообразно рассмотреть не менее 20 публикаций.

- **Материалы и методы.** Рекомендуемый объем 1–2 страницы. Содержит описание методики исследования, ее объекта и последовательности.
- **Результаты исследования.** Рекомендуемый объем 4–5 страниц. Содержит систематизированное изложение основных результатов исследования с целью доказательства гипотезы, в том числе необходимый иллюстративный материал (рисунки, таблицы).
- **Обсуждение и выводы.** 1–2 страницы. Содержит формулировку результатов исследования, выводов и рекомендаций по дальнейшему осмыслению темы.
- **Список литературы.** Содержит не менее 20 источников по теме исследования. ВСЕ источники должны быть процитированы в тексте. **NB!** НЕ допускается помещение в список литературы интернет-ресурсов, нормативных правовых актов, учебных изданий, диссертаций и авторефератов диссертаций, источников, недоступных широкой научной общественности (ссылки на указанные материалы допустимы в формате постраничных сносок).
- **Информация об авторе.** После списка литературы необходимо указать следующие данные на русском и английском языках: ФИО (полностью); Ученая степень; Ученое звание; Полное название организации без указания организационно-правовой формы; Город; Страна; Идентификатор ORCID (можно получить здесь: <https://orcid.org/>); E-mail.

Если авторов несколько, после текста статьи необходимо указать личный вклад в выполненную работу каждого соавтора. Порядок указания авторов статьи согласуется ими самостоятельно.

Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution
00/00 %

Рисунки и таблицы

Нумерация рисунков в рамках статьи сквозная, подрисуночная подпись начинается со слова «Рис.» и цифры, соответствующей номеру рисунка в порядке встречаемости в тексте. Если рисунок один, слово пишется без сокращения, цифра после нее не ставится. Подпись к рисунку выравнивается по центру и размещается в тексте статьи.

Рисунки не следует вставлять в текстовый документ со статьей, поскольку при этом происходит потеря качества. Изображения должны быть представлены в редакцию отдельными файлами в следующих форматах:

- TIFF (300 dpi)
- PNG
- JPG/ JPEG

Исходные файлы изображений должны быть пронумерованы в соответствии с порядком упоминания в тексте. Диаграммы и графики, как и рисунки, представляются в вышеречисленных форматах.

Пример наименования файла изображения: **01.jpg**

Если в статье предполагается использование нескольких изображений, автором самостоятельно создается архив с рисунками и направляется в редакцию. Предпочтительно использовать для архивации файлов программу 7-Zip: <https://www.7-zip.org/>.

Таблицы используются для наглядного представления числового материала. Таблица должна иметь ширину 16 см и не менее трех граф. Таблицы нумеруются по сквозному принципу в порядке упоминания в тексте арабскими цифрами, название таблицы должно следовать после номера на следующей строке. Если таблица одна, то после слова «Таблица» номер не ставится.

При отправке файлу присваивается имя типа "Иванов_статья", заявке "Иванов_заявка".

При оформлении статьи необходимо руководствоваться шаблоном, размещенном в разделе "Авторам" на странице журнала: <https://lengu.ru/mag/vestnik-leningradskogo-gosudarstvennogo-universiteta-imeni-a-s-pushkina/avtoram-2>

Правила оформления библиографического списка

Список литературы содержит не менее 20 источников по теме исследования. Все источники должны быть процитированы в тексте. **NB!** НЕ допускается помещение в список литературы **интернет-ресурсов, нормативных правовых актов, учебных изданий, диссертаций и авторефератов диссертаций, источников, недоступных широкой научной общественности** (ссылки на указанные материалы допустимы в формате постраничных сносок). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.0.5–2008. Обязательно указывается **вид издания** (монография, учебное пособие, сборник научных трудов и т.п.)

МОНОГРАФИЯ

- Воропаев Д. Ю. Аксиология модернизации: моногр. – Воронеж: Слово, 2014. – 568 с.

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ

- Зайцев И. А. Применение современных педагогических технологий в образовательном процессе // Вестник Российской академии образования. – 2018. – Т. 26. – № 4(56). – С. 227–229.

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ С УКАЗАНИЕМ DOI

- Корешникова Ю. Н., Авдеева Е. А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 36–66. DOI 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66.

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ ТРУДОВ КОНФЕРЕНЦИИ

- Филиппов А. Ю. Высшее образование в условиях цифровизации // Тренды современного образования: материалы междунар. науч. конф., Москва, 27–29 сент. 2019. – М.: МГУ, 2019. – С. 26–32.

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ СТАТЕЙ

- Макарова С. М. Методика преподавания английского языка в мультязычной школе // Вопросы обучения: вчера, сегодня, завтра: сб. науч. ст. – Томск: ТГУ, 2015. – С. 87–94.

МОНОГРАФИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

- Beard C., Wilson J. P. *Experiential Learning: A Practical Guide for Training, Coaching and Education*. – London: Kogan Page. 2018. – 376 p.

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

- Stan C., Manea A. The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. *Experimental Results // Social and Behavioral Sciences*. – 2015. Vol. 209. – Pp. 497–502.

Примеры описания постраничных сносок

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

- Статистический отчет за 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://otchetnost.2018.ru> (дата обращения: 11.11.2019).
- Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19.12.2014 № 1599 [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 14.02.2022).
- Акимов А. К. Особенности развития системы образования в арктических регионах Российской Федерации: стенограмма заседания Совета по Арктике и Антарктике при Совете Федерации 28 февраля 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://aleksandrakimov.ru/posts/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-arkticheskikh-regionah-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 10.05.2022).

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

- Magrin, M., Marini, E., Nicolotti, M. (2019) Employability of Disabled Graduates: Resources for a Sustainable Employment // Sustainability, Vol. 11, 1542. Available at: https://www.researchgate.net/publication/331785037_Employability_of_Disabled_Graduates_Resources_for_a_Sustainable_Employment. (accessed 14 May 2022).

НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ АКТЫ

- Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.

УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ

- Пасечник С. В. Логика: учеб. М.: Просвещение, 2006. 256 с.

ДИССЕРТАЦИЯ И АВТОРЕФЕРАТ ДИССЕРТАЦИИ

- Иванов И. А. Психологическое развитие школьников 13–14 лет: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2004. 189 с.
- Иванов И. А. Психологическое развитие школьников 13–14 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2004. 19 с.

References

References должны быть представлены в латинице. Необходимо учитывать, что:

- при переводе указанных сведений недопустимо использовать машинный перевод;
- сведения должны соответствовать тексту на русском языке.
- для оформления References целесообразно использовать автоматические системы транслитерации, например, <http://translit-online.ru/> используя две основные формулы:

Для научных статей

Familia, I. O. (Year) *Trasliteraciya zagolovka stat'i* [Translation of the headline of the article]. *Trasliteraciya nazvaniya istochnika – Translation of the headline of the source*. Vol. 0. No. 0. Pp. 0–0. (In Russian).

Для книг

Familia, I. O. (Year) *Trasliteraciya nazvaniya knigi* [Translation of the headline of the book]. Place: Izdatel'stvo. (In Russian).

Примеры оформления References**МОНОГРАФИЯ**

- Voropaev, D. Yu. (2014) *Aksiologiya modernizacii* [Modernization axiology]. Voronezh: Slovo. (In Russian).

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ

- Zajcev, I. A. (2018) *Primenenie sovremennyh pedagogicheskikh tekhnologij v obrazovatel'nom processe* [Applying modern pedagogical technologies in educational process]. *Vestnik Rossijskoj akademii obrazovaniya – Bulletin of the Russian Academy of Education*. Vol. 26. No. 4(56). Pp. 227–229. (In Russian).

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ ТРУДОВ КОНФЕРЕНЦИИ

- Filippov, A. Yu. (2019) *Vysshee obrazovanie v usloviyah cifrovizacii* [Higher education in digitalization]. *Trendy sovremennogo obrazovaniya* [Trends of modern education]. Proceedings of the International Conference. Moscow, 27–29 Sept. 2019. Moscow: MSU. Pp. 26–32. (In Russian).

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

- Makarova, S. M. (2015) *Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v mul'tiyazychnoj shkole* [Methods of teaching English in a multilingual school]. *Voprosy obucheniya: vchera, segodnya, zavtra* [Training questions: yesterday, today, tomorrow]. Tomsk: TSU. Pp. 87–94. (In Russian).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

научный журнал

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

№4

2022

Редактор Т. Г. Захарова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Верстальщик Е. И. Ягин

Оригинал-макет и обложка Е. И. Ягин

Подписано в печать 29.12.2022. Формат 60x84 1/16.

Гарнитуры Playfair Display, Nunito. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 28,25. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.)

Заказ №1835

Адрес редакции

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

Адрес учредителя, издателя

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